

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIFERENCIAL



***Propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades de lectoescritura para un niño con Síndrome de Asperger en un aula regular***

Memoria para optar al título de Profesor de Educación General Básica con mención en Lenguaje y Comunicación

Alumnos: Jocelyn Andrea Monsalve Peñailillo

Katherine Margarita Ubeda Morales

Memoria para optar al título de Profesor de Educación General Básica con mención en Ciencias Sociales

Camila Paz Núñez Riquelme

PROFESOR GUÍA: Angella Fortunati Arenas

Santiago, marzo, 2013



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIFERENCIAL



*Propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades de lectoescritura para  
un niño con Síndrome de Asperger en un aula regular*

Memoria para optar al título de Profesor de Educación General Básica con mención en  
Lenguaje y Comunicación

Alumnos: Jocelyn Andrea Monsalve Peñailillo

Katherine Margarita Ubeda Morales

Memoria para optar al título de Profesor de Educación General Básica con mención en  
Ciencias Sociales

Camila Paz Núñez Riquelme

PROFESOR GUÍA: Angella Fortunati Arenas

Santiago, marzo, 2013



## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero agradecer a mi pequeña familia compuesta por mi mamá Eliana y mi papá José, quienes en estos años han estado preocupados e involucrados en un 100 % en mi formación académica.

Más que agradecer, quiero dedicar este trabajo a mi querida mamita, que nos dejos hace algunos meses, pero que sin lugar a dudas me apoya desde donde este junto a mi querido tata.

También quiero dar gracias al apoyo que he tenido de Matías, mi compañero durante estos años y que ha tenido una paciencia muy grande durante este proceso.

Gracias Lutviana y Daniel, por dejarme entrar en sus vidas y por el apoyo tan grande que brindaron en esta investigación, por su amistad y cariño.

Agradecer a la profesora Angella Fortunati y al Departamento de Diferencial por apoyar y patrocinar esta investigación.

También agradecer a la profesora Sylvana González, por su apoyo en esta indagación.

Katherine Ubeda Morales

## **AGRADECIMIENTOS**

Primero que nada a mi madre y hermana, que son el pilar fundamental de mi vida. El aliento para salir adelante, y que siempre me apoyaron incondicionalmente. Igualmente a mis compañeras de trabajo por su comprensión y entereza, y por último a todas aquellas personas que se preocuparon y colaboraron para que esta investigación saliera a delante.

Camila Núñez Riquelme

## **AGRADECIMIENTOS**

Quisiera expresar mis sinceros agradecimientos a todas aquellas personas que han estado presentes durante todo este proceso académico.

Primero agradecer a Dios por haberme permitido llegar hasta este punto y darme todas las cosas necesarias para lograr mis objetivos.

Especial reconocimiento merece mi madre por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, su perseverancia, su constancia, sus valores, por la motivación constante, pero más que nada, por su amor.

Quisiera agradecer a mi querida Paulita por el apoyo incondicional y amor que siempre me ha ofrecido, aún en los momentos más difíciles.

También quiero dar las gracias cada uno de mis amigos que nos apoyamos y animamos mutuamente en nuestra formación profesional y que hasta ahora, seguimos siendo amigos: Guillermo Soto Tatiana González, Jorge Valenzuela y a Carlos Gallardo por ayudarnos a traducir.

Quisiera hacer extensiva mi gratitud a la profesora Angella Fortunati quien nos permitió realizar este trabajo bajo su dirección. De igual manera agradecer la ayuda, cooperación, ánimo y profesionalismo de la profesora Sylvana González y del profesor Luis Rubilar.

A todos ellos, muchas gracias.

Jocelyn Monsalve Peñailillo



## ÍNDICE

PRESENTACIÓN	14
INTRODUCCIÓN	15
CAPITULO I: PROBLEMATIZACIÓN	17
1.1 Problema de investigación	17
1.2 Justificación	18
1.3 Objetivos	19
1.3.1 Objetivo general	19
1.3.2 Objetivos específicos	19
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	20
2.1 Conceptualizaciones generales frente a la diversidad	20
2.1.1 Concepto de diversidad	20
2.1.2 Concepto de Integración	21
2.1.3 Concepto de Inclusión	21
2.1.4 Concepto de Discapacidad	22
2.1.5 Necesidades Educativas Especiales	23
2.2 La legislación chilena frente a la diversidad	24
2.2.1 La evaluación diferenciada en el contexto de diversidad y adaptación curricular	28
2.2.2 ¿A quién y cómo aplicar la evaluación diferenciada?	29
2.2.3 Consideraciones al momento de realizar una evaluación diferenciada	31
2.2.4 Objetivos de la evaluación diferenciada	31
2.2.5 Leyes y decretos que garantizan la integración de niños con NEE a la educación regular y especial	33

2.3	Decreto Supremo 170	37
2.3.1	Trastorno del Espectro Autista	39
2.3.2	Historia del autismo: Evolución del concepto	39
i.	Primera etapa	39
ii.	Segunda etapa	40
iii.	Tercera etapa	42
2.3.3	Teorías explicativas los trastornos del espectro autista	51
i.	Teoría de la mente o de la ceguera mental	51
ii.	Teoría de la coherencia central	52
iii.	Disfunción del hemisferio derecho	53
iv.	Teoría afectiva o socio-afectiva: Peter Hobson	53
v.	Teoría de Trevarthen	55
vi.	Teoría de la función ejecutiva	56
vii.	Teoría de la sistematización	57
2.3.4	Características de los Trastornos del Espectro Autista	59
i.	Alteraciones del lenguaje y de la comunicación en el autismo	59
ii.	Alteraciones y retrasos del componente del lenguaje en el autismo	60
iii.	El autismo como alteración pragmática	61
iv.	Déficits motores y sensoriales	62
2.4	Síndrome de Asperger	63
i.	¿Qué es el síndrome de Asperger?	63
ii.	Características del síndrome de Asperger	64

I.	Intereses limitados	64
II.	Socialización	64
III.	Lenguaje	64
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN		66
Descripción de los instrumentos		67
3.3.1	Encuesta para profesores de Educación Básica	67
3.3.2	Entrevistas	68
a.	Entrevistas para padres	68
b.	Entrevista al Director	69
c.	Entrevista al Profesor Jefe	69
3.3.3	Observaciones	69
3.3.4	Documentación	70
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS		71
4.1	Análisis específicos	71
4.1.1	Análisis de las encuestas	71
4.1.2	Cuadro resultado de encuestas	72
4.2	Triangulación de la información	76
4.2.1	Ámbito académico	76
4.2.2	Ámbito social	78
4.2.3	Ámbito familiar	80
CAPÍTULO V: INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS		82
CAPÍTULO VI: CONCLUSIÓN		86
CAPITULO VII: SUGERENCIAS PARA FAVORECER EL AULA INCLUSIVA		88

7.1 Organización y estructuración del trabajo pedagógico adaptado para niños con TEA	88
7.1.1 Organización temporal durante el trabajo pedagógico adaptado para niños con TEA	89
7.1.2 Estrategias de aprendizaje	90
7.1.3 Orientaciones para la familia de niños que presentan TEA	91
7.2 Sugerencias para tratar los síntomas del síndrome de Asperger en el aula	93
7.2.1 Insistencia en las rutinas	93
7.2.2 Discapacidad para la interacción social	94
7.2.3 Gama restringida de intereses	96
7.2.4 Escasa concentración	97
7.2.5 Escasa coordinación motora	99
7.2.6 Dificultades académica	100
7.2.7 Vulnerabilidad emocional	101
<b>CAPÍTULO VIII PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTOESCRITURA PARA UN NIÑO CON SÍNDROME DE ASPERGER</b>	<b>104</b>
8.1 Propuestas de planificaciones de clases para niños con síndrome de Asperger en el aula regular	112
8.1.1 Recomendaciones para la enseñanza de lectoescritura	113
8.2 Propuesta de guías de aprendizaje para niños con síndrome de Asperger en el aula regular	113

8.2.1 Sugerencias para la confección de guías de aprendizajes para niños con síndrome de Asperger	116
<b>ANEXOS</b>	
Anexo N° 1	117
Anexo N° 2	119
Anexo n° 2.1	120
Anexo N° 3	123
Anexo n° 3.1	125
Anexo N° 4	132
Anexo n° 4.1	133
Anexo N° 5	137
Anexo N° 6	138
Anexo n° 6.1	138
Anexo n° 6.2	140
Anexo n° 6.3	143
Anexo n° 6.4	148
Anexo n° 6.5	149
Anexo N° 7	152
Anexo N° 8	153
Anexo N° 9	158
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	166

## **PRESENTACIÓN**

La presente investigación aborda el síndrome de Asperger a partir del estudio de caso de un niño con este diagnóstico, con el fin de establecer el perfil psico-social académico que caracteriza a un niño Asperger, en el nivel etario correspondiente al nivel NB1, en función de proporcionar a los docentes de educación básica criterios para favorecer la efectiva inclusión en el aula.

Para realizar esta investigación fue necesario estar en contacto directo con la familia y el espacio social-académico en que se desenvuelve el menor con diagnóstico de Asperger. Además se realizó la revisión bibliográfica para ahondar en el tema, encuestas a profesores de educación básica y entrevistas a la madre, profesora jefe y Director del colegio donde asiste el menor.

## **ABSTRAC**

The present research approaches Asperger's syndrome starting from the case study of a diagnosed child in order to establish an academic psychosocial profile that characterize an Asperger Child in the NB1 age level, in function of giving criteria to the primary teachers to favor the effective inclusion into the classroom.

In order to develop the research was necessary to be in direct contact with the family and social-academic environment in which the diagnosed child is involved. Furthermore, a literature review was conducted to explore this issue, in addition to inquiries to primary teachers and interviews to the child's mother, head teacher and principal from the school where the child assists.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación es naturaleza cualitativa, enmarcada epistemológicamente en el ámbito hermenéutico-interpretativo, la cual fue desarrollada por medio de un estudio de caso único y descriptivo, con el objetivo de presentar una propuesta didáctica que apoye el aprendizaje de comprensión lecto-escritura, bajo un sistema de adecuaciones metodológicas dadas, por medio de un perfil psico-social académico que caracteriza a un niño con Asperger en el nivel etario correspondiente a NBI, en función de proporcionar a los docentes de educación básica criterios que favorezcan la efectiva inclusión de un niño Asperger en el aula, mediante el conocimiento de las características generales de este Síndrome y las adecuaciones metodológicas pertinentes; creación de recursos didácticos, maneras de intervención en el aula y aspectos legales, necesarias para la integración de niños con SA en las aulas regulares.

El síndrome de Asperger es un trastorno del desarrollo cerebral muy frecuente, que tiene mayor incidencia en niños que niñas, es desconocido entre la población general e incluso por profesionales. Las características principales de este trastorno son la falta de habilidades sociales, capacidad limitada para mantener una conversación recíproca e interés intenso en un tema en particular. El síndrome de Asperger a diferencia del autismo de Kanner no implica daño cognitivo ni lingüístico asociado, ya que el niño Asperger manifiesta una gran capacidad de adaptación. Por esto resulta imprescindible realizar investigaciones en el ámbito educativo, con el fin de contribuir al desarrollo integral de los sujetos con Asperger.

Actualmente, el sistema educacional chileno busca terminar con la distinción y discriminación de los estudiantes, mediante el decreto 170, que posibilita el proyecto de integración escolar, cuya intención es incluir a niños con necesidades educativas especiales, dentro de las cuales es posible identificar el síndrome Asperger.

Finalmente, se realizaron las conclusiones a partir de los resultados obtenidos por las encuestas y las observaciones realizadas en el aula, con el fin de demostrar la discrepancia de opiniones que existe entre los actores que conforman la comunidad escolar de las escuelas en las que se realizó el estudio. También se realizó un capítulo con las sugerencias orientadas a profesores de educación básica con la finalidad de desarrollar la inclusión dentro de las aulas inclusiva.

# CAPÍTULO I

## PROBLEMATIZACIÓN

### 1.1 Problema de Investigación

Actualmente es posible observar cómo el sistema educacional chileno busca terminar con la distinción y discriminación de los estudiantes. Dentro de las políticas de estado relacionadas con este tema, se encuentra el decreto 170, el que crea el proyecto de integración escolar, cuya intención es incluir a niños con necesidades educativas especiales, dentro de las cuales es posible identificar el síndrome Asperger, que corresponde a una de las categorías del Espectro Autista.

A pesar de los esfuerzos por incluir a los estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula, debido al escaso conocimiento específico y metodológico que poseen los docentes de educación básica para abordar estos aspectos, como así mismo la carencia de manejo y creación de material didáctico, produce que en las salas de clases los estudiantes con este tipo de trastornos, no sean incluidos en el proceso de aprendizaje a la par con compañeros, provocando segregación y discriminación escolar.

Es por esto que es importante entregar a los docentes de educación básica las directrices generales, respecto a las adecuaciones metodológicas, creación de material didáctico y formas de intervención en el aula, para favorecer la inclusión en las salas de clases de estudiantes con síndrome de Asperger, por medio de un perfil psico-social académico de un niño con síndrome de Asperger.

#### **Pregunta de investigación**

¿Qué adecuaciones metodológicas debe saber un profesor de educación general básica, para incluir eficazmente a niños con síndrome de Asperger en el aula regular?

## 1.2 Justificación

La diversidad de acuerdo a la mirada sociológica está presente en todas las aulas. Cada estudiante es portador de una historia personal y familiar diferente a la de sus pares, al igual que los docentes que también poseen universos heterogéneos, los cuales se manifiestan en diversos escenarios de la vida.

El aula, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adquiere una connotación significativa. Por lo mismo para los estudiantes esta significancia toma relevancia, siendo aún más, en menores que han sido diagnosticados con Necesidades Educativas Especiales, los que, en el contexto de una sociedad que se proclama como democrática son insertados en cursos denominados normales, pero que constituye en la mayoría de las veces un desafío para los docentes, los cuales deben educar a estudiantes heterogéneos.

El reto que significa para los docentes de educación básica educar a niños con NEE, se debe principalmente a que, su preparación presenta carencia de conocimientos acerca de la atención educativa especial que requieren los estudiantes con NEE, paralelamente con las características generales que componen las diversas ramas de las dificultades del aprendizaje; dificultades intelectuales, trastornos del desarrollo y conducta, lo que trae como consecuencia el insuficiente manejo metodológico y de estrategias didácticas eficaces para proporcionar a los estudiantes un ambiente adecuado y grato para el aprendizaje, que debe enfocarse en favorecer la inclusión de todos los niños. Por ello en la siguiente investigación, se proporcionaran los antecedentes metodológicos; adecuaciones, estrategias, recursos y propuestas didácticas en el área de lecto-escritura para incluir a estudiantes con NEE de NB1 específicamente, alumnos con síndrome de Asperger.

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 OBJETIVO GENERAL**

Diseñar una propuesta de material didáctico para el desarrollo de habilidades en lecto-escritura para un niño con síndrome de Asperger.

### **1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

- 1.- Crear material didáctico para las necesidades de un alumno con síndrome de Asperger
- 2.- Identificar el marco teórico y legal de la inclusión de alumnos y alumnas con síndrome de Asperger.
- 3.-Determinar las características de los recursos pedagógicos para trabajar con alumnos con Asperger.
- 4.- Describir las formas de intervención educativa que existen para niños que presentan Trastornos del Espectro Autista.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1 Conceptualizaciones generales frente a la diversidad**

Dentro de la presente investigación se utilizaron diferentes terminologías y nomenclaturas de palabras, que son de importancia en el sistema educativo primeramente, y fundamentales para la realización de este trabajo. Es por lo anterior que se presenta una explicación epistemológica y básica con el fin de que al ser leído, pueda ser comprendido.

##### **2.1.1 Concepto de diversidad**

La palabra diversidad, proviene del término latino *diversitas*, que se relaciona con algo circunstancial del ser humano. Por lo tanto, la diversidad responde al concepto universal de que los seres humanos difieren en muchos aspectos personales y culturales, reconociendo así que todas las identidades deben ser reconocidas.

Dentro del contexto pedagógico, la diversidad es entendida como la consecuencia del origen social y cultural de los estudiantes, que corresponde a las características individuales, es decir, historia personal y educativa, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizajes. Esto permite que dentro del aula sea posible encontrar una multiplicidad de personalidades, lo que demuestra que no hay ningún individuo igual a otro.

En síntesis, diversidad es un concepto amplio que determinará las diferencias que existen en cada individuo de la comunidad, y esencialmente dentro del aula, por esto cobra sentido lograr que por medio de la enseñanza para que todos, sin excepción aprendan y participen plenamente de estos procesos.

### **2.1.2 Concepto de Integración**

La palabra integración proviene del latín *integratio*, que consiste en la acción y efecto de integrar o integrarse, es decir, construir un todo, completar un todo con las partes que faltaban o hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo.

En la sociedad el concepto de integración se ha considerado por mucho tiempo como sinónimo de inclusión, sin embargo, se entenderá que la integración responde al movimiento que surgió para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad, con el fin de asegurar su plena participación en los contextos comunes de la sociedad (Educación, 2008).

A partir de esto, se entiende que la integración ha sido impulsada desde la Educación y ha tenido un valor indudable en promover el derecho de las personas con alguna discapacidad, a educarse en contextos comunes a todos, lo cual puede posibilitar beneficios para la comunidad, donde la educación juega un papel importante al promover la aceptación de las diferencias.

### **2.1.3 Concepto de inclusión**

El término inclusión, es definido como la forma en que la escuela debe responder a la diversidad, es decir, hacer efectivo para todos los derechos a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación.

La inclusión está relacionada con la naturaleza de la educación general y la escuela común, es decir, requiere que todos los integrantes de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Por lo tanto, hablar de inclusión supone atender a la diversidad de los niños, aquellos que comparten necesidades educativas comunes, necesidades propias e individuales y algunos que pueden presentar necesidades educativas especiales. De esta manera, la educación es concebida como un continuo de prestaciones y esfuerzos para dar a la diversidad de alumnos que conforman la comunidad escolar, y todo esto con el fin último

de la educación, que no es otro que lograr el desarrollo integral, personal y social de cada uno de sus integrantes

#### **2.1.4 Concepto de discapacidad**

La palabra discapacidad está formada por la preposición “dis” que indica negación, separación, anulación de una cosa, cualidad o función y la palabra capacidad, que hace referencia a un talento, suficiencia o inteligencia. La persona con discapacidad es aquella que a consecuencia de una o más deficiencias físicas, mentales y/o sensoriales congénita o adquirida, previsiblemente de carácter permanente se ven restringidas en su capacidad para realizar una actividad dentro del margen que se considera normal, en el desempeño de sus funciones o actividades habituales. La discapacidad se caracteriza por excesos o insuficiencias en el desempeño de una actividad rutinaria normal, los cuales pueden ser temporales o permanentes, reversibles o surgir como consecuencia directa de la deficiencia o como una respuesta del propio individuo, sobre todo la psicológica, deficiencias físicas, sensoriales o de otro tipo. Sin embargo, en las prácticas educativas actuales comienza a perfilarse una visión diferente, producto del cambio de enfoque y de la connotación social que se le atribuye hoy a este concepto.

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud y la Clasificación Internacional del Funcionamiento y de la Salud, la discapacidad se concibe como un fenómeno multidimensional, resultante de la interacción de las personas con el entorno; no se define como un problema de falta de capacidad, sino como limitaciones personales y restricciones contextuales para participar en las actividades consideradas normales para otras personas de su mismo género y condición social (Educación, 2008).

#### 2.1.4 Necesidades Educativas Especiales

Se reconoce que lo que caracteriza a los seres humanos es precisamente el hecho de ser distintos los uno de los otros y que por tanto, las diferencias no constituyen excepciones. Al momento de enseñar, no hay que obviarlas y actuar como si todos los niños aprendieran de la misma forma, bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad. Asumir este planteamiento, desafía a explorar nuevas formas de enseñanza que den respuesta a esa diversidad de características y necesidades que poseen los alumnos. Es así como es posible encontrar distintas Necesidades Educativas Especiales (NEE), las cuales hacen referencia a aquellos estudiantes que presentan dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que le corresponden por edad. Las necesidades educativas presentan las siguientes características:

- **Las necesidades educativas comunes**, son aquellas que comparten todos los estudiantes y que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresados en el currículo común.
- **Las necesidades educativas individuales**, hacen referencia a las diferentes capacidades, intereses, niveles, ritmos y estilos de aprendizaje que mediatizan este proceso, haciendo que sea único e irrepetible en cada caso. Estas pueden ser atendidas adecuadamente a través de lo que podría llamarse “buenas prácticas pedagógicas”, es decir, a través de una serie de acciones que todo educador utiliza habitualmente para dar respuesta a la diversidad: organizar el aula de manera que permita la participación y cooperación entre los estudiantes, dar alternativas de elección, ofrecer variedad de actividades y contextos de aprendizaje, utilizar materiales diversos, dar más tiempo a determinados alumnos, graduar los niveles de exigencias y otras que se originan como resultado de la creatividad del docente.
- **Las necesidades educativas especiales (NEE)** son aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus estudiantes y que requieren para ser atendidas de ajustes,

recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a la que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes (Educación, 2008).

## **2.2 La legislación frente a la diversidad**

La educación es un derecho universal de todas las personas, que requiere de esfuerzo y de la creación de condiciones apropiadas dentro de las escuelas. La educación es una tarea de todos, pero serán los padres y los educadores quienes asumirán la mayor responsabilidad.

Dentro de las escuelas aumenta la diversidad y esto obliga a reconsiderar profundamente el ejercicio de la educación, pero a que se refiere cuando hablamos de diversidad, como se entiende; y la respuesta a esto es que la diversidad será entendida como un hecho social y una realidad educativa, por lo se considera que atender a la diversidad del alumnado supone evitar que la diferencias se conviertan en desigualdades, adaptarse a las características del que aprende y construir un currículum para todos alumnos, teniendo en cuenta sus habilidades y sus dificultades (P.Jiménez, 1999).

Uno de los desafíos más importantes con que se enfrenta hoy el profesorado es el atender a las distintas necesidades educativas de los alumnos, para llevar a cabo una enseñanza eficaz, es esencial que reflexionemos continuamente y adaptemos la enseñanza a las características diversas del alumnado. El proceso de enseñanza aprendizaje tendrá éxito en la medida en que cada profesor adecúe su intervención y responda a la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones y estilos particulares de aprender que se manifiestan en cualquier grupo-clase. La individualización de la enseñanza es, desde este punto de vista, una difícil meta de todo sistema educativo, porque integrar la diversidad en los centros educativos no consiste en ir eliminando, ni en actuar como si esta no existieran estos alumnos. Los centros no son instrumentos de igualación, sino ámbitos donde todos los alumnos tienen las mismas posibilidades de progresar, según sus características personales y

sociales, y de recibir una educación de calidad que les permita incorporarse a la sociedad con plenos derechos y deberes.

La idea de educar en la diversidad y el concepto de adaptaciones curriculares como estrategia alternativa, permite que el profesorado esté abierto a realizar una evaluación previa de las capacidades, de las formas de aprendizaje de cada alumno, trabajar e tipo de motivación de estos y la capacidad que tienen para conseguir el éxito.

La creación de ambientes de aprendizaje que respondan en la práctica a las diversas necesidades de los alumnos ha sido un reto continuo de la reforma educativa, la educación adaptada a las características del alumnado es para los investigadores, docentes y legisladores educativos una alternativa prometedora para responder a las distintas formas de aprender que tienen los educandos.

La premisa básica de una educación adaptada a la diversidad es que el éxito del aprendizaje se maximiza cuando se les proporciona experiencias que se construyen a partir de su competencia inicial y que responden a las necesidades de su aprendizaje. Más aún, la realización de la educación en la diversidad se consigue mediante una enseñanza que utilice estrategias distintas para ofrecer servicios coordinados. El sistema educativo tiene que ser flexible para apoyar el desarrollo de opciones de aprendizaje alternativas y permitir distintos tiempos de aprendizaje para cada estudiante. Los proyectos educativos curriculares que responden de un modo real a la diversidad, parten de que la variedad en el progreso del aprendizaje de cada alumno ha de ser esperada por los profesores, los padres y los mismos alumno, no son necesarias las etiquetas para proporcionar enseñanzas distintas a alumnos diversos y, en principio, los problemas de aprendizaje no se ven como fracasos sino como una ocasión para lograr una enseñanza más avanzada.

Las diferencias individuales de los alumnos tradicionalmente se consideraban como bases estáticas para clasificar los grupos y predecir su futuro rendimiento. Glaser en 1977 se refirió a esto como educación “selectiva”<sup>1</sup>. Las diferencias

---

<sup>1</sup> Berner Glase(1930). Sociólogo inglés que desarrolló junto Anselm Strauss El método de investigación de ciencias sociales denominado Muestreo teórico. Fue publicado en 1967 en su libro El análisis cualitativos para científicos sociales. Enero 2013. [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/876/1/culturacuidados\\_20\\_19.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/876/1/culturacuidados_20_19.pdf).

individuales en el aprendizaje ya no se consideran estáticas sino susceptibles de modificación, antes de iniciar el proceso de enseñanza o como parte del mismo (Wang, 2001). Los resultados de la diversas características de los alumnos para aprender y los estudios sobre intervención para ampliar el aprendizaje han contribuido a reconocer el acierto de la aplicación en los centros de una educación adaptada al alumno como un modo alternativo de proporcionar enseñanza a toda la diversidad de alumnos que hay en una clase ordinaria.

Por ello, para los proyectos curriculares con este enfoque, el éxito se ve como una consecuencia de la respuesta al ambiente de aprendizaje más que como resultado de las diferencias en las características y capacidades básicas del alumno que aprende. Más aún, la tarea del centro educativo es proporcionar un ambiente de aprendizaje que capacite a todos los alumnos para tener éxito a pesar de las diferencias iniciales. Además de los cambios en los conceptos psicológicos y los principios pedagógicos hay que dar oportunidades educativas de calidad a todos los estudiantes. Por estas razones, los directivos de los centros y los profesores apoyan la enseñanza individualizada que combinan la evaluación directa de las capacidades del alumno en las habilidades básicas.

Aunque la educación adaptada al alumno requiere una planificación individualizada para cada uno, no se opone a la enseñanza en grupo, ya que la enseñanza se da en una gran variedad de situaciones y modos (individual, en grupos pequeños o con la clase entera) dependiendo de los contenidos que tengan que aprender y de las características y necesidades del que aprende. Las lecciones colectivas son una modalidad más adentro de la gran variedad de agrupaciones y ambientes de aprendizaje, de los modos de llevar la clase y de estrategias para desarrollar las capacidades sociales y académicas de los alumnos que difieren de dimensiones diversas (Wang, 2001). Por ejemplo, aún en programas muy personalizados, los objetivos que se han seleccionado se alcanzan a través de la comunicación y cooperación de los grupos, y se imparten los correspondientes contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales tanto a grupos pequeños como a la clase entera.

La educación adaptada pretende proporcionar experiencias de aprendizaje que le ayuden a conseguir los fines educativos que se desean. El término adaptada se refiere tanto a la modificación de los ambientes de aprendizaje del centro para responder de un modo efectivo a las diferencias de los alumnos, como al desarrollo de sus capacidades para que aprenda en esos ambientes. De hecho, por definición, la realización efectiva de este enfoque requiere la incorporación de una gran variedad de métodos de enseñanza que proporcionen experiencias de aprendizaje que encajen con las características individuales de cada alumno: capacidades, intereses y conocimientos.

Educar en la diversidad no quiere decir que los alumnos tengan que trabajar solos o que la enseñanza no tenga que ser estructurada o sea poco activa. Todo lo contrario; no es sinónimo de educación abierta (Peterson, 2000) ni es como otros enfoques centrados en el alumno. Entre sus características claves está el desarrollar los contenidos conceptuales y procedimentales necesarios para resolver problemas, y la responsabilidad del alumnado en su aprendizaje y motivación. Las decisiones sobre contenido del currículo y la secuencia de la enseñanza, sin embargo, vienen hechas en gran parte por el profesor, basadas en la estructura del currículo y en el juicio que este tiene de las necesidades y características de los alumnos.

Por tanto, la incorporación de estrategias alternativas de enseñanza y las opciones del currículo son importantes para facilitar el aprendizaje al alumno y para diseñar las oportunas adaptaciones curriculares. Estas estrategias comprenden: lecciones individuales al alumno, y aprendizaje individual y cooperativo. Tratan de salir al encuentro de las diversas necesidades, intereses y estilos de aprendizaje. Los proyectos curriculares de educación adaptada a los alumnos incluyen tanto la intervención directa como la ayuda para que éstos aprendan a organizar su propio aprendizaje y aumenten la confianza en alcanzar el éxito.

### **2.2.1 La evaluación diferenciada en el contexto de la diversidad y adaptación curricular**

La evaluación diferenciada se puede visualizar como una necesidad de respuesta que permite contar con el uso de procedimientos específicos de evaluación adecuados para atender a la diversidad de alumnos existentes en cualquier grupo curso, que presenten necesidades educativas especiales o dificultades específicas del aprendizaje.

Esta evaluación diferenciada debe permitir conocer el logro real de objetivos de aprendizajes en los alumnos en cuanto a la metodología de trabajo con ellos y a las modalidades de evaluación diferentes, respetando sus diferencias con el resto de sus compañeros, creen lazos que les permitan integrarse plenamente al grupo y obtengan logros de aprendizaje.

La evaluación diferenciada de los alumnos que presentan un cuadro de necesidades educativas o dificultades específicas en el aprendizaje, requiere la coordinación de los profesores tutores con los profesores de apoyo, especialistas, departamento de orientación, equipos multidisciplinares y familia, es decir contar una acción sistémica.

La evaluación diferenciada considera, respeta y asume al alumno con necesidades especiales, desde su realidad individual, variando, adaptando y reformulando los instrumentos o modalidades de evaluación aplicadas al grupo-curso, a fin de favorecer una eficaz evaluación de ese alumno, a partir de la particularidad de su déficit.

### **2.2.2 ¿A quién y cómo aplicar la evaluación diferenciada?**

La evaluación diferenciada se debe distinguir entre cuatro fenómenos muy diversos:

- Evaluar a niños o jóvenes con discapacidad física o mental (ceguera, sordera, mudez, paraplejia, trastornos motores, síndrome de Down, retraso o deficiencia mental, autismo, psicosis, afasia, etc.),
- Evaluar a niños con dificultades de aprendizaje variadas (déficit atencional, hiperactividad, inmadurez neurocognitiva, etc.).
- Evaluar a niños o jóvenes con impedimentos o limitaciones físicas mentales temporales (fracturas, depresión, estrés, estados medicamentosos, etc.).
- Evaluación diferenciada como la aplicación de procedimientos de evaluación adecuados para atender a la diversidad de alumnos existente en cualquier grupo curso.

En consecuencia, y de acuerdo a esta diversidad de manifestaciones, no es de extrañarse que el tema de la evaluación diferenciada suscite preocupación y dudas en las escuelas y liceos.

En la práctica, se suele recurrir a recursos pedagógicos tales como modificar los tiempos previstos para el logro de los objetivos propuestos; realizar adaptaciones curriculares, esto es, modificar o readecuar los objetivos y contenidos; priorizar ciertos objetivos o contenidos, o bien proponer actividades pedagógicas alternativas.

La evaluación diferenciada se refiere a las acciones llevadas a cabo en el ámbito de la evaluación para satisfacer necesidades educativas especiales. Para esto hay que asegurar:

- Que los niños y jóvenes provenientes de contextos socio-culturalmente deprivados no sean evaluados con otros estándares de logro diferentes de los que rigen para el resto de los niños y jóvenes de nuestro país.
- Que los niños con ciertas dificultades temporales no sean estigmatizados y condenados a rendimientos bajos.
- Que los niños y jóvenes con discapacidad sean integrados de la mejor forma posible.

En el contacto con profesores de escuelas y liceos se pueden encontrar muchos casos en que la evaluación diferenciada es mal entendida. Casos en que los fijan, consciente o inconscientemente, los estándares de logro para sus alumnos en niveles muy bajos. Con esto, la probabilidad de fracaso se convierte en certeza.

El hecho que los alumnos tengan condiciones de vida adversas dice poco acerca de sus talentos personales, su sensibilidad, su creatividad, sus motivaciones y de sus sueños de futuro. La responsabilidad de los profesores es encontrar los modos para que estas características se pongan de manifiesto y alcancen su plenitud, lo cual probablemente les va a significar un esfuerzo pedagógico adicional, pero es justamente ese esfuerzo adicional el que dará sentido a su vocación y, mejor aún, la adquisición de nuevas estrategias pedagógicas que beneficien su ejercicio profesional.

En una buena práctica pedagógica, la evaluación diferenciada es una respuesta a la necesidad de resolver las dificultades especiales que plantean los aprendizajes esperados en algunos alumnos. Es importante que el sistema cuente con respuestas para los niños con dificultades, no sólo con la capacidad de evaluarlos, sino también diseñar mecanismos de corrección de la situación, apoyo y compensación e implementación de estructuras remediales (más tiempo, cursos de verano, cursos de nivelación), ya que lo primordial es cumplir con los estándares nacionales.

La calificación y la certificación debe ser una para todos, aunque la retroinformación que se les da a padres y alumnos sea distinta, así como las medidas a tomar posteriormente. No puede existir un engaño a los actores del proceso, esto quiere decir, que aunque se realice evaluación diferenciada, debe informarse verazmente qué puede y qué no puede hacer cada alumno.

### **2.2.3 Consideraciones para realizar una Evaluación Diferenciada.**

- Considerar las diferencias personales detectadas en el desarrollo de las actividades y en el proceso evaluativo, estableciendo una diversidad de procedimientos evaluativos, concordando entre el Departamento Técnico, Orientación y Profesores de Asignaturas, tanto para el grupo en general, que deberá desarrollar habilidades distintas, como para los alumnos individualmente considerados, que manifiestan características distintas.
- Promover la diversificación, estimulando las capacidades y aptitudes individuales y disminuyendo las deficiencias que se detecten.
- Considerar el progreso del alumno, valorando el esfuerzo y evidenciando los adelantos que demuestra el niño. Se valorará el progreso realizado en relación a sus desempeños anteriores, toda vez que el proceso educativo tiende a impulsar el crecimiento personal. Al detectarse dificultades específicas de aprendizaje de los alumnos en los diferentes niveles, se establece el siguiente itinerario:
  - a) Determinar con la mayor precisión las causas de las dificultades observadas, discriminando principalmente entre ellas.
  - b) Limitaciones objetivas que requieran una metodología apropiada y una evaluación diferenciada
  - c) Responsabilidad o acuciosidad en el seguimiento en las clases, o en el cumplimiento de los deberes propio de cada estudiante.

### **2.2.4 Objetivos de la Evaluación Diferenciada.**

- Contribuir a la optimización de la calidad de los aprendizajes de todos los alumnos del establecimiento, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales.
- Apoyar el aprendizaje de los alumnos en el aula común, realizando un trabajo colaborativo entre el profesor del curso y el profesor especialista.
- Otorgar apoyo psicopedagógico específico en el aula de alumnos que lo requieran sólo cuando sea estrictamente necesario.

- Promover la incorporación activa de la familia de los alumnos a la labor que desarrolla en beneficio de éstos el establecimiento educacional.
- Estimular al alumno a desarrollar sus capacidades en algún ámbito que no necesariamente sean las asignaturas de lectura y cálculo, también en la parte artística o deportiva.

En síntesis, el docente debe reconocer que los estudiantes tienen naturalezas, intereses y necesidades individuales de aprendizaje muy diversos. Por lo tanto, no se puede esperar que un profesor conozca y satisfaga cada una de las necesidades educativas individuales de aprendizaje de los estudiantes de su clase. Por estas razones, si queremos que la educación de los estudiantes tenga éxito, el rol tradicional del enseñante y el énfasis con que se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen que cambiar. Se ha de organizar el ambiente de las clases, las experiencias de enseñanza, los recursos, los procedimientos y las condiciones prácticas para aprender, de tal manera que los estudiantes no sólo tengan la oportunidad de satisfacer todas las necesidades educativas, sino también la motivación necesaria. Este es el reto de los profesores. No obstante, es necesario buscar el apoyo de los padres y de los miembros de instituciones de la comunidad a fin de que los estudiantes tengan experiencias de aprendizajes dinámicos y motivadores que respondan a sus necesidades educativas.

Para la realización de la evaluación diferenciada es esencial definir los criterios, condiciones, procedimientos e instrumentos evaluativos, para ser aplicada en el aula, de tal forma se asegura un nivel de logro de aprendizaje de estos alumnos, con lo cual acceden a las oportunidades de una educación de calidad y equidad.

#### **2.2.4 Leyes y decretos que garantizan la integración de niños con NEE a la Educación regular y especial.**

Chile, en el transcurso del tiempo ha implementado diversas leyes y normas legales que regulan la inclusión escolar y la educación especial de personas con Necesidades Educativas Especiales. Todos estos cuerpos legales los une el concepto de equiparación y oportunidades para las personas con NEE y discapacidades, con el objetivo de que puedan acceder a la educación y progresar en los distintos niveles, incluyendo la educación superior, si no presentasen discapacidades de orden intelectual.

Una de las primeras leyes que hace referencia a los niños con Trastorno del Espectro Autista, es la Ley 20.201, de 2007, que modifica normas que regulan el financiamiento estatal de la Educación Especial, la cual beneficia a los niños, niñas y jóvenes que enfrentados a las exigencias del currículo escolar, presentan necesidades educativas especiales y por ende precisan ayuda y recursos adicionales para optimizar su proceso de desarrollo y aprendizaje. Sin embargo esta legislación menciona que los establecimientos educacionales de jornada escolar completa, recibirán un incremento en la subvención de educación especial, para atender a alumnos que presenten una condición de gravedad, como **espectro autista**, deficiencia mental severa, multidefícit o discapacidad grave, entre otras.

Así mismo, se encuentra la Ley General de Educación N° 20.370, de 2009, que Establece principios inclusivos y la modalidad de Educación Especial<sup>2</sup>, la cual aborda los principios inclusivos y la libertad de enseñanza, por medio de las bases de equidad, la cual garantiza que los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad y más en aquellas personas o grupos que requieren apoyo especial.

En consecuencia, Chile establece un conjunto de principios que definen un sistema escolar inclusivo; pero en virtud del principio de autonomía institucional,

---

<sup>2</sup> Fija Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado de la Ley N° 20.370 con las Normas no derogadas del DFL N° 1, DE 2005. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1014974&idVersion=> (Agosto, 2011).

los procesos educativos inclusivos son una opción de los establecimientos educacionales. Éstos, en virtud del principio de libertad de enseñanza, pueden optar o no por ofrecer educación especial o proyectos educativos de integración.

De igual forma el artículo 23 de la LGE, establece que se entenderá, que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando precisa ayuda y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, por tanto se efectuarán adecuaciones curriculares para necesidades educativas específicas. Paralelamente el artículo 31 la misma ley, dicta que el Ministerio de Educación deberá reemplazar el marco curricular actual y crear las bases curriculares de la educación regular de cada una de las modalidades educativas reconocidas o creadas.

El artículo 36 de la Ley 20.422 es más enfático en señalar que los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional.

En el inciso segundo de este artículo, se establece que cuando no sea posible la integración en los cursos de enseñanza regular, atendida la naturaleza y tipo de la discapacidad del alumno, la enseñanza deberá impartirse en clases especiales dentro del mismo establecimiento educacional o en escuelas especiales.

Otra ley que regula las normas para integración social de niños, niñas y jóvenes con NEE, es la Ley N° 20.422, de 2010,<sup>3</sup> que deroga la ley N° 19.284<sup>4</sup> y establece

---

<sup>3</sup> La Ley N° 20.422, publicada el 1° de febrero de 2010, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010903&buscar=ley+20422> (Agosto, 2011).

<sup>4</sup> La Ley N° 20.422, en su artículo 82°, deroga la ley N° 19.284, de 1994, que establece normas para la plena integración social de las personas con discapacidad, con excepción del artículo 21, de los artículos 25-A a 25-F, ambos inclusive, y del artículo 65, los cuales se entienden vigentes para todos los efectos legales. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010903&buscar=ley+20422> (Agosto, 2011).

normas para la plena integración social de las personas con discapacidad<sup>5</sup>, la cual hace hincapié en:

- El acceso a los establecimientos educacionales que imparten educación regular. La Ley N° 20.422, publicada el 1° de febrero de 2010, establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, en su párrafo 2°, de la educación y de la inclusión escolar. En particular, establece que el Estado garantizará a las personas con discapacidad el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial, según corresponda, que reciban subvenciones o aportes del Estado.

En este mismo artículo se determina que los establecimientos de enseñanza parvularia, básica y media contemplarán planes para alumnos con necesidades educativas especiales y fomentarán en ellos la participación de todo el plantel de profesores, asistentes de educación y demás integrantes de la comunidad educacional.

La norma señalada en el punto anterior, materializa el principio de derecho a la educación para las personas con discapacidad. Esto define que el Ministerio de Educación deberá brindar orientaciones para la educación especial y los proyectos de integración para los establecimientos educacionales que deseen ofrecer dicha modalidad (amparados en el principio constitucional de libertad de enseñanza).

De lo expuesto anteriormente, es de real conocimiento que existen leyes y normas legislativas que velan por la integración y el oportuno resguardo de las personas que presentan NEE y más en particular en aquellas con Trastorno del Espectro Autista, sin embargo muchos de los artículos tanto de la LGE, como de aquellas leyes promulgadas como un apoyo de lo descrito en esta, están lejos de las prácticas actuales en los establecimientos educacionales. Esto se hace evidente más aún en la enseñanza regular, ya que a pesar de que en algunas escuelas y colegios de

---

<sup>5</sup> En su web, el Ministerio de Educación informa que uno de sus líneas de acción 2011 es actualizar la normativa que regula la Educación Especial. [http://www.mineduc.cl/index.php?id\\_portal=20](http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=20) (Agosto, 2011)

enseñanza que reciben subvención, por contar con alumnos con necesidades especiales, que precisan de material y apoyo humano adicional, destinan estos recursos para cubrir diversos ámbitos no concernientes a satisfacer las prioridades de los estudiantes con NEE, para un desarrollo educativo íntegro y pleno. Así mismo cabe destacar que no todos los establecimientos educacionales que imparten enseñanza normal, contemplan dentro de su Proyecto de Integración Escolar, presentan una baja organización y estructuración de las estrategias implementadas a desarrollar con los alumnos, como del mismo modo, no contar con el personal idóneo que cubra y atienda las necesidades particulares de cada uno de ellos.

Otro punto importante a recalcar es que, implícitamente a pesar de que las normas y leyes dictadas buscan la integración e igualdad de oportunidades frente a la sociedad de las personas con NEE, se les discrimina de igual forma en ciertos apartados de algunos artículos anteriormente descritos.

La Ley 20.422, basada en el principio de accesibilidad consagrado en la Convención que Chile ratificó mediante el decreto 211, enfatiza que la inclusión social de niños con discapacidades debe producirse en establecimientos que imparten la educación regular. Éstos deben facilitar el acceso a los niveles y cursos existentes. Y, reafirma que sólo cuando la discapacidad presente una condición de gravedad, debiera ser atendida en establecimientos de educación especial.

De lo expuesto, en la ley 20.422, se estaría discriminando a personas con necesidades especiales graves, las cuales son espectro autista, deficiencia mental severa, multidéficit o discapacidad grave, entre otras. Por lo tanto niños que presentan Trastorno del Espectro Autista, no podrían optar a una educación regular, impartida en centros educacionales normales de enseñanza parvularia, básica y media, cerrándoles las posibilidades a una inserción al mundo de las personas que no presentan necesidades específicas, discriminando y excluyendo a personas que sí deben tener igualdad de oportunidades, derechos y por ende educación.

Importante de igual manera, es la subvención que reciben los establecimientos educacionales tanto regulares como espaciales de aquellos niños que poseen necesidades especiales de mayor gravedad, como las anteriormente nombradas,

descritas en la ley 20.201, la cual surge a raíz de las demandas de los padres de niños con Trastorno del Espectro Autista, de querer incrementar la subvención de estos alumnos.

### **2.2.5 Decreto Supremo 170**

El 21 de abril de 2010, se publicó en el Diario Oficial, el Decreto Supremo N°170, que reglamenta la Ley 20.201 de 2007 que corresponde a los cuerpos legales relacionados con la subvención que perciben las escuelas especiales y los establecimientos de educación regular que cuentan con Programas de Integración Escolar (PIE).

En la actualidad la Educación Especial o Diferencial es reconocida en la Ley General de Educación (LGE) como una modalidad del sistema educativo. Este tipo de educación desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como en los establecimientos de educación especial, además, provee un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje

El Decreto Supremo N° 170, establece los requisitos, procedimientos, y pruebas diagnósticas con que deben ser evaluados los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales de carácter transitorias, asociadas a Dificultades Específicas del Aprendizaje, a Trastornos Específicos del Lenguaje, a Déficit Atencional, o a Coeficiente Intelectual en el Rango Límite con dificultades en la conducta adaptativa.

Asimismo, el Decreto 170, reglamenta los requisitos para realizar el diagnóstico a estudiantes que presentan NEE de carácter permanente, (estudiantes sordos, ciegos con discapacidad intelectual severa, disfasia severa, trastorno del espectro autista o discapacidades múltiples) que se educan en escuelas especiales que perciben la subvención incrementada.

La concepción de NEE, supone un cambio conceptual profundo en la forma de entender y abordar las dificultades o barreras que experimentan los estudiantes frente al aprendizaje. Esta perspectiva, deja atrás el enfoque del déficit, bajo el entendido que no sólo las variables personales son importantes a la hora de explicar dichas dificultades, sino también lo son, y de manera gravitante, el tipo de respuesta educativa que se ofrece en el contexto escolar, las características de las escuelas, los estilos de enseñanza y el apoyo que el estudiante recibe de su familia y entorno. Desde esta perspectiva, las NEE, se definen en función de los apoyos que requieren los estudiantes para participar y progresar en sus aprendizajes. Algunos estudiantes los requerirán de manera transitoria y otros de manera permanente.

Los establecimientos educacionales deben poner en marcha de un conjunto de acciones planificadas y coordinadas para conseguir que todos los estudiantes participen y aprendan en un contexto de comprender sus dificultades, valorar sus diferencias y proveer los apoyos necesarios, en un clima de confianza y respeto.

## 2.3 Trastornos del Espectro Autista

### 2.3.1 Historia del autismo: Evolución del concepto

A lo largo del tiempo muchos autores, han investigado y publicado con el fin de intentado proporcionar más información sobre qué es el autismo.

Para comprender de mejor manera su evolución, se distinguen las siguientes etapas:

#### i. Primera Etapa:

La palabra autismo, responde a una serie de trastornos del desarrollo, que fue empleada inicialmente por Eugen Bleuler<sup>6</sup> en 1911, para referirse a patologías del orden esquizoide, en la cual sus pacientes presentaron aislamiento y rechazo al contacto con otras personas.

Años más tarde, Leo Kanner (psiquiatra austríaco), en Estados Unidos, agrupó a 11 niños con características peculiares, donde predominaba la falta de contacto con las personas, ensimismamiento y soledad emocional. Durante muchos años, estos síntomas fueron considerados como parte de un cuadro esquizofrénico, sin embargo, en 1943 Kanner fue el primero en señalar que estos parámetros correspondían a un síndrome distinto. Fue de esta manera que el psiquiatra, definió este síndrome como **autismo infantil**.

Este nuevo punto de vista, fue exhibido y evidenciado en un artículo que publicó en 1956 junto a Leon Eisenberg, llamado *Early Infantile Autism*<sup>7</sup>, en donde confirman que los síntomas básicos y distintivos del autismo son el extremado aislamiento del niño y su insistente obsesión por la rutina y la repetición. Pero mientras que en el artículo original afirmaban que el aislamiento se manifestaba desde el nacimiento, en este decían que también había muchos casos en los que no se

---

<sup>6</sup> Bleuler Eugen (1857-1939). Psiquiatra suizo, creador de los términos Esquizofrenia y autismo, director de la clínica del Burghölzli, por la que pasaron los pioneros del Freudismo, fue el gran iniciador de la psiquiatría del siglo XX. Enero 2013, <http://psicopsi.com/Biografia-Bleuler-Eugen-1857-1939.asp>.

<sup>7</sup> Kanner, L. (1944, Early Infantile Autism, *Revista PsycINFO*, p.p.211-217.

producía hasta los dos años de edad. De ello y de la observación que muchos de los padres eran personas que ponían su carrera por delante de las demostraciones de afecto a sus hijos, los autores extraían la consecuencia de que esta “*Refrigeración emocional*” podía haber colaborado con una cierta predisposición genética para producir el trastorno autista. Esta teoría conocida como la de las “*Madres nevera*” ha sido posteriormente abandonada por la mayoría de los especialistas, a pesar de que algunos aún la defienden. Probablemente la aparente frialdad afectiva de algunos de los padres de niños autistas se deba precisamente a que son portadores de la disposición genética que provoca el autismo y muestran parcialmente sus síntomas. En cambio, lo que sí que es cierto, es que la atención adecuadamente dirigida hacia el niño autista ayuda considerablemente a su mejora, en donde presentó la validación de su hipótesis, por medio de la presentación de un estudio realizado a 120 pacientes con similares características (Cerelors, 2010).

En 1944 Hans Asperger realizó un estudio, en paralelo a Kanner. A diferencia del anterior, Asperger estudió a cuatro niños con características similares en comportamiento, habilidades sociales y comunicacionales, sin embargo, su diferencia radicó en que los individuos estudiados, presentaban mayores capacidades al expresarse y una gran capacidad cognitiva en comparación al grupo estudiado por el psiquiatra austríaco.

## **ii. Segunda Etapa**

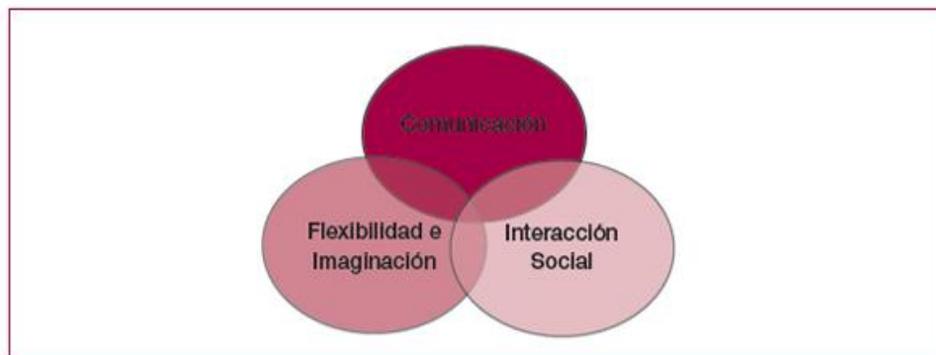
Durante los años setenta, la Organización Mundial de la Salud (OMS) junto a otras Instituciones Internacionales, inscribieron el término “**autismo**” a los llamados Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), terminología que se mantiene en los manuales hasta el día de hoy (Educación, 2010).

Posteriormente, aparece un nuevo término para agrupar a todos los trastornos con características similares. Es así como, Lorna Wing y Judith Gould en 1979, incorporan el término Trastorno del Espectro Autista (TEA). A través de esta nueva terminología explican el conjunto de alteraciones que presentan los individuos, a

partir de un patrón de comportamiento transversal a las personas con las características identificadas por Kanner.

Para comprender el concepto de espectro autista, se deben considerar dos ideas, en primer lugar el autismo es un conjunto de síntomas que se definen por la conducta, haciendo hincapié en que no es una enfermedad como muchos suponen. Por otro lado, se entiende que el autismo es un todo, es más que una categoría, ya que presenta diversos cuadros de desarrollo (Educación, 2010).

En la búsqueda continua de los patrones transversales que caracterizan al TEA, Lorna Wing identificó tres dificultades que se relacionan en la totalidad de los individuos que presentaban algún grado de autismo. Estas correspondían a la interacción social, el trastorno del lenguaje y la comunicación y el trastorno de la flexibilidad de los individuos.



(<http://www.guiasalud.es/egpc/autismo/completa/apartado04/definicion.html>)

### iii. Tercera Etapa

En relación al Espectro Autista, Ángel Riviére<sup>8</sup> señala un conjunto de doce dimensiones, que se encuentran alteradas en aquellas personas que presentan espectro autista. Cada dimensión posee cuatro niveles de severidad. De estos cuatro niveles, es preciso indicar que:

- ✓ El nivel 1 caracteriza a las personas con un trastorno más severo, niveles cognitivos más bajos, personas que no han recibido un tratamiento adecuado o, por lo general, personas de corta edad; y el nivel 4 caracteriza a las personas con trastornos menos severos, definiendo muy bien a las personas que presentan Síndrome de Asperger. Las doce dimensiones que distingue Riviére, y que se encuentran alteradas en los cuadros con espectro autista, son:

- **Primera Dimensión: Trastornos cualitativos de la relación social.**

**Nivel 1.** Impresión clínica de aislamiento completo. No hay expresiones de apego a personas específicas. En los casos más graves no diferencian cognitiva y emocionalmente las personas de las cosas. No hay señales de interés por las personas, a las que ignora o evita de forma clara.

**Nivel 2.** Impresión de soledad e incapacidad de relación, pero establece vínculos con personas (padres y profesores). No establece relación con iguales. Las iniciativas espontáneas de relación, son muy escasas e inexistentes.

**Nivel 3.** Relaciones infrecuentes, inducidas, externas y unilaterales con iguales. Con frecuencia da la impresión de una “torpeza en las relaciones”, que tienden a establecerse como respuesta y no por iniciativa propia.

---

<sup>8</sup> Ángel Riviére (1949-2000). Especialista en autismo, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid en la cátedra de Psicología Cognitiva, asesor técnico de la Asociación de Padres de niños autismo, director de la revista de estudios de psicología, del Centro de Investigación y Documentación Educativa y director del Departamento de Psicología Básica. Enero 2013, <http://www.fundacionangelriviere.org/p/sobre-angel-riviere.html>.

**Nivel 4.** Hay motivación definida de relacionarse con iguales. La persona en este nivel, puede ser consciente de su “soledad” y de su dificultad de relación. Se le escapan el dinamismo subyacente de las relaciones, fracasando frecuentemente en el intento de lograr y una relación fluida.

- **Segunda Dimensión: trastornos de las capacidades de referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjuntas, Dificultad para compartir focos de interés, acción o preocupación con las otras personas).**

**Nivel 1.** Ausencia completa de acciones conjuntas, é interés por las acciones (incluso miradas) de referencia conjunta. Tiende a ignorar por completo las miradas y gestos significativos de otras personas. A veces reaccionan con evitación (rabieta) a los intentos de otros de “compartir una acción”.

**Nivel 2.** Realización de acciones conjuntas simples (devolver una pelota que se lanza) con personas implicadas. No hay miradas “significativas”. Se comparten acciones sin ninguna manifestación de que se perciba la subjetividad del otro.

**Nivel 3.** Empleo a veces de miradas de referencia conjunta en situaciones interactivas muy dirigidas. No hay empleo de “miradas cómplices” en situaciones más abiertas. Parece existir una interpretación limitada de miradas y gestos ajenos con relación a situaciones.

**Nivel 4.** Pautas establecidas de atención y acción conjunta. Se les escapan muchas miradas y gestos en situaciones interactivas. No se comparten apenas “preocupaciones conjuntas” o “marcos de referencia comunicativa” triviales con las personas cercanas.

- **Tercera Dimensión: Trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas (trastorno de las pautas de relación afectiva y para atribuir mente e inferir los estados mentales de las personas).**

**Nivel 1.** Ausencia de pautas de expresión emocional correlativa (intersubjetividad primaria), atención conjunta y actividad mentalista. Falta de interés por las personas y de atención a ellas.

**Nivel 2.** Respuestas intersubjetivas primarias ocasionales. En la relación con la persona con EA se puede tener la vivencia de compartir emociones de forma ocasional y limitada. No hay muestras de intersubjetividad secundaria o de que la persona perciba al otro como “sujeto”.

**Nivel 3.** Indicios de intersubjetividad secundaria, pero no atribución explícita de mente. En algunos casos se emplean, de forma limitada y ocasional, términos mentales como “contento o triste”.

**Nivel 4.** La persona con EA en este nivel tiene conciencia de que las otras personas tienen mente y emplea términos mentales. Sin embargo, los procesos mentalistas en las interacciones reales son limitados, lentos y simples. No se acomodan bien a la complejidad, el dinamismo y las sutilezas de las interacciones.

- **Cuarta Dimensión: Trastornos cualitativos de las funciones comunicativas.**

**Nivel 1.** Ausencia de comunicación entendida como cualquier clase de relación intencionada con alguien, acerca de algo, que se realiza mediante empleo de significantes.

**Nivel 2.** La persona realiza actividades de pedir, mediante conductas de uso instrumental de personas, pero sin signos. Es decir, pide llevando de la mano hasta el objeto deseado, pero no puede hacer gestos o decir palabras para expresar sus deseos. De este modo, tiene

conductas con dos de las propiedades de la comunicación (son intencionadas e intencionales), pero sin la tercera (no son significantes).

**Nivel 3.** Se realizan signos para pedir: pueden ser palabras, símbolos inactivos, gestos “suspendidos”, símbolos aprendidos en programas de comunicación, etc. Sin embargo, solo hay comunicación para cambiar el mundo físico. Por tanto, sigue habiendo ausencia de comunicación con función ostensiva o declarativa.

**Nivel 4.** Empleo de conductas comunicativas de declarar, comentar, etc., que no solo buscan cambiar el mundo físico. Sin embargo, suele haber escasez de declaraciones capaces de cualificar subjetivamente la experiencia (es decir, referidas al propio mundo interno) y la comunicación tiende a ser poco recíproca y poco empática.

- **Quinta dimensión: Trastornos del lenguaje expresivo.**

**Nivel 1.** Ausencia total del lenguaje expresivo. El mutismo puede ser total o funcional. Este último se define por la presencia de verbalizaciones que no son propiamente lingüísticas (pueden ser, por ejemplo, emisiones con función musical). Es decir, no implican análisis significativo ni tienen la función de comunicar.

**Nivel 2.** El lenguaje es predominante ecológico o compuesto de palabras sueltas. Aparecen ecolalias y palabras funcionales. No hay propiamente creación formal de sintagmas o de oraciones. No hay discurso ni conversación.

**Nivel 3.** Lenguaje oracional. Capacidad de producir oraciones que ya no son predominantemente ecológicas, y que implican algún grado de conocimiento implícito de reglas lingüísticas (una cierta competencia formal). Sin embargo, los sintagmas y las oraciones no llegan a configurar discurso ni se organizan en actividades conversacionales. La interacción lingüística produce la impresión de juego de frontón, que carece del espontáneo dinamismo de las verdaderas conversaciones. Puede haber muchas emisiones irrelevantes o inapropiadas.

**Nivel 4.** Lenguaje discursivo. Es posible la conversación, aunque tienda a ser lacónica. Las personas en este nivel pueden ser conscientes de su dificultad para encontrar temas de conversación y para transmitir con agilidad información significativa en las interacciones lingüísticas; intercambian con dificultad roles conversacionales, comienzan y terminan las conversaciones de forma abrupta, pueden decir cosas poco relevantes o poco apropiadas socialmente. Se adaptan con dificultad a las necesidades comunicativas de sus interlocutores. Frecuentemente su lenguaje está prosódicamente muy alterado. Parece pedante, rebuscado o poco natural, o abrupto y poco sutil. Hay dificultades para regular los procesos de selección temática y cambio temático en la conversación y en el discurso.

- **Sexta Dimensión: Trastorno cualitativo del lenguaje receptivo.**

**Nivel 1.** “Sordera central”. El niño o adulto en este nivel ignora por completo el lenguaje, con independencia de que le sea específicamente dirigido a él. No responde a órdenes, llamadas o indicaciones lingüísticas de ninguna clase. Con frecuencia provoca sospechas de si no será sordo.

**Nivel 2.** Asociación de enunciados verbales con conductas propias; es decir la persona con Espectro Autista en este nivel “comprende órdenes sencillas”. Sin embargo, su comprensión consiste esencialmente en un proceso de asociación entre sonidos y contingencias ambientales o comportamientos. No implica ni la asimilación de los enunciados a un código, ni su interpretación e incorporación a un sistema semántico-conceptual, ni su definición intencional en términos pragmáticos.

**Nivel 3.** Comprensión de enunciados. En el nivel tercero hay ya una actividad mental de naturaleza psicolingüística, que permite el análisis estructural de los enunciados, al menos parcial. La comprensión suele ser extremadamente literal y muy poco flexible. Se incorporan a ella con gran dificultad las claves pragmáticas. Así no es apenas modulada por los contextos interactivos. Los procesos de inferencia, coherencia y cohesión que permiten hablar de “comprensión del discurso” son muy limitados o inexistentes. Hay tendencia a

atender a las interacciones verbales sólo cuando se dirigen a la persona de forma muy específica y directiva

- **Séptima Dimensión: Trastornos de la competencia de anticipación.**

**Nivel 1.** Resistencia intensa a cambios y rígida adherencia a estímulos que se repiten de forma idéntica. No hay actividades anticipatorias en situaciones cotidianas. No tienen un orden espacial y temporal claro. Los estímulos tienen que ser idénticos en todos los aspectos para ser anticipados.

**Nivel 2.** Aparecen conductas anticipatorias simples en situaciones cotidianas muy habituales. Siguen dándose conductas de oposición en situaciones de cambio. Pueden darse reacciones muy intensas ante situaciones nuevas e imprevistas. Los periodos que no siguen el orden habitual presentan más problemas que los días en los que se sigue la rutina.

**Nivel 3.** La anticipación les permite un tratamiento más amplio de futuro: semana, vacaciones, escuela. Hay mejor aceptación de los cambios, pero pueden producirse situaciones graves ante cambios imprevistos. Pueden presentar ansiedad ante sucesos futuros previstos, por los que preguntan de forma repetitiva.

**Nivel 4.** La persona prefiere un orden claro y un ambiente previsible. Es capaz de regular la estructura de su propio ambiente, aunque no una estructura a largo plazo. Puede haber reacciones graves ante cambios no previstos. Puede emplear estrategias activas para anticipar sin ayudas externas.

- **Octava Dimensión: Trastorno de la flexibilidad mental y comportamental**

**Nivel 1.** Estereotipias motoras simples (balanceo, giros sobre si mismos, giros y rotaciones de objetos).

**Nivel 2.** Rituales simples acompañados de resistencia a cambios ambientales. También estereotipias.

**Nivel 3.** Rituales complejos (pautas invariables para ducharse, para comer). Apego excesivo a objetos, fijación con itinerarios. Preguntas obsesivas.

**Nivel 4.** Contenidos obsesivos y limitados de pensamiento. Intereses poco funcionales, limitados y no relacionadas en el mundo social en sentido amplio.

- **Novena Dimensión: Trastorno cualitativo del sentido de la actividad propia.**

**Nivel 1.** Conductas sin meta. Acciones sin propósito alguno y que no se relacionan con los contextos en que se producen.

**Nivel 2.** Solo se realizan actividades funcionales ante consignas externas, estas son breves y muchas veces no comprenden su finalidad, para cada paso requieren la orden externa.

**Nivel 3.** Presencia de actividades con un cierto grado de autonomía y en las que no es necesario un control externo paso a paso.

**Nivel 4.** Actividades complejas y de ciclo muy largo cuya meta precisa conoce, pero no lo asimila con una perspectiva de futuro precisa.

- **Décima Dimensión: Trastorno cualitativo de las competencias de ficción e imaginación.**

**Nivel 1.** Ausencia completa de actividades que sugieran juego funcional o simbólico, así como de cualquier clase de expresiones de competencias de ficción.

**Nivel 2.** Presencia de juegos funcionales (que no implican sustitución de objetos o invención de propiedades) consistentes en aplicar a objetos funciones convencionales, de forma simple (por ejemplo, hacer rodar un cochecito, o llevar una cucharita vacía a la boca). Los juegos funcionales tienden a ser estereotipados, limitados en contenidos, poco flexibles y poco espontáneos. Frecuentemente se suscitan desde fuera. No hay juego simbólico.

**Nivel 3.** Juego simbólico evocado, y rara vez por iniciativa propia. La persona en este nivel pueden tener algunas capacidades incipientes de juego argumental, o de inserción de personajes en situaciones de juego (por ejemplo, empleando figuritas de juguete, a las que monta en un camión), pero el juego tiende a ser producido desde fuera más que espontáneo, y muy escasamente flexible y elaborado en comparación con la edad. Frecuentemente es muy obsesivo (el niño tiene que llevar a todas partes sus figuras, muñecos, etc.). Puede haber dificultades muy importantes para diferenciar ficción y realidad (no es infrecuente que los niños o adolescentes en este nivel no puedan ver películas violentas en la televisión, porque responden como si fueran situaciones reales).

**Nivel 4.** Capacidades complejas de ficción. La persona con Espectro Autista en este nivel puede crear ficciones elaboradas, pero tienden a ser poco flexibles, muy centradas en torno a un personaje por ejemplo. Hay dificultades sutiles para diferenciar ficción y realidad, y las ficciones tienden a emplearse como recursos para aislarse. En algunos casos, la persona se “sumerge” excesivamente en sus propias ficciones y se aísla en ellas.

- **Undécima Dimensión: Trastorno cualitativo de la imitación.**

**Nivel 1.** Ausencia completa de conductas de imitación.

**Nivel 2.** Imitaciones motoras simples, evocadas. No hay imitación espontánea.

**Nivel 3.** Aparecen pautas de imitación espontánea, generalmente esporádicas y poco flexibles. La imitación puede carecer de implicación intersubjetiva de que suele acompañarse en los niños normales, o de la versatilidad que suele tener.

**Nivel 4.** Dificultad para guiarse por modelos personales internos. Puede haber modelos adultos, pero suelen ser rígidos y basados en variables externas (como que “X tiene coche” o “X tiene novia”), sin implicación intersubjetiva o fundamento empático.

- **Duodécima Dimensión: Trastornos de la suspensión.**

**Nivel 1.** No se suspenden pre-acciones para crear gestos comunicativos. La comunicación está ausente o se produce mediante gestos instrumentales con personas.

**Nivel 2.** No se suspenden acciones instrumentales para crear símbolos inactivos. No hay juego funcional con objetos (ni por supuesto, juego de ficción o niveles más complejos de suspensión).

**Nivel 3.** No se suspenden las propiedades reales de las cosas o situaciones para crear ficciones y juego de ficción.

**Nivel 4.** No se dejan en suspenso representaciones, para crear o comprender metáforas o estados mentales ajenos o propios que no se corresponden con las realidades (Riviere, 2011).

### **2.3.2 Teorías explicativas de los Trastornos del Espectro Autista.**

Se denominan teorías explicativas, a la forma en que los eruditos han interpretado la forma de pensar de los individuos que tienen algún TEA. Por medio de investigaciones se han originado modelos que explican la forma peculiar de comprender el mundo de las personas con TEA, con el fin de explicar el funcionamiento psicológico de todos los rasgos que definen.

#### **i. Teoría de la mente o de la ceguera mental**

Esta teoría apunta a la capacidad que tiene el ser humano para formarse una representación interna de los estados mentales de las otras personas que lo rodean. Fue planteada en 1985 por Uta Frith, Baron Cohen, postulan que el carácter modular y específico de la capacidad de representación interna del otro, es definible como una unidad cognitiva autónoma, que modula a las otras desde un nivel jerárquico superior que debe mantener una localización cerebral concreta (Altable, 2005).

Este enfoque señala que los estados mentales, tales como el deseo, creencias e intenciones, deben ser traducidos y comprendidos por los otros. Estas representaciones mentales son de adquisición innata, por ende los seres humanos serán capaces de interpretar ciertas situaciones de forma automática, sin embargo, las personas con TEA presentan dificultades para leer la mente de los demás, o más profundamente para “ponerse en el lugar de otros”. Es así como se entendió que la inteligencia que se requiere para sobrevivir socialmente es de nivel muy diferente de la que se necesita para hacer frente al mundo material (Humphrey,1993). Según Rivière las personas con TEA frecuentemente fracasan en el intento de lograr una relación fluida, por lo que las consecuencias de esta incapacidad son graves, sobre todo si se considera que los seres humanos son seres sociales, que no se mueven y desarrollan en un mundo social y que necesitan interactuar con los demás para conseguir la mayoría de sus objetivos (España, 2005).

Una de las pruebas que se utiliza para evaluar la Teoría de la Mente, es la prueba de la “Tarea de Sally y Anna”, que es un experimento en el que se utilizan dos muñecas, Sally y Anne como instrumentos. Sally tiene una cesta y Anne una caja. Sally pone una canica en su cesta y la tapa con un trapo y se va de paseo.

Mientras Sally no estaba, Anna cogió la canica de la cesta y la escondió en su caja. Después cuando Sally volvió a jugar con su canica, la pregunta crítica era: ¿Dónde buscaría Sally su canica?, ¿dónde pensaría que estaba?. Para la mayoría de los niños con TEA, incluso con una edad mental superior a los cuatro años, el sencillo test de Sally-Anne supone un enorme rompecabezas y suelen resolverlo de forma errónea. Señalan que Sally buscara su canica en la caja de Anne (donde está realmente) aunque recuerden bien que Sally había puesto la canica en la cesta y no estaba presente cuando Anne la cambió de lugar. A pesar de ver y recordar la sencilla secuencia de actos, los niños con TEA no son capaces de encontrarle sentido infiriendo lo que realizara realmente Sally. Es por esta razón que hablamos que las personas con TEA tienen una falsa creencia de lo que debería hacer Sally, predecir y examinar el comportamiento de los demás atribuyendo estados mentales es lo que significa tener una teoría de la mente, y las personas con TEA de cierta forma ignoran el importante cambio de estado mental de las personas. Por medio de este estudio, es posible percatarse que los niños con autismo pueden tener problemas para comprender que las personas tienen estados mentales que son distintos del estado mental del mundo real y del estado mental de ellos mismos.

## **ii. Teoría de la Coherencia Central.**

La coherencia central corresponde a la capacidad de procesar información de manera global y contextual, de modo que al momento de leer un relato, se realiza una pequeña abstracción, considerando los aspectos más significativos y generales. Por lo tanto, el lector es capaz de recordar información de manera global y no específica. De esta forma, esta teoría planteada por Uta Frith y Francesca Happé, indica que al ser este aspecto deficiente en las personas con TEA, se predice una relatividad de interdependencia con el contexto, es decir, se espera un procesamiento centrado en los detalles, olvidando la estructura global del evento, lo que genera la no integración de información a su contexto para buscar un sentido coherente. Como consecuencia de este tipo de procesamiento, la información se adquiere por medio de un significado descontextualizado (Velasco, 2008).

### **iii. Disfunción del hemisferio derecho**

El cerebro, como división básica tiene el hemisferio cerebral derecho y el hemisferio cerebral izquierdo, en la primera división nos encontramos con que su función principal es el procesamiento de la información viso - espacial la que está relacionada con la expresión y la información emocional. Además está relacionada con la regulación de la entonación y la prosodia. En tanto que, el hemisferio izquierdo se asocia con el procesamiento y la producción del lenguaje, así también cumple funciones importantes en el procesamiento de información proveniente de la vía auditiva.

El hemisferio derecho es capaz de analizar la información de forma holística y global, considerando el contexto, interpretando adecuadamente los gestos, el tono de voz y la expresión facial del interlocutor. Es por esto que procesa mejor información táctil y visual.

La disfunción del hemisferio derecho, corresponde a una distorsión en el trabajo del cerebro, por lo cual la persona con TEA presenta una dificultad para comprender la comunicación no verbal de los otros. De esta manera, presentan respuestas emocionales exageradas o poco coherentes con el contexto, exceso de rigidez, siendo éste, causante de una dificultad para la adaptación a situaciones nuevas. Así mismo la disfunción del hemisferio cerebral derecho se relaciona con una limitación de la organización viso-motriz.

### **iv. Teoría afectiva o socio-afectiva: Peter Hobson**

Peter Hobson por medio de la Teoría Afectiva, plantea que el déficit básico del autismo es de naturaleza socio-emocional y afectiva, siendo este déficit el causante, de otros síntomas del déficit cognitivo metarrepresentacional.

La metarrepresentacionalidad también abordada en la Teoría de la Mente, se describe como la capacidad y los procesos que son fundamentales para el desarrollo de toda la potencialidad de la mente. Además permite la creación y manipulación mental de modelos imaginarios, el desarrollo de las representaciones secundarias

permite que el sujeto humano forme el concepto de representación, lo cual genera las metarrepresentaciones.<sup>9</sup>

Peter Hobson expresa en su planteamiento, similitudes con las características señaladas originalmente por Kanner. Hobson expone lo siguiente: "Yo desarrollo las líneas del pensamiento de Kanner en un modo que puede ser resumido por la siguiente serie de propuestas:

(1) Los niños autistas carecen de los componentes constitucionales de acción y reacción que son necesarios para el desarrollo de relaciones personales recíprocas con los demás, relaciones que implican sentimientos. Tales relaciones personales son necesarias para la 'constitución de un mundo propio y común' con los otros.

(2) La carencia de participación de los niños autistas en la experiencia social intersubjetiva tiene dos resultados que son especialmente importantes de saber:

(a) un fallo relacionado con reconocer a las otras personas como individuos con sus propios sentimientos, pensamientos, deseos, intenciones, etc.

(b) una grave alteración en la capacidad de abstraer, sentir y pensar simbólicamente.

(3) La mayor parte de las alteraciones cognitivas y lingüísticas que caracterizan a niños autistas, pueden ser vistas como el reflejo de un déficit de orden inferior, que tienen una relación íntima con el desarrollo afectivo y social" (Hobson, 1989).

Por tanto, para Hobson el déficit básico es de naturaleza afectiva, que traería como consecuencia un déficit cognitivo posterior.

---

<sup>9</sup> Bermúdez. S-Medina. J. El cuento venezolano experimentalista: sus lectores y la apreciación literaria como reto relacional, Revista Latinoamericana del Centro Experimental de estudios latinoamericanos "Dr. Gastón Parra Luzardo", 2011, p.p. 62-86 Caracas.

## v. Teoría de Trevarthen

Colvin Trevarthen en 1982 propone dos modos de intersubjetividad en las relaciones que establecen los niños con los adultos, entendiendo que la intersubjetividad se refiere a la capacidad innata del ser humano de introducirse en los estados mentales de los demás interlocutores, lo que permite compartir conocimientos entre ambos. Esta capacidad surge antes del desarrollo del lenguaje y es independiente a él, es posible evidenciarla a temprana edad en los menores (alrededor de los dos meses de vida), ya que comienzan a mostrar interés por los rostros humanos y las emociones que éstos le profesen, lo que incita al menor a demostrar el afecto que le tiene al adulto mediante gestos y expresiones faciales a modo de respuesta, manifestándose como un tipo de conversación rudimentaria, no verbal y prelingüística. El término conversación se utiliza debido a que existe interacción entre los niños y los adultos, con una evidente alternancia de turnos (Perinat, 2007).

Al primer modo, Trevarthen lo denomina Intersubjetividad Primaria en la que los bebés, a partir del segundo mes de vida, reconocen a su interlocutor, interactúan con él, expresando diversas emociones o respondiendo de manera particular frente a la presencia de los adultos. Se caracteriza por el contacto que establecen los bebés con los adultos en interacciones cara a cara o en palabras más técnicas, en una relación diádica<sup>10</sup>.

A medida que el niño crece, descubre que el mundo tiene un sinnúmero de elementos, por lo tanto, la atención que se centraba sólo en las personas, ahora también la dirige a otros elementos. Ante esta situación el niño percibe a la madre de forma distinta, viéndola no tan solo como una persona que satisface sus necesidades, sino que la considera como un medio para entender los nuevos elementos que conforman su mundo, a esto Trevarthen lo denominó intersubjetividad secundaria. Según el tipo y cualidades de los niños en las que se presenten estas características,

---

<sup>10</sup> La relación diádica se refiere a un concepto micro sociológico que puede usarse para referirse a una estructura social formada por dos individuos, ejemplo: amigo-amigo, colega-colega, tío-sobrino, etc. Enero, 2013 [www.significadode.org/diadico.htm](http://www.significadode.org/diadico.htm).

depende el desarrollo de la intersubjetividad primaria y secundaria. Por consiguiente, las personas que tienen alteraciones en su desarrollo como trastorno autista, síndrome de asperger y síndrome de Williams, no logran desarrollarlas de manera total, existiendo una carencia (Martínez, 2010).

## **vi. Teoría de la Función Ejecutiva**

Esta teoría está relacionada con la regulación de la conducta y el pensamiento a través de diferentes procesos cognitivos, definido como un conjunto de habilidades cognitivas que permiten la anticipación y el establecimiento de metas, atención, concentración, planificación, organización, formación de planes y programas, inicio de actividades y operaciones mentales y la habilidad de llevarlas a cabo de manera eficiente.<sup>11</sup>

Estos procesos cognitivos están vinculados al funcionamiento de los lóbulos frontales cerebrales del ser humano. Cuando hay lesiones en estos lóbulos aparecen problemas en las funciones ejecutivas. Es así que, muchas de las características de las personas con autismo son similares a las que se producen en una persona que ha tenido algún tipo de lesión en los lóbulos frontales, tales como, rigidez de pensamientos y acciones, rutina del ambiente, limitación de intereses, presencia de rutinas, fijación por detalles y la no atención del todo.

---

<sup>11</sup> Explicado por Luria, A. R.(1973), *The Working brain: an introduction to neuropsychology* .New York. Basic Book.

## vii. Teoría de la Sistematización

Esta teoría propuesta por Simón Baron-Cohen<sup>12</sup>, conceptualiza al autismo como una simbiosis de déficits y fortalezas que se expresan en las personas con TEA de manera inadecuada, exhibiendo trastornos en la empatización; capacidades de comunicación e interacción social y la excesiva sistematización.

En palabras simples se entenderá que la empatización corresponde a la empatía lo cual responde a la Identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro.

La empatía es un concepto que gira en torno a la idea de "la comprensión del otro". Sentimientos, emociones e ideas se ponen en juego a la hora de entender la enfermedad, el sufrimiento o la muerte, la salud o la prevención. Pero, los pacientes no suelen verbalizar sus emociones abiertamente, sino que, plantean estos asuntos indirectamente ofreciendo "pistas" que son auténticas "ventanas de oportunidad" para entrar en su mundo interior (F. Platt y G.Godon).<sup>13</sup>

En cuanto a la sistematización, es posible señalar que es la capacidad de buscar y encontrar reglas por las que se rige el sistema para poder predecir cómo evolucionará.

Registrar, de manera ordenada, una experiencia que deseamos compartir con los demás, combinando el quehacer con su sustento teórico, y con énfasis en la identificación de los aprendizajes alcanzados en dicha experiencia.<sup>14</sup>

La empatización por lo tanto permite dar sentido y entender las acciones de otras personas y reaccionar adecuadamente a los estados mentales de estos. Esta destreza incluye la teoría de la mente, la lectura de la mente y el reconocimiento de las intenciones. En las personas con TEA, la empatía puede estar comprometida en

---

<sup>12</sup> Simón Baron-Cohen es profesor de Psicopatología del Desarrollo en los Departamentos de Psiquiatría y Psicología Experimental en la Universidad de Cambridge en el Reino Unido. Además, Director de la Investigación del Autismo del Centro Universitario, y miembro del Trinity College. Él es mejor conocido por su trabajo sobre el autismo, incluyendo a su teoría de principios de que el autismo implica grados de "ceguera mental". Enero, 2013, <http://sindromedeaspergerblog.blogspot.com/p/simon-baron-cohen.html>.

<sup>13</sup> F.Platt y G.Godon (2006). Comunicación Médico Paciente: Mejora de la capacidad empática. Disponible en [http://2011.elmedicointeractivo.com/formacion\\_acre2005/temas/tema13-14/sindromme2.htm](http://2011.elmedicointeractivo.com/formacion_acre2005/temas/tema13-14/sindromme2.htm).

<sup>14</sup> Explicado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

diversos grados, presentando algunos individuos con síndrome de Asperger, cierto nivel de entendimiento de las emociones simples. Los sujetos con autismo, al mismo tiempo, tienden a sistematizar, analizar objetos y eventos para comprenderlos y predecir con ello futuras conductas, con ejemplos tales; equipos de música, sistemas abstractos de computación, matemáticas etc.

Baron-Cohen propone la tríada de déficit relacionados a trastornos en la empatización enfocados principalmente, en el precario desarrollo de las destrezas de compromiso social, comunicación y teoría de la mente, mientras que la sistematización o hiper sistematización, está relacionada a las islas de habilidad, obsesión por sistemas y conductas repetitivas. Es así como en las conductas exhibidas por personas con TEA, denotan el déficit y maximización de ciertas destrezas, que determinan su personalidad y desarrollo; empatización y sistematización.

### 2.3.3 Características de los Trastornos del Espectro Autista

Los trastornos del espectro autista son un conjunto de alteraciones que afectan al desarrollo infantil. Se presentan durante los primeros años de vida y se caracterizan porque los niños, en mayor o menor medida, no son capaces de relacionarse, comunicarse, jugar o comportarse como los demás niños de su edad. La forma en que se manifiesta varía mucho de un niño a otro, tanto al tipo de alteraciones como a su gravedad.

#### i. Alteraciones del lenguaje y la comunicación en el autismo

En el libro *“Psicología del lenguaje. Investigación y teoría”*<sup>15</sup>, sus autores describen el autismo como una perturbación del desarrollo del lenguaje, derivado de un trastorno generalizado del desarrollo; englobado en diversos aspectos de la personalidad, del mundo cognitivo y simbólico, y las relaciones comunicativas.

El conjunto de anomalías del lenguaje, conllevan quejas en los primeros años de vida, que obligan a los padres a buscar ayuda profesional. En un comienzo, los padres de niños con autismo asocian el retraso de la adquisición del habla con otros problemas totalmente ajenos como la sordera y el mutismo.

Dentro del espectro autista, es posible identificar dos grandes grupos según su lenguaje, los cuales son:

- **Autistas sin lenguaje funcional**, es posible encontrar características muy diversas de desarrollo en la comprensión lingüística y gestual.
- **Autistas con algún tipo de lenguaje**, dentro de este grupo, existen diferencias muy significativas entre los sujetos con capacidad intelectual de nivel superior, intermedio o inferior. Aquellas personas que presentan un coeficiente intelectual igual o superior a la media, poseen un lenguaje estructurado. Esto no sucede con una persona que presenta un coeficiente intelectual inferior, ya que solo producirán emisiones breves y restringidas de forma imperativa y no comunicativa.

---

<sup>15</sup> Berlin Shon .M Riviere. A (2004). Psicología del lenguaje: Investigación y teoría, Editorial Trotta, España.

Una persona que presenta el autismo de Kanner, cuando tiene hambre, lo comunicará diciendo una sola palabra de forma imperativa, por ejemplo “comer”, “hambre”. Un niño con autismo de alto funcionamiento, comunicará que tiene hambre de manera más completa y formal “tengo hambre, quiero comer ahora”.

## **ii. Alteraciones y retrasos de los componentes del lenguaje en el autismo**

A partir de investigaciones realizadas por Pierce y Bartolucci (1977)<sup>16</sup> y Bartak, Rutter y Cox (1975), se afirma que los autistas no muestran graves distorsiones en el lenguaje, aunque presentan un retraso significativo del desarrollo sintáctico común a la producción y a la comprensión del lenguaje. En un estudio realizado en 1980 por dichos autores se concluyó que las personas con autismo omiten morfemas, además de presentar mayor dificultad en la codificación de los significados. Esto ha permitido comprender que las dificultades semánticas que mayoritariamente se ven afectadas en las personas con autismo son:

- Alteraciones prosódicas que producen monotonía, descontrol o inadecuación del volumen de la voz y falta de relación entre entonación y sentido en el lenguaje.
- Alteraciones semánticas, que están relacionadas especialmente a la dificultad en la asignación de categorías con objetos y sucesos específicos, comprensión del significado de verbos, adverbios y preposiciones; y en especial se hace latente al momento de abstraer términos en contextos socio-relacionales.
- Existe otro fenómeno conocido como ecolalia, que es el resultado del modo de procesamiento gestáltico del lenguaje de las personas que pertenecen al espectro autista.

Como resultado de estas alteraciones y el fenómeno de la ecolalia, es que el lenguaje autista tiende a ser percibido por los demás como desarraigado, poco conectado con los contextos funcionales y además de escasa densidad semántica y significativa.

---

<sup>16</sup> BARTOLUCCI G. y PIERCE S.J. : A preliminary comparison of phonological development in autistic, normal and mentally retarded subjects . Br. J. of Disord. Of commun .1977, 12, 137-147.

### **iii. El autismo como alteración pragmática.**

Angel Rivière (1992) concluyó que los autistas de niveles cognitivos más bajos se caracterizan por la presencia de actos comunicativos con función imperativa, esto significa que intentan el logro de cambios tangibles en el medio. Esta situación no ocurre en la función declarativa, ya que esta trata de producir cambios mentales en otros. La ausencia de esta función, es producto de la alteración global de la comunicación que subyace a las anomalías lingüísticas de los autistas, presentan fallos en el desarrollo de pautas de intersubjetividad primaria y tienen déficits específicos en la teoría de la mente.

El mundo interno de las personas es impenetrable para los autistas, ya que presentan alteraciones en el funcionamiento comunicativo y lingüístico, los cuales dependen del grado de acceso al mundo interno de otros, función declarativa; por lo tanto los componentes pragmáticos del lenguaje, se verán afectados al momento en que deban hacer inferencias emocionales del resto de las personas.

Es así como Rivieré demostró que existe un profundo trastorno de las raíces pragmáticas del lenguaje, incluso en las personas autistas que tienen un mejor desarrollo en este. Por lo tanto, la comunicación de las personas autistas, está caracterizada por monólogos repetitivos en los que por lo general, no existe un relato de experiencias pasadas, ni tampoco una transmisión de creencias o pensamientos, llegando a ser incapaces de emplear el principio de cooperación en una conversación (Reyes, 1995). A esto, debemos sumar la carencia en la utilización de gestos que permitan una expresividad.

#### **iv. Déficitos motores y sensoriales**

Los problemas de motricidad fina y gruesa a menudo están asociadas al síndrome de TEA, según Ramón Alonso Peña (2004)<sup>17</sup>, sin embargo, no son parte del criterio de diagnóstico, ya que en el autismo de bajo funcionamiento, esto no parece estar presente.

Las personas con TEA, presentan escasa habilidad en la manipulación de objetos y déficitos en el movimiento, la coordinación de la vista y la percepción táctil o auditiva. Así mismo, la capacidad olfativa, también se ve afectada, ya que si bien es cierto, no tienen problemas para detectar olores, sí los tienen para identificarlos.

Algo muy característico en la mayoría de los niños que presentan algún trastorno del espectro autista, son los movimientos estereotipados, tales como: tamborilear con los dedos, aletear con los brazos y manos, saltar arriba y abajo, girar la cabeza, balancearse al estar de pie, hacer muecas con la cara, entre otros. Se desconocen las razones de estos movimientos, sin embargo se sospecha, que son actividades repetitivas como resultado de la excitación generalizada de todo el cuerpo, o también, podrían deberse a un cierto grado de inmadurez cognitiva.

---

<sup>17</sup> Peña. A (2004). Autismo y síndrome de asperger. Guía para familiares, amigos y profesionales. Primera edición. Editorial Maru.

## 2.3.4 Síndrome de Asperger

### i. ¿Qué es el síndrome de asperger?

Es un trastorno del desarrollo cerebral muy frecuente (de 3 a 7 por cada 1.000 niños de 7 a 16 años), que tiene mayor incidencia en niños que niñas, recientemente reconocido por la comunidad científica (Manual Estadístico de Diagnóstico de Trastornos Mentales en su cuarta edición en 1994 de la Asociación Psiquiátrica Americana [DSM-4: Diagnostic and Statistical Manual], siendo desconocido el síndrome entre la población general e incluso por profesionales. Las características principales de este trastorno son, la falta de habilidades sociales, capacidad limitada para mantener una conversación recíproca e interés intenso en un tema en particular. La vehemente fascinación por un tema, puede variar en el tiempo, pero va a predominar la utilización del tiempo libre y las conversaciones de los niños.

Los primeros síntomas que identifican los padres en sus hijos son, el aislamiento recurrente en la escuela o lugares de afluencia social, escasas amistades y carente capacidad para leer el lenguaje corporal de las personas.

Lorna Wing<sup>18</sup> fue la primera persona en usar el término síndrome de asperger en un artículo denominado en 1981 publicado en la revista *Psychological Medicine* el trabajo titulado “Asperger’s Syndrome: a clinical account<sup>19</sup>”, en este escrito describió a un grupo de niños y adultos que tenían características muy parecidas al trastorno que había definido mucho antes el pediatra vienés, Hans Asperger, quien usaba el término de psicopatía autista, para identificar lo que él consideraba una forma de desorden de la personalidad. Las ideas de Asperger, fueron ignoradas en Europa y Estados Unidos. Sin embargo H. Asperger trato a niños con psicopatía autista y fundó una para su tratamiento, así mismo implemento los primeros programas educacionales que contemplaron la logopedia, expresión corporal y educación física.

Lorna Wing se dió cuenta de que muchos niños presentaban características autista desde pequeños, pero que después desarrollaban un lenguaje fluido y un

---

<sup>18</sup> Lorna Wing: Psiquiatra y médica inglesa, investigadora de Trastornos del Comportamiento y particularmente del Espectro Autista.

<sup>19</sup> <http://es.scribd.com/doc/47224134/asperger-enfoque-multidisciplinar>.

deseo de socializar con los demás, pero aún así continuaban con problemas significativos en habilidades sociales avanzadas.

## **ii. Características del Síndrome de Asperger**

### **I. Intereses limitados**

Los niños con síndrome de Asperger tienen áreas de “especial interés” peculiares e idiomáticas. Se interesan en áreas intelectuales específicas como matemáticas, lectura, historia, geografía etc. Así mismo muestran un interés particular en ciertos temas, los cuales pueden persistir en el tiempo en la edad adulta y que constituyen la elección de oficios o profesiones.

### **II. Socialización**

A diferencia de las personas con Autismo Típico, los niños con síndrome de Asperger poseen deseos de tener amigos; sienten frustración y desilusión por sus dificultades sociales, para entablar relaciones con los demás, la falta de habilidades para leer de modo efectivo las necesidades de las personas y responder a estas de manera apropiada.

### **III. Lenguaje**

El lenguaje es formal, concreto y literal, por lo que no comprenden por ejemplo chistes, lo que lleva a que rían a destiempo. Algunos son hiperverbales, hablan en exceso, con tono extraño y volumen elevado, lo cual interfiere en sus interacciones sociales y hace que las personas se aparten de ellos.

La incidencia de este trastorno es mayor que la del autismo y se estima en uno por cada 250 niños nacidos vivos lo presentan, es un trastorno muy común pero muy desconocido, y se incluyó en el DSM-IV en los años 90.

Los niños con este diagnóstico tienen severas y crónicas incapacidades en lo social, conductual y comunicacional. Cada niño no es igual, pero algunas de las características pueden ser:

- Socialmente torpe y difícil de manejar en su relación con otros niños y/o adultos.

- Ingenuo y crédulo.
- A menudo sin conciencia de los sentimientos de otros.
- Incapaz para llevar y mantener una conversación.
- Se altera fácilmente por cambios en rutinas y transiciones.
- Literal en lenguaje y comprensión.
- Muy sensible a sonidos fuertes, luces u olores.
- Fijación en un tema u objeto.
- Físicamente torpe en deportes.
- Estos niños pueden tener:
- Memoria inusual para detalles.
- Problemas de sueño o de alimentación.
- Problemas para comprender cosas que han oído o leído.
- Patrones de lenguaje poco usuales (observaciones objetivas y/o irrelevantes).
- Hablar en forma extraña o pomposa.
- Voz muy alta, o entonación extraña o monótona.
- Tendencia a balancearse, inquietarse o caminar mientras se concentran.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es de tipo cualitativa, debido a que busca desarrollar un tema por medio de aspectos subjetivos de la realidad, a su vez está enmarcada epistemológicamente en el ámbito hermenéutico-interpretativo, la cual fue desarrollada por medio de un estudio de caso único y descriptivo que permitió un explicación sistemática de la realidad que se puede encontrar en la escuela actual.

Para el proceso de recogida de información, la que se vincula directamente con el objetivo específico de *“Identificar el marco teórico y legal de la inclusión de alumnos con síndrome de Asperger”*, el equipo investigador se basó en algunos indicadores extraídos del cuestionario de exploración del aspecto del autismo de alto funcionamiento<sup>20</sup> que tienen directa relación con la investigación, para construir los instrumentos adecuados para el procedimiento de recabar antecedentes de los diferentes actores que participan en el desarrollo del proceso educativo del menor involucrado en esta investigación, esto son una encuesta dirigida a profesores de básica de dos establecimientos educacionales y tres entrevistas en profundidad (madre de un estudiante diagnosticado con Síndrome de Asperger, el Director del establecimiento al que asiste el menor y la profesora jefe del curso) utilizando pautas con preguntas bases, adjetivándose entonces como entrevistas semiestructuradas.

Queda establecido que al ser entrevistas semiestructuradas, en el desarrollo de la actividad, se hace uso de la condición de elaborar en la acción interrogantes que respondan a dudas surgidas en la entrevista o bien, repreguntar en el escenario de lograr rescatar la información buscada.

Las interrogantes construidas tanto para la encuesta para padres y apoderados y las entrevistas fueron sometidas, en su etapa de validación, al juicio de expertos, acción que fue realizada por la profesora de la asignatura de Evaluación

---

<sup>20</sup> (ASSQ) S. Elers. C. Gillbert y L. Wing. 1999. Síndrome de Asperger

Educacional, del Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación Sylvia González Medina.

La indagación se realizó de forma paulatina, para no perturbar la rutina de Daniel. Para la realización de las entrevistas se solicitó el consentimiento de los involucrados personalmente, acomodando los tiempos para evitar interrupciones en sus actividades habituales dentro del hogar y de la escuela.

### **3.1 DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS**

#### **3.3.1 Encuesta para Profesores de Educación Básica.**

Teniendo presente la importancia del conocimiento sobre el síndrome de Asperger que tienen que manejar los docentes en ejercicio, se determinó una encuesta como el instrumento indicado para obtener esta información. Para esto se diseñaron cuatro ítems cuyo objetivo fue:

Ítem I: Enfocado a los conocimientos que deben tener los docentes frente a la legislación, a las NEE y el síndrome de asperger. Compuesto por tres indicadores con alternativas dicotómicas de respuesta, representada por los parámetros Sí, No y No sabe.

Ítem II: Enfocado al conocimiento de los docentes frente a las características específicas e identitarias del espectro Asperger. Compuesto por cinco indicadores con alternativas dicotómicas de respuesta, representada por los parámetros Sí, No y No sabe.

Ítem III: Enfocado a las estrategias educativas para promover un aula inclusiva, el manejo de herramientas, recursos didácticos y adecuaciones curriculares para trabajar con el síndrome de asperger. Compuesto por tres indicadores con alternativas dicotómicas de respuesta, representada por los parámetros Sí, No y No sabe.

Ítem IV: Referente a la opinión respecto a si los docentes consideran que los colegios regulares cuentan con los recursos humanos y materiales para la inclusión de los niños con asperger. Compuesto por un indicador, con alternativas dicotómicas de respuesta, representada por los parámetros Sí, No y No sabe

Esta encuesta fue aplicada en dos colegios particulares subvencionados, uno sin proyecto de integración, pero con proyecto subvención escolar preferencial (Colegio Desirée de la comuna de Colina, colegio 1) y otro colegio con Proyecto de integración escolar, PIE, (Escuela Parque Asunción de la comuna de Conchalí, colegio 2). La muestra está representada por 20 profesores de cada uno de los establecimientos educacionales, y tuvo una duración 10 minutos.

El instrumento definitivo, presenta una introducción en la que se explica los antecedentes que motivaban su aplicación, como también las indicaciones para manifestar la respuesta seleccionada (Ver anexo n° 1).

### **3.1.2 Entrevistas**

Las entrevistas realizadas fueron de tipo de preguntas abiertas, que permitieron proporcionar detalles y acontecimientos de la historia de vida familia, social y escolar del estudiante.

Las entrevistas relacionadas con el ámbito académico, se realizaron en la Escuela Parque Asunción ubicado en la comuna de Conchalí. El instrumento aplicado al Director del Establecimiento Educacional, Luis Hernández, fue realizado en la biblioteca de la escuela, tuvo una duración de una hora, siendo grabada en audio. La entrevista de la profesora jefe del niño, Marisol Pino, fue realizada en la sala de clases del segundo básico A, mientras los niños estaban en recreo. Esta tuvo una duración de media hora y también fue grabada en audio. Además, la docente permitió observar la sala de clase, su distribución y su decoración y presenciar y ser participes de una clase de matemáticas, en donde se vio el comportamiento del niño durante el horario de trabajo en aula.

La entrevista a la madre del niño, Lutviana Gómez, se llevó a cabo en su hogar. Esta tuvo una duración de una hora.

#### **i. Entrevista para padres**

La madre de Daniel, que también cumple el rol de apoderado, se convierte en informante clave. Para la confección de la entrevista, fue diseñada una pauta con

preguntas bases, interrogantes que se diferencian de las surgidas en el diálogo por estar las primeras con destacadas en negrita, mientras que las surgidas en se presentan con la letra en caracteres normales; la totalidad de las preguntas formuladas correspondió a once, siendo ocho las construidas con antelación (Ver anexo n° 2).

## **ii. Entrevista al Director**

Fue solicitada con antelación por intermedio de la madre de Daniel, teniendo lugar en la biblioteca de la Escuela Parque Asunción. Cabe destacar que el Director del Colegio posee dos títulos profesionales, el de Profesor y de Psicólogo. Para esta entrevista se diseñaron doce preguntas (corresponden a las numeradas y con letra en negrita), a las que se agregaron tres surgidas en función de aclarar tópicos determinados (Ver Anexo n° 3).

## **iii. Entrevista al Profesor jefe.**

Al igual que la entrevista realizada al Director, fue solicitada por intermedio de la madre. Se desarrolló en la sala de clases de la Escuela Parque Asunción. La profesora, tiene el título de Pedagogía en Educación General Básica con mención en Educación Matemáticas, con perfeccionamiento en el Método Singapur. Para esta entrevista se diseñaron seis preguntas, y se agregaron tres surgidas en función de aclarar tópicos determinados (Ver Anexo n° 4).

### **3.3.3 Observaciones**

Se realizaron observaciones de tipo participante y de descripción del contexto, cuyos parámetros fueron guiados por Test Infantil del Síndrome de Asperger (CAST), que fue una referencia para realizar la escala de observación.

De este instrumento se extrajo información relacionada con las conductas presentadas por el niño seleccionado para el estudio de caso, en dos lugares físicos; hogar y colegio, paralelamente de las relaciones entabladas en el ámbito familiar, particularmente con la madre y en el colegio, siendo puntos a considerar el

desenvolvimiento en horas escolares, dentro del aula y el vínculo entablado entre la profesora -alumno y niño-pares.

Las observaciones del hogar se desarrollaron en tres instancias. La primera fue durante la celebración de su cumpleaños, siendo observado su comportamiento y sociabilización con los invitados. La segunda vez fue durante su período de juego en su hogar, cómo se comportaba y de qué forma era capaz de involucrar a integrantes de su familia en su dinámica personal. Y por último, se observó al niño en la instancia de juego con su tío en una plaza cercana a su hogar donde jugaron por más de una hora fútbol.

Otro aspecto considerado fueron las rutinas realizadas por el niño en el hogar, como al mismo tiempo la contemplación de los espacios utilizados como las habitaciones y objetos de estas, living y comedor (Ver Anexo n° 5).

#### **3.3.4 Documentación**

La recopilación de documentos médicos que datan las permanentes visitas del niño estudiado a distintos especialistas, como neurólogos, pediatras y sus diagnósticos, al mismo tiempo de los informes obtenidos de las pruebas realizadas en el centro de estudios y desarrollo integral del niño, sirvieron para conseguir los lineamientos de la conducta del estudio de caso en relación con las características intrínsecas del Síndrome descritas anteriormente en el Capítulo II (correspondiente al Marco Teórico) y sus diferencias en particular con el niño observado. Paralelamente de la sucesión de diagnósticos llevados a cabo desde el comienzo hasta la actualidad y la evolución denotada en estos.

Es necesario señalar que los aspectos considerados de cada uno de los instrumentos aplicados apuntan a la compilación de información precisa para entender el comportamiento de un niño con Síndrome de Asperger en particular del caso estudiado y así mismo de su integralidad en todos los ámbitos descritos anteriormente, para favorecer la inclusión en el aula de alumnos con este Síndrome (ver Anexo n° 6).

## **Capítulo IV**

### **Presentación y análisis de los resultados**

Como se ha señalado anteriormente en uno de los objetivos del presente estudio consiste en reconocer las manifestaciones actitudinales características en los ámbitos familiar, social y educacional de un menor con diagnóstico de asperger, para ello se realizaron encuestas, entrevistas y observaciones. El análisis de la totalidad de los datos se realizó de la siguiente manera:

En primer lugar, después de la presentación de los resultados, se llevo a cabo un análisis cuantitativo, que consto de dos fases:

- a) Identificar el recuento de respuestas obtenidas en cada indicador.
- b) Comparar valores entre los indicadores entre el colegio 1 y el colegio 2.

Posteriormente se realizo un análisis cualitativo, en el que se prestó especial atención al desenvolvimiento del niño en ámbito familiar, social y académico, con el fin de realizar una interpretación coherente y bien fundamentada de los resultados (él cual se elaboro de acuerdo a las evidencias establecidas en las bibliografías especializadas y los instrumentos aplicados).En seguida se discutieron los resultados arrojados por cada análisis y finalmente se presentó una conclusión que responde a la interrogante planteada.

#### **4.1 Análisis específicos**

##### **4.1.1 Análisis de las encuestas**

El siguiente apartado inicia con la presentación de los resultados cuantitativos de la tabulación de las respuestas correspondientes a la encuesta diseñada para indagar los conocimientos de los profesores de Educación Básica del Colegio Desirée de Colina (colegio 1) y la Escuela Parque Asunción de Conchalí (colegio 2). Posteriormente, se realizó un análisis estadístico para determinar las diferencias significativas comparando, en primer lugar, el comportamiento del

colegio 1 con el colegio 2 en cada uno de los indicadores propuestos y, en segundo lugar, la diferencia entre ambas muestras.

#### 4.1.2 Cuadro Resultado de Encuesta.

En los siguientes cuadros, se presenta el detalle de recurrencia por indicador.

**CUADRO 1: RESULTADOS OBTENIDOS EN EL COLEGIO 1**

Indicadores	Si	No	No sabe
1. Usted conoce las características del Síndrome de Asperger	13	7	0
2. Si su respuesta es Sí, lo invitamos a contestar la siguiente encuesta. Y si la respuesta es NO ¿Le interesaría recibir información al respecto?	13	7	0
3. Usted tienen conocimiento de la legislación que establece el deber de los establecimientos educacionales de incorporar adecuaciones curriculares para los niños con necesidades educativas especiales (Decreto Supremo 170).	12	4	4
4. Usted en su quehacer educativo, ha tenido alumnos con síndrome de asperger.	10	7	3
5. Usted reconoce que el niño con síndrome de asperger manifiesta alteración en la capacidad de abstraer, sentir y pensar simbólicamente.	13	2	5
6. Usted identifica que el niño con síndrome de asperger tienen una comprensión literal del lenguaje.	12	2	6
7. Usted identifica que un niño con síndrome de asperger se muestra inflexible a las rutinas cotidianas.	10	2	8
8. Usted reconoce que un niño con síndrome de asperger tiende a llevar la conversación hacia tema de su interés.	14	0	6
9. Usted considera que maneja las herramientas didácticas necesarias para trabajar con niños con síndrome de asperger en el aula.	0	14	6
10. Usted utiliza recursos didácticas para trabajar con niños con síndrome de asperger.	1	15	4
11. Usted conoce las adecuaciones curriculares que son necesarias para el trabajo de NBI en el sector de Lenguaje y comunicación.	3	12	5
12. Usted considera que los colegios regulares cuenta con los recursos humanos y materiales para la inclusión de niños asperger.	1	15	4

En el cuadro anterior se detalla la recurrencia a las opciones de cada indicador. Así mismo, se dan los resultados totales.

## CUADRO 2: RESULTADOS OBTENIDOS POR LA MUESTRA 2.

Indicadores	Si	No	No sabe
1. Usted conoce las características del Síndrome de Asperger	14	6	0
2. Si su respuesta es Sí, lo invitamos a contestar la siguiente encuesta. Y si la respuesta es NO ¿Le interesaría recibir información al respecto?	14	6	0
3. Usted tienen conocimiento de la legislación que establece el deber de los establecimientos educacionales de incorporar adecuaciones curriculares para los niños con necesidades educativas especiales (Decreto Supremo 170).	14	2	4
4. Usted en su quehacer educativo, ha tenido alumnos con síndrome de asperger.	16	4	0
5. Usted reconoce que el niño con síndrome de asperger manifiesta alteración en la capacidad de abstraer, sentir y pensar simbólicamente.	18	2	0
6. Usted identifica que el niño con síndrome de asperger tienen una comprensión literal del lenguaje.	16	4	0
7. Usted identifica que un niño con síndrome de asperger se muestra inflexible a las rutinas cotidianas.	16	4	0
8. Usted reconoce que un niño con síndrome de asperger tiende a llevar la conversación hacia tema de su interés.	16	4	0
9. Usted considera que maneja las herramientas didácticas necesarias para trabajar con niños con síndrome de asperger en el aula.	4	16	0
10. Usted utiliza recursos didácticas para trabajar con niños con síndrome de asperger.	12	8	0
11. Usted conoce las adecuaciones curriculares que son necesarias para el trabajo de NB1 en el sector de Lenguaje y comunicación.	6	10	4
12. Usted considera que los colegios regulares cuenta con los recursos humanos y materiales para la inclusión de niños asperger.	0	20	0

En el cuadro anterior se detalla la recurrencia a las opciones de cada indicador. Así mismo, se dan los resultados totales.

### CUADRO 3: ESPECIFICACIÓN POR ÍTEM

Indicadores	Si	No	No sabe	Si	No	No Sabe
	Colegio 1	Colegio 1	Colegio 1	Colegio 2	Colegio 2	Colegio 2
Ítem I	63%	30%	7%	70%	23%	7%
Ítem II	59%	13%	28%	82%	18%	0%
Ítem III	30%	57%	7%	7%	55%	38%
Ítem IV	5%	75%	20%	0%	100%	0%

El ítem I, presenta el nivel de conocimiento que tienen los profesores de educación básica sobre la legislación y características para la atención a niños con necesidades educativas especiales. La diferencia de porcentaje que tienen sobre el tema es muy pequeña, un 63% colegio 1 y un 70% el colegio 2, por lo que no se pueden obtener conclusiones significativas. Pese a ello, se observa que el promedio de la muestra 2 es levemente superior a la muestra 1, por otro lado las muestras 1 y 2 presenta un 7% de informantes que manifiestan desconocer totalmente el tema.

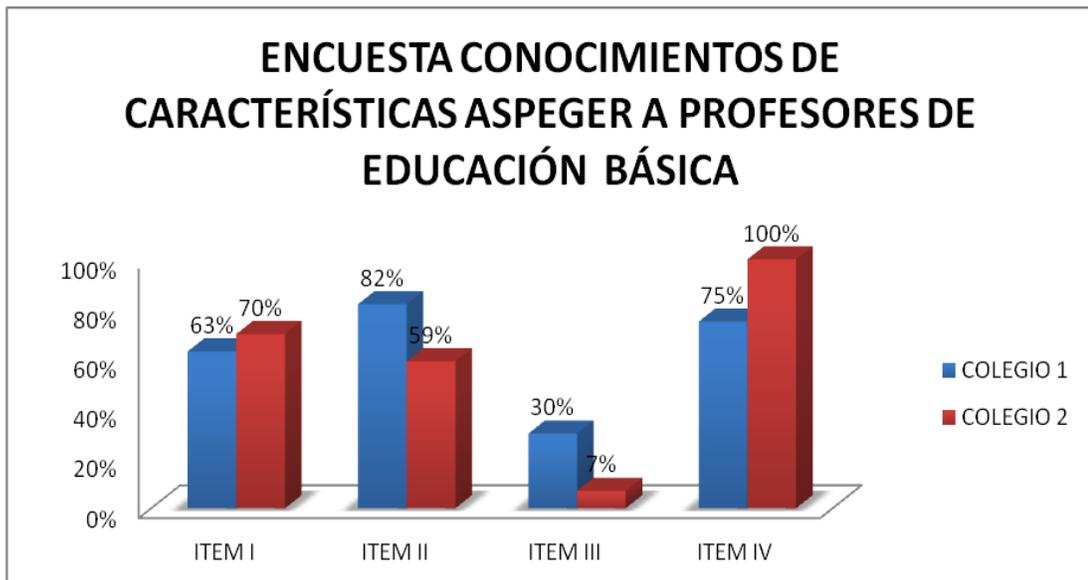
El ítem II, presenta el conocimiento que tienen los profesores de las características específicas del niño con síndrome de Asperger. La diferencia de porcentaje entre ambos colegios es bastante significativa, un 82% de los informantes del colegio 1 manifiesta reconocer las características, en cambio el colegio 2 tiene un 59%; es importante destacar que un 28% de los informantes del colegio 2 declara no saber sobre el tema.

En el ítem III, relativo al conocimiento que tienen los profesores encuestados de las estrategias educativas para promover el aula inclusiva, los porcentajes informantes que manifiestan conocer y utilizar estrategias y recursos para trabajar

con niños Asperger está bajo de la media, confirmándose que tanto el colegio 1 y 2 presenta un 57% y 55%, respectivamente, manifiestan no tener las estrategias y recursos, por otro lado es mucho más significativo que un 38% de los encuestados del colegio 2 expresa no saber nada sobre el tema.

El ítem IV, presenta la opinión que tienen los informantes sobre la capacidad metodológica y de recursos que tienen los colegios regulares para la inclusión de un niño asperger, los resultados del colegio 1 presenta que un 75% de los profesores encuestados considera que los colegios no cuentan con recursos humanos y materiales para la atención de niños asperger, así también es significativo que un 20% de los profesores señalan no saber sobre el tema. Por otro lado, en el colegio 2 el 100% de los encuestados consideran que los establecimientos educacionales no cuentan con recursos.

**GRÁFICO 1: ANÁLISIS DE DATOS GENERALES.**



En el gráfico anterior se observa que las diferencias entre cada ítem de los colegios no son significativas, ya que los parámetros porcentuales están cercanos en su porcentaje, un 63% del colegio 1 y un 70% del colegio 2 en el ítem I; un 82% del colegio 1 y un 59% del colegio 2 del ítem II. El ítem más representativo de la encuesta es el III, en donde el porcentaje se encuentra bajo el rango.

Por otra parte, se observa que los datos del ítem IV se encuentran próximos al 100%, en ambos colegios, lo que hace que el porcentaje de datos sean de un rango bastante significativo.

## **4.2. Triangulación de la información**

A continuación se presenta la comparación de opiniones de los entrevistados, director, profesora, madre del menor y profesionales involucrados en esta investigación, con el fin de establecer parámetros similares en el ámbito académico, social y familiar que involucran al niño partícipe de este estudio.

### **4.2.1 ÁMBITO ACADÉMICO.**

Para esta investigación, se entiende como ámbito académico el desempeño demostrado por Daniel en relación a su actuar en el contexto de la sala de clases y los resultados que logra en los diferentes subsectores de aprendizaje.

Los tres entrevistados coinciden en que el colegio presenta un Proyecto de Integración, el cual brinda apoyo a aquellos niños que presenten Necesidades Educativas Especiales y desarrolla metodologías de trabajo que favorecen la inclusión del niños en el sistema regular. El director del establecimiento, menciona que el trabajo que hace la profesora de integración, desde el diseño la clase hasta la evaluación, es para todo el curso.

A pesar de esto, la madre de Daniel, aclara que facilitó los documentos necesarios para que su hijo ingresara al proyecto de integración que ofrece el colegio Parque Asunción, siendo aceptado en términos administrativos, es decir, el establecimiento educacional recibe la subvención, sin embargo, en la práctica, el niño no es considerado en la actividades que este ofrece. La docente confirma esta situación, señalando que el grupo especializado de integración, no da abasto para la cantidad de estudiantes con dificultades, ya que el número de niños que forman parte del proyecto son seis, quedando excluidos Daniel junto a otros niños que necesitan apoyo en su proceso de aprendizaje.

Con respecto al trabajo en aula de Daniel, los entrevistados coinciden en que el orden y organización, tanto de los contenidos de las asignaturas como la distribución de los materiales y recursos educativos que la profesora realiza, son de gran ayuda para Daniel, ya que se ha beneficiado en sus aprendizajes y en su rendimiento (ver Anexo nº6).

En cuanto a la evaluación diferenciada, existe una discrepancia entre lo que señala la madre y la profesora con respecto al director, ya que la primera señala que a su hijo, no le realizan evaluaciones distintas a las de sus compañeros. Esto se vio reflejado en una evaluación de educación matemática, la cual presentaba una cierta cantidad de preguntas con su respectivo cuadro de respuestas, el cual era muy pequeño en relación a las necesidades motrices de Daniel, ya que su caligrafía es gruesa y poco fina. Esta situación, fue identificada por la madre como un problema que existe a nivel de considerar las dificultades motrices del menor. La profesora jefe reconoce que no existen evaluaciones diferenciadas, ya que ella aprecia que las necesidades educativas especiales de Daniel no son tan significativas con respecto a las de otros niños que probablemente presentan problemas en su aprendizaje. El director señaló que sí existía la evaluación diferenciada, situación que en la práctica, es totalmente distinta.

Por otro lado, Daniel a partir del diagnóstico contó con el apoyo profesional de una fonoaudióloga, que lo atendía tres veces a la semana en su hogar, con el fin de intervenir fonoaudiológicamente y sistemáticamente en su problema lenguaje y de habla. También contó con el apoyo de una profesora de educación básica, que trabajaba una vez a la semana con Daniel, para apoyar el desarrollo de habilidades de lectoescritura. Y por último, ha contado con sesiones de musicoterapia, desarrolladas una vez por semana, cuyo enfoque se basa promover un espacio estable y seguro para desplegar los aspectos emotivos de Daniel y enriquecer los patrones comunicacionales, expresivos y las conductas afectivas de Daniel, haciendo uso de objetos musicales, el cuerpo, la voz y las imagerías sonoras, hacia las cuales él muestra preferencia y agrado (ver anexo nº6).

Intervenciones que han apoyado el desarrollo cognitivo, psicomotor y emocional de simbolización de Daniel, ya que puede cargar de emocionalidad los

objetos, imágenes y sonidos del setting en relación a sus experiencias y relaciones interpersonales significativas. Para él, el viento, la lluvia, el mar, los barcos, el viaje, tienen una gran significación que lo conecta con vivencias tempranas paternas. El afecto, las situaciones amorosas de contención y seguridad, las representa a través de imágenes relacionadas con su madre.

#### **4.2.2 ÁMBITO SOCIAL**

Las relaciones sociales, interpersonales, de alguna manera, establecen las pautas de la cultura de grupo y su transmisión a través del proceso de socialización, fomentando la percepción, la motivación, el aprendizaje y las creencias. Y se pueden identificar los siguientes tipos de relaciones: de amistad, familiares, laborales, escolares entre otras. En esta investigación se considera las relaciones que establece Daniel con sus pares y profesora jefe en el colegio.

El informe de diagnóstico entregado por el Centro de Estudios y Desarrollo Integral del Niño (CEDIN), cuando Daniel tenía 4 años y 7 meses, señala que el niño tiene una conexión oscilante con el medio, que es más bien un niño ensimismado y absorto, no explora el medio de forma espontánea. Se indica además que la interacción social y la intención comunicativa es escasa, la cual se establece con el poco contacto ocular. Tiene un escaso desarrollo de las habilidades sociales y las demandas de estas se muestran en episodios de angustia en el menor. A los 6 años, la profesora señala que Daniel en primero básico era un niño retraído, ya que no participaba en las actividades cotidianas con sus pares, pero tuvo un cambio en segundo básico, ya que se ha relajado, incluso juega en los dos recreos. Aunque en ocasiones se retrae, esto se vio reflejado cuando Daniel comenzó a sentirse distinto a los demás, manifestándolo con llanto a su madre, la cual sintió gran angustia y preocupación frente a este hecho, por lo que decidió comunicárselo a la docente. Ambas trabajaron esta situación. Por un lado, la madre le explicó a Daniel que todos somos distintos. Por su parte, la profesora conversó con el curso, motivándolos a compartir y a jugar todos unidos. La ayuda recibida por parte de ambas hacia el niño, propició lo que la docente señala como un cambio en el último

tiempo, en el cual ha sido posible observar a Daniel jugar en cada recreo con sus compañeros.

En el aula, la profesora jefe observa que tiene una buena relación con el menor, lo cual se refleja en la disposición de Daniel para responder a las indicaciones que ella le señala, y también al respetar la figura de la docente como la autoridad.

Por otra parte, la madre ha observado un gran avance ante el diagnóstico social sobre su hijo, señalando que Daniel logra establecer un contacto visual con las personas, entabla conversaciones de interés con los demás, participa en cumpleaños y en talleres de recreación.

En el ámbito del juego, el informe diagnóstico del CEDIN, indica que Daniel prefiere los juegos en solitario, situación que confirma la madre, y en ocasiones logra establecer juegos paralelos. Actualmente se aprecia un leve avance en esta área, ya que a pesar de que durante los recreos juega fútbol con sus compañeros, aún es posible ver que no logra una interacción social profunda, al no darse cuenta que el juego implica el trabajo en equipo.

Actualmente, la madre y la profesora coinciden que Daniel ha tenido una evolución psicosocial en el hecho de dar a conocer lo que siente en determinadas circunstancias, es capaz de hablar con otros, de comunicarse y compartir con los demás, sin embargo, también recalcan que aún presenta dificultades para entender los códigos sociales, tales como, dificultad para comprender ciertas bromas, refranes y algunas metáforas. Él intenta relacionarse con otros niños, pero no sabe qué hacer ante ciertas situaciones y en ese afán de tratar de entender, utiliza estrategias que le permitan entender al otro, como por ejemplo la realización de la pregunta ¿por qué?, lo que le permite un acercamiento al código social que lo rodea.

### 4.2.3. ÁMBITO FAMILIAR

De acuerdo a lo investigado y a las observaciones realizadas, se puede señalar que la crianza de Daniel está a cargo de su madre (familia monoparental), sin embargo, en la actualidad cuenta con la colaboración constante de la familia, conformada por la abuela, la tía y el tío del menor. En cuanto al padre se presenta como una imagen ausente y no vinculante que realiza visitas al niño una vez cada seis meses, no siendo éste parte de la vida cotidiana de él.

La madre señala que Daniel la percibe como aquella imagen que establece normas y límites durante sus rutinas. El informe del CEDIN declara que la madre es percibida como una de las principales figuras de contención y apego del niño, logrando por medio de ella, el vínculo con el entorno que lo rodea, otorgándole todas las herramientas necesarias para su adecuada inserción en el medio social.

Por otro lado, la profesora jefe de Daniel señala que la madre presenta un interés exagerado sobre la situación de su hijo, atribuyendo que los problemas de sociabilización que presenta Daniel, son una etapa normal dentro de la vida de los niños, ya que existen situaciones de niños con mayor complejidad que la de Daniel.

En cuanto al padre, es posible señalar que es una imagen ausente y que no ha sido partícipe en la vida de su hijo. Es así como no ha estado familiarizado con el diagnóstico de éste, demostrándose su ignorancia con respecto al síndrome de asperger y los intereses personales del menor. La madre se identifica a sí misma como el puente de conexión entre el padre y Daniel, debido a que ella en muchas ocasiones ha tenido que explicarle qué quiere decir su hijo con ciertas expresiones que son cotidianas en su rutina de vida.

La profesora menciona que a pesar de que Daniel tiene un padre ausente, él lo recuerda en ciertos contenidos que están ligados al progenitor. Es así como por ejemplo, una vez en que estaban hablando sobre el mar en clases, Daniel se mostró interesado en opinar y ser partícipe, ya que lo relaciona con el trabajo de su papá, que este es marino mercante.

A pesar de la ausencia del padre, la imagen y la función paterna, han sido desarrolladas por el tío (hermano de la madre) del menor, quién según la madre y observaciones realizadas, pasa la mayor parte del tiempo compartiendo con él. Es así como él cuida de Daniel, lo va a buscar al colegio, se encarga de ayudarlo en sus tareas y juega mientras la madre trabaja. Es por esta razón que han desarrollado un vínculo familiar muy enriquecedor para el desarrollo del menor.

La profesora jefe confirma esta situación, mostrándose muy admirada de la relación que ambos tienen, ya que considera que es un apoyo fundamental tanto física como emocionalmente. Ella lo concibe como una figura totalmente presente y preocupada, en donde recuerda cómo en varias ocasiones prestó ayuda para adornar la sala de clases en donde su sobrino convive diariamente.

Durante el periodo de observación, se pudo observar que la familia del menor adoptó rutinas que permiten el quehacer cotidiano del niño, contratación de fonoaudiólogo, profesora de educación básica y últimamente un musicoterapeuta, que han apoyado el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales.

## **CAPÍTULO V**

### **INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

En la presente investigación se ha abordado el síndrome de Asperger desde un punto de vista educativo, poniendo énfasis en los conocimientos que deben manejar los profesores de educación de básica para trabajar la inclusión dentro del aula.

En relación a lo planteado en la legislación, el Ministerio de Educación de Chile, sobre la educación para la diversidad, destaca que se respetará, considerará y asumirá a los alumnos con necesidades educativas especiales desde su realidad, apoyando de esta manera la adaptación y reformulación de los contenidos, que se hizo realidad por medio de la promulgación de la Decreto 170 y la publicación de manuales para favorecer el trabajo de los docentes con niños con NEE. Esto implicaría que las instituciones escolares y su comunidad contarían con todos los recursos para implementar una educación más inclusiva, situación que en la práctica no se desarrolla, un ejemplo es la muestra de las encuestas en donde un 7% de los profesores de ambas escuelas, desconocen la legislación y los recursos que existen para favorecer su labor docente frente a la diversidad.

Otro aspecto a considera es que en la actual legislación educativa se establece el deber de los establecimientos educacionales de incorporar adecuaciones curriculares en apoyo a la inclusión, esto significaría que todos los establecimientos educacionales de Chile deben contar con proyectos de inclusión, implicando un conflicto con el derecho de libertad de autonomía de las instituciones educacionales de crear sus propios proyectos educativos.

Respecto de las teorías del espectro Asperger, se encuentran teorías explicativas al pensamiento de los niños a saber. Estas son la teoría de la mente, coherencia central, disfunción del hemisferio derecho, teoría afectiva y socio afectiva, teoría de Trevarthen, teoría de la función ejecutiva, teoría de la empatización y sistematización, las cuales presentan desde distintos puntos de vista la forma de procesar la información de un niño con Asperger. Sin lugar a dudas,

estas concepciones presentan la dificultad que muestran los niños Asperger en leer lo que el otro piensa, el no ser capaz de interpretar las facciones de la cara, los gestos o las metáforas. Esta ceguera mental no le permite interpretar lo que el otro le quiere expresar, situación explicada por la teoría de la mente. Por otra parte, la teoría del hemisferio derecho señala que los niños con Asperger presentan una disfunción en la capacidad de comprender la comunicación no verbal de los otros y a su vez presentan dificultades en la coordinación viso motriz. De esta manera, los niños Asperger tienen respuestas emocionales exageradas o poco coherentes con el contexto, exceso de rigidez, siendo este, causante de una dificultad para la adaptación a situaciones nuevas y dificultad en el desarrollo de la motricidad fina. Por esta razón el menor con Asperger debería contar con el apoyo de los docentes para desarrollar mejor aspectos referentes a las habilidades sociales. Así también, los docentes deberían tomar en cuenta la dificultad de motricidad fina que manifiestan los niños Asperger, que implicaría la adaptación de los recursos didácticos que se utilizan en el trabajo de aula, como por ejemplo usar tamaño de letra en los textos arial 14.

En cuanto a los resultados de las encuestas aplicadas a dos colegios particular subvencionados, de la zona norte de Santiago, el colegio 1 sin proyecto de integración y con implementación de la Ley de subvención escolar preferencial y el colegio 2 con financiamiento de proyecto de integración escolar, fue posible señalar que en términos estadísticos ambas instituciones obtienen resultados muy similares, lo que es bastante significativo si se considera que el colegio 2 cuenta con un proyecto de integración.

En relación a la respuesta de los profesores sobre el conocimiento que tienen de las características del espectro Asperger, los profesores del colegio 1 manifiestan reconocer en un 82% las características señaladas, lo cual llama la atención al contrastar la respuesta del colegio 2 que corresponde a un 59%, lo que es aún más significativo si se considera que el colegio 2 tiene especialistas en el tema.

Con respecto al manejo de herramientas, recursos didácticos y adecuaciones curriculares para el trabajo en el aula con niños Asperger, los resultados son altamente significativos, ya que un 56% de la muestra encuestada manifiesta su desconocimiento y escaso manejo de los recursos existentes para el trabajo inclusivo.

Al presentar la pregunta de opinión de la encuesta, los informantes de ambos colegios, consideran que los establecimientos educacionales no cuentan con recursos para trabajar con niños Asperger, esto es importante de identificar, ya que los docentes de ambas instituciones reconocen que las instituciones escolares no están capacitados con recursos materiales y humanos para la inclusión de niños Asperger.

En relación al colegio 2 con proyecto de integración escolar, los bajos resultados respecto al manejo de herramientas didácticas se pueden explicar, porque los docentes al conocer más del tema tienen mayor reflexión frente a la falta de metodologías, estrategias y recursos para trabajar con niños con Asperger.

En el estudio de casos identificamos a Daniel, diagnosticado con Asperger, que está incorporado en un colegio particular subvencionado de la comuna de Conchalí, que desde 2011 cuenta con un proyecto de integración. Daniel asiste desde primero básico a este establecimiento, matriculado con diagnóstico de Asperger para incorporarse al proyecto de integración, situación que no se lleva a cabo ya que los resultados de las primeras evaluaciones lo identifican como un sujeto respetuoso de las reglas y conocimientos de acuerdo a su edad, este antecedente demuestra que las características Asperger de Daniel no fueron identificadas, pues según señala la profesora jefe del menor, existen otros alumnos con necesidades educativas especiales más complejas a atender, como la agresividad, el trastorno específico del lenguaje y el abandono de los padres.

En esta invisibilidad de Daniel, este logra superar su permanencia en el aula gracias al quehacer educativo de la profesora jefe, cuya metodología, utilización de material concreto y rutinas pedagógicas facilitan el desarrollo de habilidades de

aprendizajes de todo el grupo curso, en especial de Daniel, pues necesita un orden y estructuración dentro de la sala de clases para lograr los aprendizajes esperados.

Por otro lado, en relación al discurso de la docente y el Director del establecimiento hay una discordancia, pues el director enfatiza el logro de los objetivos del proyecto de integración, identificando a los niños con necesidades educativas especiales, incluyendo Asperger, y la profesora no reconoce más que el retraimiento del alumno.

## **CAPÍTULO VI**

### **CONCLUSIONES**

El estudio de caso de un niño con diagnóstico de síndrome de Asperger, se abordó para diseñar una propuesta de material didáctico para el desarrollo de habilidades en lecto-escritura para un niño con síndrome de Asperger y con esta información proporcionar a los docentes de educación básica criterios que favorezcan su efectiva inclusión en el aula.

El Ministerio de Educación de Chile ha manifestado preocupación por la educación, aceptando la diversidad. Es así como se han creado materiales como “Las Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales” y “El Manual de apoyo docente. Educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista”, los cuales constituyen una herramienta para el profesor.

Para identificar la importancia del conocimiento sobre el síndrome de Asperger que tienen que manejar los docentes en ejercicio, se realizó una encuesta a dos colegios particulares subvencionados uno con el proyecto subvención escolar preferencial (Colegio Desirée de la comuna de Colina, colegio 1) y el otro uno con proyecto de integración (Escuela Parque Asunción de la comuna de Conchalí, colegio 2). Efectivamente, del análisis de las encuestas se obtuvieron resultados que sugieren la necesidad que presentan los docentes de adquirir conocimientos de las características del Asperger, ya que los profesores del colegio 1 manifiestan reconocer en un 82% las características señaladas del síndrome, mientras que la respuesta del colegio 2 corresponde a un 59%, si consideramos que el colegio 2 tiene especialistas en el tema, es relevante que un 28 % de los encuestados señale desconocer totalmente la temática.

Con respecto al manejo de herramientas, recursos didácticos y adecuaciones curriculares para el trabajo en el aula con niños Asperger, los resultados son altamente significativos, ya que un 56% de la muestra encuestada manifiesta su

desconocimiento y escaso manejo de los recursos existentes para el trabajo inclusivo.

En cuanto, a la pregunta de opinión, los encuestados consideran que los establecimientos educacionales no cuentan con recursos para trabajar con niños Asperger, esto es importante de identificar, ya que los docentes de ambos colegios consideran que las instituciones escolares no cuentan con recursos materiales y humanos para la inclusión de niños Asperger.

Respecto al estudio de caso, es importante identificar que la profesora jefe del niño en estudio no reconoce sus características Asperger, lo ve como el estudiante perfecto, que realiza las actividades escolares en el tiempo solicitado, sin visualizar que la metodología y estrategias pedagógicas empleadas son las que le han permitido al niño realizar las actividades escolares.

Por otra parte, es significativa la discrepancia de los discursos de los actores de la institución escolar donde se encuentra el menor, ya que el director enfatiza el logro de los objetivos del proyecto de integración, identificando a los niños con necesidades educativas especiales, incluyendo Asperger, y sus profesores manifiestan el desconocimiento de la legislación, las metodologías, recursos y más significativo aun de la características de los niños con Asperger.

Es de gran importancia, no solo que los profesores de educación básica tengan conocimientos sobre las Necesidades Especiales y en particular en el Síndrome de Asperger que atañen a gran parte de los niños en la actualidad, para llevar a cabo un proceso de una enseñanza.-aprendizaje enfocado hacia la inclusión, sino que al mismo tiempo, cuenten con la orientación y el apoyo de diversas redes dentro del sistema educacional, ya sean educadores diferenciales, médicos; neurológicos, pediatras, fonoaudiólogos, psicólogos y psiquiatras, profesores, directivos y padres, para un desarrollo íntegro, pleno y continuo de los procesos que puede y pudiesen llegar a ejecutar los docentes para una educación basada en la diversidad y la aceptación de sus estudiantes, dependiendo, en gran parte del éxito de las metodologías, estrategias, recursos y tratos con los niños.

## **CAPÍTULO VII**

### **SUGERENCIAS PARA FAVORECER EL AULA INCLUSIVA**

Considerando las aulas inclusivas, los niños con Trastorno del Espectro Autismo, es necesario plantear y preguntar cuáles son los mecanismos que debe utilizar un educador, para integrar de óptima manera a los niños con TEA, a un sistema educativo en donde no existen, ni se despliegan las herramientas pertinentes para la incorporación en el aula de niños con tales características.

El medio escolar al que se incorporan los niños con TEA, son espacios faltos de las condiciones esenciales para su desarrollo, por tanto comienzan a presentar dificultades en ciertos ámbitos tales como:

- **Social:** Está asociado a la manifestación de aislamiento del juego, debido a la dificultad de interactuar debidamente con sus pares.
- **Comunicación:** Los niños al no tener las herramientas para comunicarse, acceden a los adultos a través del contacto físico. También se manifiesta en el modo de dirigirse a los demás, por medio de la alteración de la voz, su tono, volumen, además de captar los mensajes de los otros de forma literal, aplicándose a la carencia de códigos de preguntas.
- **Emocional:** Los niños con TEA presentan bajos niveles de tolerancia a la frustración, expresado en rabietas, ansiedad, agresividad, y autofragelamiento, que los hace cambiar constantemente de ánimo y por tanto afectan su funcionamiento y rendimiento.
- **Sensorial:** Las conductas se ven alteradas por ruidos, olores, es decir estímulos que afectan directamente sus sentidos: audición, gusto, olfato, etc.
- **Contexto:** Los niños con TEA dirigen su atención hacia su alrededor, lo que tiene relación con la precariedad de estímulos frente al contexto. Se presenta en situaciones como: deambular, desequilibrio anímico, estados de angustia y ansiedad, gatillando que los cambios de actividades y rutina los alteren.

Como consecuencia de estas manifestaciones, es necesario programar estrategias de apoyo y capacitación para padres, entregándoles información para entender y atender las necesidades de sus hijos. Así mismo los mecanismos para desempeñar un rol de apoyo, en los procesos educativos, creando lazos de integridad y equilibrio con la escuela, para que, de esta manera los momentos de enseñanza- aprendizaje estén mediados, tanto por el niño, padres y escuela.

El apoyo educativo en los niños con TEA, es la clave para su desarrollo, proporciona una experiencia social valiosa al niño a través de diversas oportunidades de aprendizaje. Es muy importante que la primera experiencia escolar sea grata para el niño. Para ello es fundamental integrarlo en un centro educativo que se interese por conocer las necesidades del niño, que desarrollen programas en sus intereses a través del desarrollo de actividades con estructura y con tareas simples de paso a paso, que proporcionen un refuerzo continuo a los comportamientos adecuados (Mineduc, 2010).

### **7.1 Organización y Estructuración del trabajo pedagógico adaptado para niños con Trastorno del Espectro Autista.**

La organización y la estructura están determinadas por la conformación de un espacio decodificable para los niños, por medio del espacio y tiempo. Dada las cualidades innatas de las personas con Trastorno del Espectro Autista, se hace necesario y primordial proporcionarles espacios y ambientes estructurados, es decir, que sean predecibles y que estén directamente relacionados con los aprendizajes. Se requiere que exista una estructuración espacial en los centros educacionales, sean estos jardines, escuelas o colegios; con el fin de facilitar la integración en los espacios comunes con sus pares en las aulas, en los comedores, en las bibliotecas y su inserción al mundo.

En el aula, la clase se debe dividir en espacios diferentes, en zonas de trabajo, juego y un lugar específico de información. Así mismo, el material didáctico debe estar señalado y ordenado para su buen uso. Esto garantiza la accesibilidad de los objetos a los niños por medio de sus sentidos.

Para que los niños con TEA comprendan la disposición del entorno y sepan distinguir las zonas de trabajo, se debe mantener una forma estricta en la utilización de los espacios. De este modo, llegarán a diferenciar la actividad y su lugar de desarrollo, como paralelamente los espacios de juegos y recreación.

El lugar o área específica de información, es el espacio en que se colocan, las claves visuales que deben estar siempre en el mismo lugar dentro de la sala. Su objetivo es facilitar la adquisición de capacidades de comunicación, anticipación y organización de las actividades.

### **7.1.1 Organización Temporal durante el trabajo pedagógico adaptado para niños con Trastorno del Espectro Autista.**

El mundo y la realidad para las personas que presentan TEA es una estructura cambiante e impredecible, sujeta a versatilidades, que reclama constantemente cambios de conducta, lo que, en caso de individuos con tales características gatilla una desconexión, manifestadas en estados de ansiedad y nerviosismo, llegando a exhibirse problemas de conducta.

Para que los niños con TEA comprendan su entorno, es necesaria la conexión con el tiempo y el espacio, anticiparles información de los acontecimientos que van a vivir, para que puedan entender los eventos a partir de sus propias vivencias.

Las metodologías educativas representa la realidad a través de agendas (Mineduc, 2010). Para llevar a cabo una agenda, los padres en conjunto con el docente deben establecer una secuencia con claves visuales sobre las actividades. Estas tienen que ser enseñadas a los niños, a través de palabras y gestos, para luego ser ubicadas en un panel hasta completar la secuencia, como un rompecabezas, y posteriormente ser leídas por estos.

### **7.1.2 Estrategias de Aprendizajes**

El objetivo central de la intervención es mejorar el conocimiento social y lograr el desarrollo de las habilidades comunicativa de los niños con TEA. Así mismo se debe conseguir una conducta autorregulada y adaptada a su entorno.

El contexto de aprendizaje será más efectivo cuanto mayor sea el grado de estructuración, en función de la edad y el grado de desarrollo. La intervención irá, desde una estructuración máxima, con numerosas claves para favorecer el aprendizaje, a una desestructuración programada, paso a paso y de acuerdo al nivel de desarrollo que es más cercana a los entornos naturales del niño.

En cualquier aprendizaje se debe de buscar la funcionalidad, la espontaneidad en el uso de la motivación. Por tanto, el alumno con autismo exige una doble tarea, ya que hay que enseñar la habilidad, pero también un uso adecuado, funcional, espontáneo y generalizado.

Para favorecer el aprendizaje, el niño debe lograr alcanzar el éxito en la tarea mediante las ayudas otorgadas. Poco a poco se procederá al desvanecimiento progresivo de las ayudas, permitiendo el desarrollo individual en el trabajo escolar.

### **7.1.3 Orientaciones para las familias de niños que presentan Trastornos del Espectro Autista.**

Las familias de niños con TEA se ven afectadas de maneras diferentes, experimentando sentimientos tan diversos como dolor, pena, frustración, satisfacción por poder ayudar, negación, rabia, entre otros.

La experiencia de tener un hijo con una forma diferente de conocer el mundo, puede ser devastadora para los padres, llegando a generar grandes tensiones y problemas no solo en el núcleo familiar, sino también en la relación que los progenitores tengan. Estos sentimientos son normales y muchos padres ya han pasado por lo mismo, llegando a sobreponerse y ayudar a otros padres a conseguirlo.

Es necesario considerar que los niños con TEA, son ante todo personas, con los mismos problemas y preocupaciones que los demás, sin embargo, poseen una carga adicional inevitable que conlleva unas características distintivas.

Algunas orientaciones para mejorar las relaciones de la familia con un niño con TEA son:

- **Información:** Los padres, así como todos los integrantes de la familia, necesitan que les aporten información real, clara, directa y que responda a todas las dudas e interrogantes que se plantean con respecto al Trastorno del Espectro Autista.
- **Apoyo:** La familia, necesita la ayuda de distintos profesionales, los cuales pueden ser muy útiles para poder ayudar y comprender a un niño con TEA.
- **Respetar la individualidad:** Los niños con TEA no deben ser comparados con otros niños, ya que necesitan desarrollar su propia identidad.
- **Comprensión:** Tanto el niño con TEA como su hermano (en caso de existir), necesitan de la comprensión familiar. Todos los integrantes de la familia, necesitan saber que los demás entienden su situación y están dispuestos a escuchar y ayudar en lo posible.

En conclusión, en la vida familiar se debería:

- Hacer frente a las emociones. Negar una emoción no ayuda a eliminarla.
- Darse tiempo: Los sentimientos necesitan un proceso de elaboración antes de actuar.
- Recabar la suficiente información sobre el síndrome y los servicios disponibles que les ayudará a actuar con mayor seguridad.
- Buscar la ayuda de otros padres y profesionales.
- Conseguir una comunicación clara y abierta entre los miembros de la familia. La comunicación y la honestidad familiar pueden ser los dos elementos más importantes para poder hacer frente a la discapacidad de un familiar.
- Definir las expectativas.
- Tener respeto y comprensión ante la personalidad, reacciones y necesidades de todos los miembros.

- Tener sentido del humor.

En lo posible, se debe evitar la sobreprotección, la involucración total, el rechazo, la vergüenza, ya que estos no ayudan al pleno desarrollo y desenvolvimiento tanto de los niños con TEA, así como también para su familia. (Peeters, 2008)

## **7.2 Sugerencias y estrategias para tratar los síntomas del síndrome de Asperger en el aula**

Los niños diagnosticados con el síndrome de Asperger constituyen un reto especial en el medio educativo. Al ser normalmente considerados como excéntricos y peculiares por sus compañeros de clase, sus habilidades sociales inapropiadas les hacen a menudo ser "chivos expiatorios". A su presencia, se le añade cierta torpeza motora y un interés obsesivo por temas extraños. Los niños con Síndrome de Asperger no entienden bien las relaciones humanas y las reglas sociales convencionales. Su inflexibilidad y su falta de capacidad para aceptar los cambios, hace que estas personas se estresen con facilidad y sean emocionalmente vulnerables. Al mismo tiempo, la mayor parte son niños que poseen una inteligencia media o media-alta y tienen una capacidad de memoria mecánica muy elevada. La concentración exclusiva en sus áreas de interés puede conducir a grandes éxitos en un periodo posterior de su vida.

Se describen siete características que definen el síndrome de Asperger, además de sugerencias y estrategias para tratar estos síntomas en la sala de clases.

### **7.2.1 Insistencia en las rutinas**

Los niños con Síndrome de Asperger se encuentran fácilmente sobrepasados frente a mínimos cambios, son altamente sensibles a los factores ambientales estresantes y a veces actúan de forma ritual. Están ansiosos y tienden a preocuparse de modo obsesivo cuando no saben qué esperar; el estrés, el cansancio y una sobrecarga sensorial les desequilibran fácilmente.

## **Sugerencias**

- Proporcionarles un ambiente predecible y seguro.
- Minimizar las transiciones.
- Ofrecer una rutina diaria constante: el niño con Síndrome de Asperger debe entender la rutina diaria y saber lo que le espera, para poder concentrarse en una determinada tarea.
- Evitar las sorpresas: preparar al niño minuciosamente y con anticipación frente a actividades especiales, cambios en el horario o cualquier otro cambio en la rutina, por mínimo que sea.
- Aliviar su miedo a lo desconocido exponiendo previamente al niño a la nueva actividad, profesor, clase, escuela, campamento o lo que sea tan pronto como sea posible, una vez que se le ha informado del cambio, para prevenir una preocupación obsesiva (por ejemplo, si el niño con Síndrome de Asperger tiene que cambiar de escuela, debería conocer a su nuevo profesor, darse una vuelta por su nueva escuela y ser informado sobre su nueva rutina antes de que empiece a asistir de modo regular a la nueva escuela).

### **7.2.2 Discapacidad para la Interacción Social**

Los niños con este Síndrome, muestran poca capacidad para comprender reglas sociales complejas; son extremadamente egocéntricos; puede no gustarles el contacto físico; usan un tono de voz monótono y poco natural; utilizan la mirada y el lenguaje corporal de modo inapropiado; son poco sensibles y no tienen tacto; malinterpretan las claves sociales; no pueden entender la "distancia social"; poseen poca habilidad para iniciar y sostener conversaciones; tienen un lenguaje bien desarrollado pero su comunicación es pobre.

## **Sugerencias**

- Proteger al niño frente a intimidaciones y burlas.
- Hacer énfasis en las habilidades académicas sobresalientes del niño con Síndrome de Asperger, mediante situaciones de aprendizaje colectivo en las cuales sus

habilidades de lectura, vocabulario, memoria, etc., sean consideradas como algo valioso por sus compañeros y fomenten su aceptación.

- La mayoría de los niños con Síndrome de Asperger quieren tener amigos, pero simplemente no saben cómo interactuar. Debería **enseñárseles** a reaccionar frente a las claves sociales, y se les puede proporcionar un repertorio de respuestas para usar en las distintas situaciones sociales. Enseñar al niño qué decir y cómo decirlo. Plantear interacciones a dos y dejarles "hacer teatro". El sentido social de estos niños solamente mejora después de enseñarles una serie de reglas que los demás captan intuitivamente.
- Aunque les falta comprensión personal de las emociones de los demás, los niños con Síndrome de Asperger pueden aprender las respuestas correctas. Cuando han mostrado poco tacto, han insultado o han sido poco sensibles sin ninguna intención por su parte, debe explicárseles por qué su respuesta ha sido incorrecta y cuál hubiera sido la respuesta correcta. Los niños con Síndrome de Asperger tienen que aprender las habilidades sociales de un modo intelectual, ya que no poseen intuición o instinto social.
- Los estudiantes mayores pueden resultar beneficiados mediante el uso del "sistema del amigo". El profesor puede educar a un compañero sensible y sin discapacidad en relación con la situación del niño con S A y sentarlos a los dos juntos. Este compañero puede cuidar al niño con Síndrome de Asperger en el autobús, durante los recreos, en los pasillos, etc., e intentar incluirle en las actividades escolares.
- Los niños con Síndrome de Asperger tienden a aislarse; por lo tanto, el profesor debe fomentar su participación con los demás. Promover una socialización activa y limitar el tiempo en que esté aislado y dedicado a sus intereses personales.

### **7.2.3 Gama Restringida de Intereses**

Los niños con síndrome de Asperger tiene preocupaciones excéntricas o fijaciones extrañas e intensas (a veces, coleccionar obsesivamente objetos poco usuales). Tienden a "dar conferencias" constantemente sobre sus áreas de interés; hacen preguntas repetitivas sobre sus intereses; tienen dificultades en expresar ideas, siguen sus propias inclinaciones sin considerar las demandas externas, y a veces, se niegan a aprender nada que no pertenezca a su limitado campo de intereses.

#### **Sugerencias**

- No permitir que el niño con síndrome de Asperger insista en discutir o hacer preguntas sobre intereses aislados. Limitar su comportamiento delimitando un rato especial cada día para que el niño pueda hablar de lo que le interesa. Por ejemplo: a un niño con que estaba obsesionado con los animales y planteaba infinitas preguntas sobre una tortuga que tenían como mascota en clase, se le permitían estas preguntas únicamente durante las pausas. Esto formaba parte de su rutina diaria y aprendió rápidamente a controlarse cuando quería plantear este tipo de preguntas fuera del tiempo establecido.
- El uso de un refuerzo positivo dirigido selectivamente a adquirir una determinada conducta correcta es la estrategia crítica para ayudar al niño con Síndrome de Asperger. Estos niños son muy receptivos a las alabanzas (por ejemplo, en el caso de uno que haga preguntas sin descanso, el profesor puede alabarle siempre que haga una pausa y felicitarle por dejar que los demás hablen). Estos niños deben ser también alabados por comportamientos sociales simples y evidentes que se dan por sabidos en otros niños.
- Algunos niños con Síndrome de Asperger pueden negarse a realizar tareas fuera de sus áreas de interés. Hay que transmitirles que se espera firmemente de ellos que completen su trabajo. El niño con Síndrome de Asperger tiene que tener muy claro que no es él el que manda y que debe obedecer una serie de reglas específicas. No obstante, hay que hacer la concesión de proporcionarle oportunidades para que desarrolle sus propios intereses.

- A los estudiantes pueden asignárseles tareas que ligen su interés con el tema estudiado. Por ejemplo, en una lección de estudios sociales, a un niño obsesionado con los trenes puede pedírsele que investigue sobre los medios de transporte que usa la gente de su país.
- Usar la fijación del niño para ampliar su repertorio de intereses. Por ejemplo, en una lección sobre bosques tropicales, al estudiante con Síndrome de Asperger que estaba obsesionado con los animales se le pidió no solamente el estudio de los animales tropicales, sino también el estudio del bosque en sí, considerado como la casa de estos animales. De este modo, se sintió motivado para aprender cosas acerca de los habitantes locales, que se veían forzados a abatir el bosque de los animales para poder sobrevivir.

#### **7.2.4 Escasa Concentración**

A menudo, los niños con Síndrome de Asperger no se concentran en su tarea, distraídos por estímulos internos; son muy desorganizados; tienen dificultad en mantener el punto de focalización en las actividades escolares (no tanto debido a su falta de atención, sino a que el punto de focalización es "extraño"; el individuo con Síndrome de Asperger no puede discernir lo que es relevante, por lo tanto su atención se focaliza en estímulos irrelevantes); tienden a retraerse en mundos interiores complejos de una manera mucho más intensa que la típica actitud de "soñar despiertos" y tienen dificultades de aprendizaje en una situación de grupo.

#### **Sugerencias**

- Para que el niño con Síndrome de Asperger sea productivo en clase, debe proporcionársele una exhaustiva reglamentación de la estructura externa. Las tareas deben ser divididas en unidades pequeñas, y debe ofrecérsele una ayuda y una reorientación constantes por parte del profesor.
- A los niños con problemas de concentración importantes les suelen resultar útiles las sesiones de trabajo con una duración determinada. Esto les ayuda a organizarse. El trabajo de clase que no se haya terminado dentro de los límites de tiempo asignados (o que se haya realizado de modo descuidado)

deberá hacerse durante el tiempo libre del niño (por ejemplo, durante los recreos o durante el tiempo que se utilice para sus áreas de interés). Los niños con Síndrome de Asperger suelen ser a veces testarudos; necesitan expectativas firmes y un programa estructurado que les muestre que el cumplimiento de las reglas conduce a un refuerzo positivo (este tipo de programa motiva al niño con Síndrome de Asperger a ser productivo y en consecuencia, aumenta su autoestima y baja su nivel de estrés, ya que se siente competente).

- En el caso de estudiantes con Síndrome de Asperger integrados en escuelas normales, debido a su escasa concentración, su ritmo lento de trabajo y una desorganización importante, puede que sea necesario disminuir la carga de deberes a realizar en casa o proporcionarles un tiempo extra en una clase especial, en la que un profesor de educación especial les pueda proporcionar la estructura adicional que el niño necesita para terminar su trabajo de clase y de casa (algunos niños con Síndrome de Asperger son tan poco capaces de concentrarse que no se debe estresar a los padres para que pasen varias horas cada noche ayudando a su hijo a terminar los deberes).
- Sentar al niño con Síndrome de Asperger en la primera fila de la clase y hacerle preguntas a menudo para ayudarlo a mantener la atención en la lección que se esté impartiendo.
- Buscar un signo no verbal (por ejemplo, una palmadita cariñosa en el hombro) para los momentos en que no esté atendiendo.
- Si se usa el "sistema del amigo", sentar al amigo del niño cerca de él para que éste le pueda recordar al niño con Síndrome de Asperger que siga con la tarea o escuche la lección.
- El profesor debe intentar de modo activo que el niño con Síndrome de Asperger abandone sus pensamientos/fantasías internas y se centre en el mundo real. Esto es una batalla constante, ya que el niño se encuentra más cómodo en su mundo interno que en el mundo real. En el caso de los niños de menor edad, debe estructurarse incluso su tiempo de juego libre, ya que tienden a sumergirse de tal

modo en juegos de su propia fantasía solitarios y ritualizados que pierden el contacto con la realidad

### **7.2.5 Escasa Coordinación Motora**

Los niños con SA, son físicamente torpes; tienen un modo de andar rígido y torpe; no tienen éxito en los juegos que implican habilidades motoras; y presentan deficiencias de motricidad fina que pueden causar problemas de grafomotricidad, un ritmo de trabajo lento y pueden afectar su capacidad para el dibujo.

#### **Sugerencias**

- Enviar al niño con Síndrome de Asperger a un programa especial de educación física, en el caso en que los problemas de motricidad gruesa sean severos.
- Incluir al niño con Síndrome de Asperger en un programa de educación física orientado hacia la salud y el mantenerse en forma, y no en un programa de deportes competitivo.
- No obligar al niño a participar en deportes competitivos, ya que su falta de coordinación motora puede crearle frustración y dar lugar a bromas por parte de los miembros del equipo.
- Los niños con Síndrome de Asperger pueden necesitar un programa altamente individualizado, mediante el cual aprendan a escribir, dibujar y copiar en un papel, así como a coordinar su escritura en la pizarra. El profesor debe guiar la mano del niño reiterativamente para formar letras y conectarlas entre sí, dándole al mismo tiempo instrucciones verbales. Una vez que el niño haya memorizado las instrucciones verbales, será capaz de repetírselas a sí mismo para hacer las letras él solo.
- Para los niños con Síndrome de Asperger de menor edad, puede ser útil el que cuenten con un modelo de las letras en papel, para que controlen el tamaño y la uniformidad de las letras que dibujan. Esto también les obliga a tomarse su tiempo para escribir con cuidado.

- Cuando se les mande a los alumnos una tarea en un tiempo determinado, no hay que olvidar que el niño con Síndrome de Asperger escribe más lentamente.
- Los estudiantes con Síndrome de Asperger pueden necesitar más tiempo que el resto para terminar sus exámenes (el realizar estos exámenes en una clase especial puede proporcionarles no solamente más tiempo, sino también la estructura añadida y las directrices del profesor que estos niños necesitan para centrarse en su tarea).

### **7.2.6 Dificultades Académicas**

Los niños con Síndrome de Asperger poseen un nivel de inteligencia medio o superior a la media, pero les falta pensamiento de alto nivel y habilidades de comprensión.

Es frecuente que el niño con Síndrome de Asperger posea una excelente memoria mecánica, es decir, el niño puede responder como un vídeo que reproduce una secuencia establecida. Sus habilidades para resolver problemas son escasas.

#### **Sugerencias**

- Ofrecerle un programa de aprendizaje académico altamente individualizado, que le permita alcanzar éxitos de forma constante. El niño con Síndrome de Asperger necesita encontrarse muy motivado para no seguir sus propios impulsos. El aprendizaje ha de ser gratificante y no provocarle ansiedad.
- No dar por supuesto que el niño con Síndrome de Asperger ha entendido algo, simplemente porque es capaz de repetir como un loro lo que ha oído.
- Ofrecer explicaciones adicionales y tratar de simplificar los conceptos más abstractos de las lecciones.
- Sacar partido de la memoria excepcional de estas personas. El recordar información sobre hechos es con frecuencia su punto fuerte.
- Muy a menudo, no entenderán los matices emocionales, la comprensión en múltiples niveles y los problemas de relación tal y como se presentan en las novelas.

- Las tareas escritas realizadas por personas con Síndrome de Asperger son a menudo repetitivas, saltan de un tema a otro y tienen connotaciones de palabras incorrectas. Con frecuencia, estos niños no aprecian la diferencia que existe entre el conocimiento de tipo general y sus propias ideas y por lo tanto, presuponen que el profesor entenderá sus expresiones algunas veces rebuscadas.
- Los niños con Síndrome de Asperger suelen tener un nivel de lectura excelente, pero su comprensión del lenguaje es pobre. No hay que dar por sentado que entienden todo aquello que leen con tanta facilidad.

Su trabajo académico puede tener poca calidad, debido a que el niño con Síndrome de Asperger no está motivado para hacer esfuerzos en aquellas áreas en las que no está interesado. El profesor debe mostrarle con firmeza que espera de él cierta calidad en su trabajo. Cuando deba realizar un trabajo en un tiempo determinado, no solamente debe terminarlo, sino que debe hacerlo de modo cuidadoso. El niño con Síndrome de Asperger corregirá el trabajo que haya realizado de modo descuidado durante los recreos o en el tiempo asignado para sus intereses personales.

### **7.2.7 Vulnerabilidad Emocional**

Los niños con Síndrome de Asperger son lo suficientemente inteligentes como para competir en un sistema educativo normal, pero a menudo no poseen los recursos emocionales suficientes como para responder a las demandas de la clase. Debido a su falta de flexibilidad, estos niños se estresan con facilidad. Su autoestima es baja, y a menudo son muy autocríticos y no son capaces de permitirse errores. Las personas con Síndrome de Asperger, especialmente los adolescentes, pueden ser propensos a la depresión (existe información documentada sobre un alto porcentaje de depresiones en adultos con Síndrome de Asperger). Las reacciones de rabia y los estallidos de cólera suelen ser respuestas frecuentes a su estrés/frustración. Los niños con Síndrome de Asperger no suelen estar relajados y se encuentran fácilmente superados cuando las cosas no son como deberían de ser, según su punto de vista rígido. Interaccionar con otra gente y responder a las demandas ordinarias de la vida cotidiana puede ser para ellos un esfuerzo continuo y hercúleo.

## Sugerencias

- Prevenir los estallidos ofreciéndoles un alto nivel de coherencia. Preparar a estos niños frente a los cambios que se produzcan en la rutina diaria, para aminorar el estrés. Los niños con Síndrome de Asperger a menudo tienen miedo, se enfadan o se entristecen frente a cambios forzados o inesperados.
- Ayudar a los niños a manejarse cuando se sientan superados por el estrés, para prevenir estallidos. Ayudar al niño escribiéndole una lista de pasos muy concretos que tiene que dar cuando se perturba (por ejemplo, 1- Respirar profundamente tres veces; 2- Contar despacio tres veces los dedos de su mano derecha; 3- Decir que quieren ver al profesor de educación especial, etc). Incluir en esta lista un comportamiento ritual con el cual el niño se encuentre a gusto. Anotar estos pasos en una tarjeta, para que el niño la introduzca en su bolsillo y la tenga siempre a mano.
- El profesor debe intentar limitar al mínimo que sus emociones negativas se reflejen en su tono de voz. Hay que mantenerse en calma, ser coherente y firme en la relación con el niño con Síndrome de Asperger, mostrándole claramente sentimientos compasivos y haciendo gala de paciencia.
- Hacer un informe sobre dichos síntomas para el terapeuta del niño, o remitirle a un servicio de salud mental para que evalúe su depresión y le asigne un tratamiento, si fuera necesario. Es muy importante que la depresión se diagnostique lo antes posible, debido a que estos niños son generalmente incapaces de valorar sus propias emociones y no pueden por lo tanto buscar consuelo en los demás.
- Ser conscientes de que los adolescentes con Síndrome de Asperger son especialmente proclives a la depresión. Las habilidades sociales son muy valoradas en la adolescencia, y el estudiante con Síndrome de Asperger se da cuenta de que es diferente de los demás y de que tiene dificultades para establecer relaciones normales. El trabajo académico se vuelve más abstracto, y el adolescente con Síndrome de Asperger encuentra las tareas que se le asignan cada vez más difíciles y complejas. En cierta ocasión, los profesores observaron

que un adolescente con Síndrome de Asperger ya no lloraba cuando se le daban tareas de matemáticas, y pensaron por lo tanto que estaba aceptando la situación mucho mejor. En realidad, se observó posteriormente un mayor grado de desorganización y una menor productividad en sus deberes de matemáticas, que mostraron que se estaba refugiando cada vez más en su mundo interno para evitar las matemáticas, y por lo tanto, no estaba en absoluto encajando bien la situación.

- Tan pronto como aparezcan dificultades de aprendizaje en un área determinada, los niños con Síndrome de Asperger deben recibir asistencia académica. Estos niños se encuentran fácilmente sobrepasados y reaccionan frente al fracaso de manera mucho más negativa que el resto de los niños.
- Los niños con Síndrome de Asperger que son emocionalmente frágiles pueden necesitar una escuela de educación especial con clases muy estructuradas que les puedan ofrecer un programa académico individualizado. Estos niños necesitan un ambiente de aprendizaje en el cual se sientan competentes y productivos.

Los profesores juegan un papel vital a la hora de ayudar a los niños con síndrome de Asperger a negociar con el mundo que les rodea. Debido a que los niños con SA son con mucha frecuencia incapaces de expresar sus miedos y sus angustias, depende de la actuación de determinados adultos a su alrededor el que abandonen la seguridad de sus fantasías interiores y vivan en el mundo exterior. Los profesionales que trabajan con estos niños en las escuelas deben proveerles de la estructura externa, la organización y la estabilidad de la cual carecen. El uso de estrategias de enseñanza creativas con personas que sufren de este síndrome es fundamental, no solamente para facilitar el éxito académico, sino también para ayudarles a sentirse menos alejados de los demás seres humanos y menos sobrepasados por las demandas ordinarias de la vida cotidiana.

## Capítulo VIII

### **Propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades de lectoescritura para un niño con Síndrome de Asperger.**

La presente propuesta tiene por objetivo identificar los factores que han de considerarse en la confección de recursos para desarrollar la lectoescritura para un niño con Síndrome de Asperger. Se consideraran algunos aspectos que se deben desarrollar en el aprendizaje de la lectoescritura, para luego presentar como se desarrollan en la propuesta de trabajo con niños con Síndrome de Asperger dentro de la sala de clases.

Para la confección de esta propuesta, se utilizaron los Planes y Programas del año 2012 (para trabajar con primero básico). Es así como considera que las habilidades de lectoescritura inciden en todas las áreas de aprendizaje y son el medio más común a través del cual se accede al conocimiento dentro del ámbito escolar. Asimismo, propone distintas actividades basadas en los intereses de los niños, además busca fomentar el amor por la lectura, enriquecimiento de vocabulario, desarrollo de las habilidades de síntesis, análisis, desarrollo del pensamiento, causa-efecto y en general todas las necesarias para llegar a lograr los niveles adecuados de comprensión lectora y escritura, de acuerdo a su nivel de escolaridad.

En los planes y programas de Educación básica de primero básico, en el sector de lenguaje y comunicación, se presentan las habilidades a desarrollar en los ejes de Lectura y Escritura, señalando que el lenguaje es una herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo. La lectoescritura es el instrumento mediador por excelencia, que le permite al ser humano constatar su capacidad de sociabilidad al lograr comunicarse con los demás. Al mismo tiempo, el manejo del lenguaje le permite conocer el mundo, construir sus propios esquemas mentales en el espacio y en el tiempo, y transmitir sus pensamientos a quienes les rodean. Las habilidades de comunicación, especialmente en este ciclo, son herramientas fundamentales que los estudiantes deben desarrollar y aplicar para alcanzar los aprendizajes propios de cada asignatura. Se trata de habilidades que no se abordan y ejercitan únicamente en el contexto de la asignatura Lenguaje y Comunicación, sino que se consolidan a través del ejercicio en diversas instancias y en torno a distintos temas y, por lo

tanto, deben involucrar todas las asignaturas del currículum. De hecho, el aprendizaje en todas las asignaturas se verá favorecido si se estimula a los alumnos a manejar un lenguaje enriquecido en las diversas situaciones.

Estos programas de estudio buscan promover el ejercicio de la comunicación oral, la lectura y la escritura como parte constitutiva del trabajo pedagógico correspondiente a cada asignatura. Las actividades de aprendizaje en cada asignatura debieran incluir, de manera habitual y consistente los siguientes aspectos a partir de primero básico:

**Lectura:**

- Los alumnos deben comprender que la lectura es una fuente de información a la que siempre hay que recurrir. Los docentes deben demostrar esto leyendo frecuentemente a sus alumnos párrafos en relación con los aprendizajes buscados, mostrando libros atractivos sobre el tema y pidiendo a los estudiantes buscar información relevante en textos determinados.
- Los alumnos deben acostumbrarse a recibir información escrita. Todo aprendizaje debiera quedar registrado en un breve texto escrito, sea este un libro, una ficha de trabajo o el cuaderno. El alumno debe recurrir a esta fuente para consultar, revisar y estudiar.
- Los niños deben aprender a localizar información relevante en fuentes escritas, y en los cursos terminales del ciclo, deben poder identificar la idea principal y sintetizar la información relevante.
- Los estudiantes deben dominar la lectura comprensiva de textos con dibujos, diagramas, tablas, íconos, mapas y gráficos con relación a la asignatura.
- Los aprendices deben procurar extender sus conocimientos mediante el uso habitual de la biblioteca escolar y también por medio de internet.

### **Escritura:**

- En todas las asignaturas, los alumnos deben tener la oportunidad de expresar sus conocimientos e ideas mediante la escritura de textos de diversa extensión (por ejemplo cuentos, cartas, descripciones, respuestas breves, informes, registros y diarios).
- Los alumnos deben aprender a organizar y presentar la información mediante esquemas o tablas en todas las asignaturas; esto constituye una excelente oportunidad para aclarar, ordenar, reorganizar y asimilar la información.
- Al escribir, los niños utilizan los conceptos y el vocabulario propio de la asignatura, lo que contribuye a su asimilación.
- Las evaluaciones deben contemplar habitualmente preguntas abiertas que permitan al estudiante desarrollar sus ideas por escrito.
- El uso correcto de la gramática y de la ortografía permite una mejor comunicación; por lo tanto, el profesor debe solicitar a los alumnos revisar sus escritos antes de presentarlos.

Por otro lado, las habilidades que se deben desarrollar en los ejes señalados, cuentan con una progresión de habilidades a lograr en los estudiantes.

En el Mapa de Lectura se señala que los aprendizajes de lenguaje y la progresión de la lectura, se describen considerando tres dimensiones, cada una de las cuales se va complejizando en los distintos niveles:

**a. Tipos de texto que se leen.** En esta dimensión el progreso está dado por la capacidad de leer una variedad cada vez mayor de textos literarios y no literarios de creciente extensión y complejidad lingüística, conceptual y estructural.

**b. Construcción del significado.** Se refiere a la capacidad de construir el significado de los textos para lograr una comprensión cada vez más profunda y detallada de estos, a través del desarrollo de las siguientes habilidades:

- Extracción de información explícita;
- Realización de inferencias sobre aspectos formales o de contenido, estableciendo relaciones entre información explícita y/o implícita;

- Interpretación del sentido de diferentes partes del texto y de su globalidad.

**c. Reflexión y evaluación.** La tercera dimensión se refiere a la valoración y formulación de juicios que los estudiantes son capaces de hacer sobre los textos en sus aspectos formales, de contenido y contextuales. Esto, a partir de sus propias ideas, sus experiencias, conocimientos previos y otras fuentes.

A continuación, se presenta una caracterización general de los textos propios de cada nivel, con el fin de hacer más explicativa la breve definición que de ellos se hace en el Mapa mismo. Es importante destacar que los alumnos de un nivel no están limitados a leer solo textos de la complejidad señalada para el nivel.

El Mapa de Producción de textos escritos y la progresión de la capacidad de producir textos escritos se describen considerando tres dimensiones, cada una de las cuales se va complejizando en los distintos niveles:

**a. Tipos de Texto.** En esta dimensión, el progreso consiste en escribir textos de creciente complejidad en cuanto involucran:

- La incorporación flexible y creativa de modalidades discursivas (dialógica, expositiva, argumentativa) a los tipos de texto que se elaboren.

**b. Construcción del Significado.** El progreso en esta dimensión de aprendizaje consiste en la calidad de las ideas o contenidos que son comunicados, lo que considera:

- El manejo de ideas cada vez más variadas y complejas.
- La organización coherente de las ideas en relación con el tema.
- La utilización de recursos textuales de cohesión cada vez más variados.
- Uso de un léxico cada vez más variado y preciso.

**c. Aspectos Formales del Lenguaje.** El progreso en esta dimensión de aprendizaje incluye las siguientes habilidades: Dominio de aspectos caligráficos y ortográficos. Dominio de aspectos morfosintácticos (uso de conectores, conjugación de verbos, manejo de concordancia). Dominio de aspectos de presentación, diseño y edición.

<p><b>Habilidades a desarrollar en el aprendizaje de la Lectoescritura.</b> (Popular, 2007)</p>	<p><b>Dificultades en el Aprendizaje de un niño con Síndrome de Asperger.</b> (Attwood, 1998)</p>
<p>Factores sensoriales</p>	
<p><b>1. Percepción Visual:</b> <b>Discriminación visual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer formas y diferenciarlas</li> <li>• Desplazamiento de la mirada</li> <li>• Conocer las direcciones: arriba, abajo, derecha e izquierda.</li> </ul>	<p>Desde el punto de vista, de cómo ve el mundo un niño con Síndrome de Asperger, se encuentra que la manipulación de material visual atractivo para él, suele ser de mucha ayuda en su aprendizaje. En cuanto al desplazamiento de la mirada y la lateralidad visual, los niños con Síndrome Asperger presentan dificultades notorias, por ende requieren de apoyo que los guie en este aprendizaje.</p>
<p><b>2. Percepción visual: Memoria Visual.</b></p>	<p>Los niños con Síndrome de Asperger, presentan una preferencia por el orden y la rutina, por esta razón su memoria visual es muy desarrollada, ya que está responde al mecanismo para mantener la rutina, la cual es su forma de equilibrarse dentro de un medio social.</p>
<p><b>3. Percepción Auditiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminación auditiva (reconocer ruidos, sonidos)</li> </ul>	<p>Los niños con Síndrome de Asperger presentan poca o nula tolerancia a ruidos inesperados (un portazo, un estornudo, el</p>

<p>y diferenciarlos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Memoria auditiva (Procedencia de los sonidos)</li> <li>• Desarrollo de la Atención: Escuchar (Sentido del ritmo)</li> </ul>	<p>ladrido de un perro) o a ruidos sostenidos (turmix, secador de pelo) o sonidos complejos o múltiples (centro comercial, niños que gritan en clase, situación social ruidosa).</p> <p>Es posible que el grado de sensibilidad auditiva varíe frente a un mismo sonido, es decir, un día puede ser percibido como insoportable y otro como molesto pero tolerable.</p>
---	---

### Factores Psicológicos/ Psicomotrices

<p><b>4. Esquema Corporal: Tomar conciencia del cuerpo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conocimiento topológico:</b> manos, pies, cabeza, ojos.</li> <li>• <b>Conocimiento segmentado:</b> Movimiento de manos y articulaciones</li> <li>• Coordinación de los movimientos e independencia de estos.</li> </ul> <p>❖ Este aspecto permite llegar a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciarse de los demás.</li> <li>• Adquirir autonomía.</li> <li>• Mayor autoconfianza y autoestima (sentirse bien</li> </ul>	<p>Los niños con síndrome de Asperger a menudo muestran poca expresividad facial y tienen dificultades para leer el lenguaje corporal de los demás; pueden implicarse en rutinas obsesivas y presentar una sensibilidad inusual a los estímulos sensoriales.</p>
--	--

<p>con su cuerpo).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situarse en el espacio y situar los objetos (con relación a él y unos en relación a otros)</li> <li>• Tener control de sí mismo (atención).</li> </ul> <p>❖ Un buen dominio supone un centro de referencia estable alrededor del cual se organizará y estructurará el mundo circundante.</p>	
<p><b>5. Factor espacial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conocimiento de las nociones espaciales:</b> distinguir la derecha de la izquierda, arriba-abajo, delante- atrás.</li> <li>• <b>Orientación espacial:</b> Implica dinamismo y desplazamiento. Posibilita orientarse en una dirección bien determinada del espacio o de orientar uno o varios objetos, según cierta posición.</li> <li>• <b>Estructuración espacial:</b> Requiere la disposición global y la integración de varios elementos, de acuerdo con ciertas orientaciones bien determinadas. Para poder escribir, debe integrar con precisión los elementos de las</li> </ul>	<p>Los niños con Síndrome de Asperger, presentan acostumbramiento a sus espacios, y manifiestan las siguientes dificultades en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La coordinación de las extremidades superiores e inferiores.</li> <li>• Necesidad de mejora en las habilidades que permiten coger y lanzar objetos.</li> <li>• Favorecer el desarrollo del equilibrio, destreza manual y de los movimientos lentos.</li> <li>• Necesidad de desarrollar la psicomotricidad fina y mejora de la caligrafía.</li> </ul>

palabras.	
<p><b>6. Orientación Temporal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomar conciencia del tiempo y la duración, poder situar los acontecimientos vividos unos con relación a otros; ser capaz de reproducir la sucesión cronológica de los hechos.</li> </ul>	<p>La temporalidad por su abstracción, conlleva a un parámetro dificultoso para los niños con Síndrome de Asperger, esto se vivencia por los problemas que tienen para comprender el ahora, pasado y el presente, por esta razón contenidos como los de Historia, presentan una complejidad para ser comprendidos.</p>
<p><b>7. Afianzamiento de la lateralidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Predominio funcional de uno de los dos hemisferios cerebrales. Se debe relacionar no sólo con la mano, sino con el ojo, oído y pie. Problemas: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Ambidiestros:</b> Dificultad de orientación espacio-temporal</li> <li>○ <b>Lateralidad cruzada:</b> Diestro mano, zurdo ojo: dificultad en coordinación óculo-motriz.</li> <li>○ <b>Zurdos contrariados:</b> Desorden esquema corporal, espacial y motor.</li> </ul> </li> </ul>	<p>El hemisferio derecho es el encargado de controlar el procesamiento de la información viso espacial y está muy relacionado en la expresión e interpretación de las emociones, en aspectos de entonación y prosodia.</p> <p>Esta teoría propuesta por Klin et al. 1995 defiende que las personas con síndrome de Asperger tienen una disfunción en el hemisferio derecho, la cual permite que se desarrollen problemas para interpretar gestos y estados emocionales propios y de los demás, adaptar el tono de voz en una conversación, dificultades motrices, dificultades en la interpretación e integración de la información en un todo coherente, dificultad para adaptarse a situaciones nuevas y en general una limitación en las habilidades de relación</p>

	social.
<p><b>8. Desarrollo motor</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo integral del esquema corporal, orientación espacial, sentido del ritmo y lateralidad.</li> </ul>	<p>Los niños con Síndrome de Asperger presentan torpeza motriz, la cual se manifiesta en los primeros meses después de aprender a caminar. Desde muy pequeños puede haber una habilidad limitada con juegos de pelota, dificultad para aprender a atarse los cordones y una forma extraña de caminar y correr. A su vez presentan mala letra y falta de aptitud para los deportes.</p>

### **8.1 Propuestas de planificaciones de clases para niños con Síndrome de Asperger en el aula regular (Ver anexo n° 8).**

A continuación se presentan planificaciones que pueden ser utilizadas en la enseñanza de la lectoescritura de estudiantes de primer año básico. Esta propuesta de planificación considera a todo el grupo-curso, sin embargo se prestará mayor consideración a aquellos estudiantes que presenten Síndrome de Asperger.

Esta propuesta metodológica busca ser un apoyo y guía para el profesor de Educación General Básica, sin embargo, es importante saber que no todos los niños se parecen entre sí, ni mucho menos los niños con SA. Es por esta razón que no existe una receta única que se pueda aplicar en clases, ya que están una serie de factores involucrados, como por ejemplo, el contexto, las habilidades de los estudiantes, la significancia de los estudiantes, entre otros.

### **8.1.1 Recomendaciones para la enseñanza de lectoescritura:**

- El profesor debe considerar el contexto e intereses de los estudiantes. De esta manera, el aprendizaje despertará un mayor interés en el niño, ya que lo verá como algo cercano a su entorno.
- Es importante que el profesor, trabaje con todos los medios y recursos materiales disponibles. El primer material disponible es el cuerpo, por lo tanto es fundamental trabajar con éste. En las planificaciones que se presentan, se encuentra una actividad en la que los niños, deben realizar la letra L con sus cuerpos. Así mismo, es recomendable que trabajen con una gran variedad de materiales, como por ejemplo, cartulinas, lana, plastilina, entre otros.
- Es necesario que los niños no solo tengan la posibilidad de trabajar manualmente, sino que también de forma visual. Como se ha descrito, los niños necesitan de este estímulo y aún más, los niños con asperger.

### **8.2 Propuesta de guías de aprendizaje para niños con síndrome de Asperger en el aula regular (Ver Anexo N°9).**

Las Guías de Aprendizaje corresponden a un elemento fundamental dentro del aula, ya que tienen como finalidad promover el trabajo individual y en equipo por medio de actividades didácticas que propician la reflexión y el aprendizaje colaborativo por medio de la interacción, el diálogo, la participación activa y la construcción social de conocimientos de cada uno de los niños dentro del aula. Además, respetan el avance al propio ritmo de aprendizaje de los estudiantes y fomentan el desarrollo del espíritu investigativo y la autonomía. Incentivan el aprender a aprender, el aprender a hacer, el aprender a comunicarse y, más importante aún, el aprender a convivir.

Las principales características que nos presentan las guías de aprendizaje son que:

- Cubren las competencias en las áreas básicas (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales).
- Incluyen contenidos relevantes para escuelas y colegios rurales y urbanos.

- Contienen actividades motivadoras que parten de situaciones reales y de los intereses y la curiosidad de los niños.
- Permiten la práctica de los aprendizajes y su aplicación en la vida diaria, por medio de diversas formas de participación y utilización de recursos.
- Promueven la participación activa de las familias y los docentes en los procesos de aprendizaje de los niños.
- Contienen propuestas de trabajo en el aula y fuera de ella, que facilitan y enriquecen el aprendizaje.
- Apoyan la planeación del año escolar y de cada clase.
- Facilitan la evaluación integral, formativa y cualitativa.

### **Estructura Metodológica**

La estructura metodológica de las guías de aprendizaje debe contemplar cuatro aspectos básicos:

1. Seguir procesos lógicos de aprendizaje.
2. Integra procesos y contenidos.
3. Comprende un conjunto de actividades que fomentan la interacción social y con el entorno.
4. Promueve la evaluación formativa y la retroalimentación permanentes.

Su estructura está sujeta al desarrollo de:

### **Actividades de Práctica**

- Consolidan con la práctica el aprendizaje adquirido.
- Desarrollan habilidades y destrezas.
- Preparan a los estudiantes para actuar de acuerdo con el conocimiento, actitud o valor adquirido.
- Integran la teoría y la práctica.

### **Actividades de Aplicación**

- Aplican aprendizajes en situaciones reales y cotidianas con la familia y la comunidad.
- Estimulan a profundizar conocimientos recurriendo a diversas fuentes de información.
- Promueven la solución de problemas de la vida diaria.

### **Evaluación del Proceso de Aprendizaje**

Las guías de aprendizaje promueven la valoración del avance de los niños en el desarrollo de competencias. Por esta razón, se sugieren varios tipos de evaluación:

- Diagnóstica, que tiene en cuenta la experiencia y los conocimientos previos de los estudiantes para continuar con su proceso de aprendizaje.
- Formativa durante el proceso, que permite observar el desarrollo en el aprendizaje y reforzarlo.
- Sumativa: que integra las evaluaciones anteriores, de acuerdo con los logros de aprendizaje propuestos por las guías y la evaluación planteada al final de cada unidad, basada en el desarrollo de competencias y en las pruebas saber.

### 8.2.1 Sugerencias para la confección de guías de aprendizajes para niños con Síndrome de Asperger.

- Presentar encabezados de forma muy clara lo que el niño debe responder cuando se le formula una pregunta por escrito, y diferencia cada paso en apartados independientes.

*Ej.: Forma incorrecta: Lee atentamente el texto, subraya los adjetivos y haz una oración con cada uno.*

#### Forma correcta

1. Lee atentamente el texto.
2. Subraya los adjetivos.
3. Haz una oración con cada uno de los adjetivos subrayados.

- Cuando se realicen preguntas por escrito, se debe considerar la literalidad, recordando que responderá exactamente lo que está leyendo.

*Ej.: “Rodea los objetos que llevas a la playa” (incorrecto, porque es posible que no rodee ninguno, ya que habitualmente son sus padres quienes los lleva).*

*“Rodea los objetos que se llevan a la playa” sería la forma (correcta).*

- Evaluar siempre que sea posible, con exámenes tipo test, del tipo: verdadero-falso, rodear la respuesta adecuada, unir con flechas, etc., así se reduce el margen de error, el tiempo que necesita para responder (es necesario recordar las dificultades grafo-motrices) y se facilita la comprensión.

## Anexos

### Anexo N° 1

#### Encuesta para Profesores de Educación Básica.

La siguiente encuesta tiene como objetivo identificar los conocimientos que tienen los docentes de Educación Básica de dos colegios particulares subvencionados respecto a las características del síndrome de asperger. El presente estudio es realizado por las alumnas de Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación Katherine Ubeda, Jocelyn Monsalve y Camila Núñez.

1. Usted conoce las características del Síndrome de Asperger

Sí

No

2. Si su respuesta es Sí, lo invitamos a contestar la siguiente encuesta. Y si la respuesta es NO ¿Le interesaría recibir información al respecto?, déjenos su correo electrónico

\_\_\_\_\_.

A continuación, encontrará enunciados que señalan algunas características de los niños con Síndrome de Asperger. Para seleccionar su opinión marque con una X la alternativa que se acerque más a su conocimiento sobre el tema.

Indicadores <sup>21</sup>	Si	No	No sé
3. Usted tienen conocimiento de la legislación que establece el deber de los establecimientos educacionales de incorporar adecuaciones curriculares para los niños con necesidades educativas especiales (Decreto Supremo 170).			
4. Usted en su quehacer educativo, ha tenido alumnos con síndrome de asperger.			
5. Usted reconoce que el niño con síndrome de asperger manifiesta alteración en la capacidad de abstraer, sentir y pensar simbólicamente.			
6. Usted identifica que el niño con síndrome de asperger tienen una comprensión literal del lenguaje.			
7. Usted identifica que un niño con síndrome de asperger se muestra inflexible a las rutinas cotidianas.			

<sup>21</sup> Basada en los indicadores utilizados en el Test Infantil del Síndrome de Asperger (CAST), que fue presentado en la siguiente publicación: Scott, F. J.; Baron-Cohen, S.; Bolton, P.; Brayne, C.: The CAST (Childhood Asperger Syndrome Test): Preliminary Development of a UK Screen for Mainstream Primary-School-Age Children. *Autism* 2002; 6(1):9-31.

8. Usted reconoce que un niño con síndrome de asperger tiende a llevar la conversación hacia tema de su interés.			
9. Usted considera que maneja las herramientas didácticas necesarias para trabajar con niños con síndrome de asperger en el aula.			
10. Usted utiliza recursos didácticas para trabajar con niños con síndrome de asperger.			
11. Usted conoce las adecuaciones curriculares que son necesarias para el trabajo de NB1 en el sector de Lenguaje y comunicación.			
12. Usted considera que los colegios regulares cuenta con los recursos humanos y materiales para la inclusión de niños asperger.			

## **Anexo N° 2**

### **Entrevista para Padres de niños con Síndrome de Asperger.**

La siguiente entrevista, tiene como objetivo extraer información para el estudio de caso de un niño con Síndrome de Asperger. Este instrumento cuenta con nueve preguntas que pueden ser discutidas plenamente con el entrevistador y la madre del menor involucrado en este estudio.

1. ¿Cuáles fueron los primeros antecedentes que lo llevaron a pensar que su hijo tenía Síndrome de Asperger?
2. ¿Cómo madre, cuál fue su reacción al enterarse del diagnóstico de su hijo?
3. ¿Cree usted que ha logrado capacitarse logrando conocimientos que le permitan entender la realidad presente y futura de su hijo?
4. ¿Se siente en condiciones de no solo comprender Ud. esa realidad, sino que también explicarle al niño este escenario?
5. ¿Qué proceso ha tenido su hijo, desde que se le diagnosticó el Síndrome de Asperger hasta la fecha?
6. ¿De acuerdo a sus vivencias, cuáles son las mayores dificultades que debe enfrentar actualmente su hijo?
7. ¿Desde su mirada, su hijo ha podido incluirse al sistema escolar, sin ser discriminado?
8. ¿Según su experiencia, la aceptación del chico considera el reconocimiento de su estilo de aprendizaje?
9. A nivel de las relaciones que establece con otros niños ¿Cómo se desenvuelve su hijo?

## **Anexo 2.1**

### **Transcripción de la entrevista de la mamá del menor**

Nombre: Lutviana Gómez

Profesión: Profesora de Castellano

Función: Apoderada de Daniel

#### **1. ¿Cuáles fueron los primeros elementos que lo llevaron a pensar que su hijo tenía Síndrome de Asperger?**

Yo no conocía del tema S.A, pero mi hijo no reaccionaba ante los estímulos que yo le deba, como cantarle, tocar... El no respondía.

El pediatra que los vio a los 6 meses ante la consulta de la no reacción de Daniel a los estímulos, me señaló que yo a él no le interesaba.

La reacción de no querer ser tocado y no querer compartir con otras personas, entonces a los 2 años lo puse al jardín para que creara vinculo, pero a los 3 años el reaccionaba violentamente ante los cambios de rutina.

A partir de los 3 años y medio comenzó con una serie de pataletas diarias, por distintos cambios no despedirme en la mañana, la comida, etc. En el jardín la profesora me comento que él era un niño solitario, hablaba de forma muy básica, y el tenia tendencia a aislarse y se iba no la tomaba en cuanta. Y por sugerencia a de una psicología lo lleve al CEDIN.

#### **2. ¿Cómo madre, que paso por su cabeza al momento de enterarse del diagnóstico final de su hijo?**

Yo entre que empezó la evaluación y el diagnostico, yo baje información y estudie, cuando me dijeron llore 15 minutos y comencé a evaluar que hacer para que él estuviera mejor. Por el ejemplo los corticoides le afectan directamente a las pataletas de Daniel y cuando se inhalaba teníamos estos episodios por el exceso de este medicamento y decidí por la medicina alternativa más que la tradicional.

**3. ¿Usted cree que se ha capacitado para poder entender y explicarle el mundo a su hijo?**

Sí, por medio de lecturas y hay mamás que se niegan el diagnóstico, pero en un momento decidí apoyarlo y siento que he exagerado en los cuidados pero hace poco un médico me dijo que lo había hecho bien y que parara de buscar más y más por entender.

**4. ¿Qué proceso ha tenido su hijo, desde que se le diagnosticó el Síndrome de Asperger hasta la fecha?**

La evolución de Daniel ha sido muy buena, desde no tener contacto, desde no permitir que lo tocara, no hablar con otros, no mirar. El hoy habla se comunica y comparte con todo el mundo. Según los médicos Daniel, se escapa del S.A y queda con aspectos como lo monotemático, las rutinas, sus fijaciones, un lenguaje alejado de los niños de 8 años.

**5. ¿Cuáles cree usted que son las mayores dificultades que presenta actualmente su hijo?**

Él a nivel de hogar necesita una rutina, no toma decisiones acerca de lo que va hacer en el día. A nivel de escuela establecer mayor contacto con sus compañeros y leer lo que quiere el hacer el otro por que no entiende el código social que manejan los niños, el sabe que hay una rutina escolar, pero esto depende mucho del docente, el necesita un profesor empático que sepa que existen estos personajes que ven el mundo de forma diferente, por ejemplo en una prueba no le pregunten ¿qué sienten el personaje?

**6. ¿Su hijo ha podido incluirse al sistema escolar, sin ser discriminado, pero teniendo en cuenta el tipo de aprendizaje que él tiene?**

Daniel esta en un colegio, de integración, pero como tiene un buen rendimiento por el apoyo que le entregado, el ha podido participar activamente en el colegio a nivel académico, pero tuvo un apoyo constante porque él responde a las exigencias académicas. Considerar una profesora muy metódica en los horarios, el orden de la sala, todo lo que ha beneficiado el aprendizaje de Daniel.

## **7. ¿Cómo ve usted que se desenvuelve su hijo con otros niños de su edad?**

Le cuesta entender los códigos sociales, intenta relacionarse con otros niños pero no logra descifrar que hacer ante ciertas circunstancias, y en ese afán de tratar de entender entrega todo. Constantemente llama amigo a todo el mundo le cuesta la lectura del otro, ese analfabetismo social me preocupar. Daniel cuando estaba en pre-kínder había un niño que le pegaba, y decidí hablar con la tía y cuando el niño te quiera pegar vas a correr, entonces un día le dije que preguntara ¿por qué? y ese quedo como un mecanismo de defensa que usa habitualmente.

## **Anexo N° 3**

### **Entrevista al director de la Escuela Parque Asunción.**

La siguiente entrevista tiene por objetivo conocer el proyecto de integración del establecimiento y cuál es la función que ocupa dentro de la comunidad escolar de la Escuela Parque Asunción. Para esta entrevista se diseñaron doce preguntas (corresponden a las numeradas y con letra en negrita), a las que se agregaron tres surgidas en función de aclarar tópicos determinados.

**1. Señor Director ¿en el colegio a su cargo, sabe Ud. si están matriculados estudiantes diagnosticados con Síndrome de Asperger?**

**2. ¿Qué información maneja en relación a la recepción que este tipo de estudiantes ha recibido de parte de sus pares?**

Siendo la aplicación de la evaluación diferenciada el tema que genera mayor resistencia de parte de los pares ¿de qué manera se explica esta medida a los demás integrantes del curso?

**3. ¿Qué opinión le merece el plan implementado en otros colegios que consiste en que la profesora de diferencial va a la sala de clases y asesora a los niños de integración, lo que se ubican en una fila separados de los demás?**

**4. ¿A Ud. como profesor y psicólogo los conceptos Necesidades Educativas Especiales, Espectro del Trastorno Autista son realidades cercanas o lejanas?**

**5. ¿Qué diferencias existen entre el Síndrome de Asperger y del Espectro Autista?**

**6. ¿Los profesores reciben algún tipo de capacitación para atender a niños con N.E.E?**

A nivel de planificación ¿de qué manera se coordinan los/as profesores para optimizar los logros de aprendizaje?

**7. ¿Hay carga horaria determinada para integración?, ¿Qué sucede con el recurso humano?**

**8. Contando el establecimiento con profesor de Educación Diferencial ¿Cuáles son las directrices que guían el desempeño de este profesional?**

**9. ¿Siendo el PEI la carta de navegación de cada establecimiento educacional, en el Proyecto Educativo del colegio a su cargo esta incluido el programa de integración?**

**10. En relación a los padres y apoderados ¿están ellos/as empoderados del Proyecto de Integración? , ¿Qué opiniones ha recogido al respecto?**

**11. Puntualmente ¿cómo se operacionaliza en el aula la aplicación de la evaluación diferenciada?**

¿Qué sucede con el SIMCE?

**12. Según su experiencia y considerando a la generalidad de los/as profesores ¿poseen ellos/as los conocimientos y habilidades que les permitan incorporar a los niños y niñas con NEE?**

## **Anexo N° 3.1 Transcripción del audio de la entrevista del Director**

### **Entrevista Director**

**Nombre Director:** Luis Hernández.

**Profesión:** Profesor y Psicólogo.

**Director:-** En séptimo hay un niño asperger (el director responde en base si hay más niños asperger en el colegio). Es lo que tipológicamente en pedagogía o en educación se habla como los “cabros chicos raros”, porque no responden bien, como que les cuesta algunas cosas, como que no cachan bien el tema, como que en la situación social-emocional no se ubican. Esas son las explicaciones, las connotaciones que caen dentro de asperger. No se sabe si son un poco nerd, al igual que las bromas de los compañeros. Esto raro, está bajo la tipología de asperger u otro panorama.

**Katherine:-** En el caso de Daniel que está diagnosticado como asperger. Quien antes de entrar al colegio, ya estaba trabajando conmigo, con psiquiatra, psicólogo y fonoaudióloga. Si uno lo ve, no hay nada. Él prácticamente es un niño mal dicho “normal”, que sí se puede integrar, aunque le cuesta el tema social. De echo, él tuvo un conflicto social en el que él se sentía raro, sintió que habían niños que lo miraban raro, que él sentía que no era como los otros niños y ahí hubo todo un proceso en el que se le conversó que no todos somos iguales acá en el mundo.

**D:** - Ese es un poco el tema, hay muchas resistencias por parte de la gente, existe rechazo, sesgo, compañeros que ven los resultados en matemáticas y me decían “oiga, yo quiero pertenecer a integración también, porque es injusto que todo el que va a integración se saca mejor notas que nosotros”. Entonces ahí se le explicaba al cabro “mira, esto es todo el tema de la diversidad y es un proceso, no todos somos iguales, como tú soy súper bueno para la pelota, hay compañeros que son malísimos y no por eso, menos inteligente. Entonces a los cabros chicos les cuesta entender, tienen cierta resistencia, que esto tiene ciertas ventajas y beneficios y claro el tema de las notas y ese niño vio que en la prueba de matemática se sacó un 3,3 y el otro del lado, el envidioso, se sacó un 5,1, entonces va el otro niño con la prueba y se va a trabajar a integración con la prueba. Entonces la profesora le explica con la

prueba y le dice todos los procedimientos que tiene que hacer y el niño lo hace perfecto. Entonces, el otro llega con el 6,6 al lado y lo encuentra injusto. Ese es el costo-beneficio.

**K:- Estamos trabajando con el proyecto nuevo de integración del MINEDUC pero no se cumple, porque el educador de diferencia está como un compañero del profesor de educación básica y que no solo sea para los niños de integración, sino para todos. En el colegio en donde hicimos nuestra práctica profesional, la profesora de diferencial iba a la sala y ayudaba a los niños de integración que se encontraban en una fila separados de los demás.**

**D:-** o sea esos niños estaban estigmatizados. Que los niños estén segregados, para mí eso no es integración. Eso está siendo una aberración , porque es como cuando nos separaban en filas a los que tienen promedio 6,0, a los que tenían promedio 5, 0 y a los con 4,0 en otra fila.

**K:-¿Usted sabe lo que son las N.E.E?**

**D:** -Sí.

**K:- ¿Alguna vez ha escuchado hablar del espectro del trastorno autista?**

**D:-**Sí.

**K:- ¿lo encuentra cercano o lejano? ¿Por qué?**

**D:** -Para mí es cercano, porque soy profesor y psicólogo. Entonces dentro de las reuniones clínicas con otros profesionales, es el lenguaje común, no es aislado ni esporádico y en el tratamiento de los cabros chicos con el equipo multidisciplinario, cada uno le da una cierta mirada, que hay que tener una cierta base.

**K:- ¿Qué entiende sobre el Síndrome de Asperger y del Espectro Autista?**

**D:-** El Asperger es una etipología del Espectro Autista y el Asperger es un trastorno que denota principalmente de \_\_\_\_ socio-emocional. Hay inmadurez cognitiva también, pero son trastornos que denotan una lentitud, una forma distinta de aprender. No es que sean niños tontos, lentos o más estúpidos, sino que son niños que tienen una mirada distinta de

percibir la vida. Hay una aproximación basal del espectro autista, les cuesta comunicarse, pero no le podemos decir autista.

**K:-¿Los profesores reciben alguna capacitación para atender a niños con N.E.E?**

**D:-** Los profesores reciben apoyo y hemos dado algunas situaciones de entrenamiento en temas de discapacidad e integración. Cuando empezamos con el proyecto, tuvimos que sociabilizar y trabajar con la diversidad en el aula, porque era una propuesta nueva. Antes solamente hacíamos una evaluación diferenciada y ni eso. Entonces, uno asocia diversidad en el aula con evaluación diferenciada y no es eso, sino que es una de las tantas tareas que hay que hacer. Uno ve metodologías, recursos, lenguajes distintos, formas de trabajo de grupo o integración con sus compañeros.

En una primera instancia, se presentó una socialización con los padres, con los apoderados, con profesores, con directivos para tener una mirada más integradora de estos chicos, pero no desde el punto de vista de bajarle el perfil de que son niños que no pueden rendir.

Tenemos un equipo P.I.E que funciona bastante bien y hemos tenido una buena resonancia por parte de los profesores, que se sientan a planificar juntos (Profesor de Educación Básica de Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática junto a Profesor de Educación Diferencial), de tal manera que muchas de las adecuaciones que puedan hacer, bajos ciertos ajustes metodológicos se puede pasar un contenido.

La mirada que muchas veces tiene un profesor de diferencial es de trabajar con la diversidad y por ende hay todo un orden metodológico mucho más cuidado. De los planes y programas, ese orden queda ausente, cada profesor le da el tinte de pensar que todos somos iguales. Aquí, la mirada que le da es que hemos tenido cinco, seis, siete, ocho niños. Con este ejercicio con un niño con un alto nivel de concentración, hagamos una adecuación o una metodología distinta, entonces ahí planifican juntos.

**K:- Pero en el caso del trabajo para que no sea solamente para estos cinco niños, ¿es generalizado para el curso?**

**D:-** Trabajo que hace la profesora de integración, desde el diseño hasta la evaluación, es para todo el curso. No es que a los niños se le diga “no te respondo, porque no eres de integración”, sino que la profesora está para todos.

Ahora, aquí se presenta una situación. Nosotros tenemos ocho horas de integración en el aula, pero en realidad son seis horas, porque aumentamos la hora en el aula de recursos, porque muchas de las problemáticas que se dan, es que no puede integrar mientras se está dando un contenido, pero hay una serie de habilidades que no se les está dando a estos chicos. Hay retraso pedagógico y eso hay que reeducarlo. Entonces cambiamos la repartija, son ocho y dos horas, hacemos seis y cuatro horas también. Cada profesor tiene la autoridad de sacar al niño si considera que necesita más apoyo reparatorio para el contenido de los conocimientos previos, sáquelo diez horas a la semana si quiere o que se ajuste a la sala de clases, pero eventualmente eso tiene que ser planificado.

**K:- Dentro de eso, ¿el profesor de Educación Diferencial está dentro de la sala de clases? ¿Participa activamente?**

**D:-** Sí, participa activamente como colaborador y por eso hemos tomado la decisión de llevar al niño al aula de recursos, porque la labor que hace es de coeducador. El problema está en que se desvirtúa el trabajo en lenguaje y matemática que es reparatorio, que es metodológico, que los niños no cometan el error, de darle instrucciones nuevamente a ese niño, ese trabajo muchas veces se pierde, porque pasan a ser co-educadores.

En algún momento se desprende que el alumno tiene que tener su espacio propio para poder reparar y educar bien, por eso hemos cambiado la repartición de horas y lo dejamos a libertad del profesor de diferencial, siempre y cuando esté planificado.

**K:- En cuanto al Proyecto Educativo, el programa de integración, ya se incluyó al colegio?**

**D:-** Sí y no. En nuestro proyecto educativo, aparece algo de diversidad, pero no empezamos desde ahí. Desde mí, por lo menos, considero que son solo discursos. No nos hemos dado el tiempo de redactar un discurso para completar un papel, pero sí los profesores vivencien que la integración es el día a día y no es del papel. El proyecto ya se integró, ya se socializó, hay algunas situaciones de discriminación todavía, algunas resistencias de compañeros y apoderados también, sin embargo, eso no lo hemos llevado al papel, eso sí tenemos que hacerlo.

Cuando subimos el P.E.I. a la plataforma, yo inventé el proyecto de integración al proyecto educativo. Ahora, cualquier persona que llega al colegio, debería tener el Proyecto Educativo, el problema es que nadie lo pesca. Si preguntamos por el Manual de convivencia escolar, Manual de rendimiento escolar, nadie lo conoce, sino solo aquellos que nos basamos en esos documentos para solucionar conflictos escolares, como yo, pero desde los profesores en general, ellos no manejan estos documentos, los conocen, pero no los manejan en su vida cotidiana, no se refieren a ellos como fundamentos. Ellos dirán aproximaciones, pero no son literales del P.E.I.

**K:- En el caso de los apoderados, ¿saben del proyecto de integración, qué piensan, cómo lo tomaron?**

**D:-** Este es un colegio tradicional con un enfoque pedagógico tradicional, que se basa en los Planes y Programas del Ministerio de Educación y sigue los lineamientos y modelos pedagógicos del Ministerio. El constructivismo es el ideal, pero te aseguro que si vamos a la sala de clases, no se está haciendo constructivismo. Hay niños más descubridores que otros, pero hay una mezcla de metodologías de trabajo, pero que la población escolar igual responde. Ahora, hemos trabajado mejor el tema de metodologías para desarrollar las habilidades sobre temas de contenidos, las materias se olvidan, las habilidades quedan y nunca dejas de caminar, nunca dejas de leer, de captar la idea, de opinar, estas son habilidades.

Vámonos a la pregunta, en realidad, esta era una necesidad del colegio, teníamos muchos niños con déficit atencional, con problemas de conducta, con TEA y digo muchos niños, porque bordeaban los siete a ocho niños por sala de clases no atendido, entonces, muchas veces los alumnos no eran atendidos por el proyecto ni tampoco recibían ayuda externa, por lo que estos cabros chicos, en la historia del colegio, eran echados, ellos mismos se aburrían, los papás los sacaban, porque repetían uno o dos años y el modelo pedagógico no se adaptaba a la diversidad.

Al final, era una necesidad entendida para toda la gente, porque los niños no estaban incluidos en el Proyecto Educativo, por lo tanto, cuando hablamos de proyecto de integración, la gente lo tomó como si le fuésemos a solucionar el mundo. Hubo una muy buena recepción, la gente sintió que al fin, se hacía algo por los niños, no hemos tenido deserciones de niños que tengan puntaje académico sobresaliente, porque el colegio sigue trabajando en la línea temática de los Planes y Programas.

Estos niños han tenido un desarrollo pedagógico más avanzado, más estimulado, son niños que reconocen que hay otro que le cuesta, pero el colegio no ha bajado las indicaciones dadas por las exigencias académicas externas.

**K:- En el caso de niños con TEA y con Síndrome de Asperger ¿se les realiza una educación diferenciada?**

**D:-** Sí y pasan primero profesores, quienes tienen que comunicar qué asignaturas les cuesta más a los niños. Entonces, comenzamos a medir a esos niños e Integración dice “la evaluación dice tal cosa y por lo tanto...”. Esto está más ligado al tema de motivación de la clase que del aprendizaje, entonces hablamos con la profesora y le decimos que es un tema de motivación.

La gente lo ha recibido súper bien. Hasta el momento, no hemos tenido a alguien que reclame por las notas de un niño de integración, que son más altas, etc. Ahora, en el pensamiento aislado, hay gente que a lo mejor lo hace, pero no lo comunican. Lo que sí, es que la gente está agradecida con el proyecto de integración.

Nosotros tenemos ocho o diez carpetas de integración, pero atendemos a más niños que dicen, porque el recurso humano ya está, así sacamos a ocho niños de la sala de clases y no a cinco, a ellos les llamamos “informales”, porque tienen fichas, pero no están inscritos ni subvención. Tenemos a setenta niños, pero formalmente a ciento dos niños.

Antiguamente en la evaluación diferenciada, se les daba punto base a todos los niños de integración y ahí teníamos la evaluación distinta, pero hoy en día reparamos todo eso.

Los más contentos con el Proyecto de Integración, son los profesores, porque les hemos aliviado el trabajo y esos niños dejaron de repetir. Es más, aumentamos la tasa de matrículas de niños, lo que significa que los apoderados no se van (no solo los niños de integración, sino que también los otros). Como hemos incluido este proyecto, hemos bajado el puntaje del SIMCE inicialmente y la gente no se va, a pesar de que se lo hemos dicho y explicándole que no es responsabilidad de integración. Hoy estamos atendiendo una población con harta diversidad.

Los profesores no se hacen cargo directamente de todo el proceso. Aquí hay un equipo. Nosotros asumimos la baja de SIMCE, pero estamos en vía de repuntar. Nuestra meta es que subamos el SIMCE. Si logramos repuntar los puntajes de los niños con integración, la lógica es que suban los otros puntajes, entonces, estamos trabajando con dos métodos, uno que es el Singapur y el Integración, entonces yo creo que vamos a repuntar en el SIMCE.

Pero aun así la gente no se va, para mí eso es un buen indicador que el colegio está haciendo un buen trabajo de integración y que hay un buen impacto en el colegio. De solo saber que los apoderados no retiran a sus hijos, es que estamos bien.

El colegio tiene cuarenta años y siempre ha estado con la idea de ir innovándose, de ir reparando cosas.

Los profesores se quejan de algunas cosas básicas, pero en realidad, el colegio es una taza de leche (en cuanto a la disciplina y comportamiento de los estudiantes).

## **Anexo N° 4**

### **Entrevista para la Profesora Jefe**

La siguiente entrevista tiene por objetivo conocer el proyecto de integración del establecimiento y cuál es la función aplicada en el aula dentro de la comunidad escolar de la Escuela Parque Asunción. Para esta entrevista se diseñaron seis preguntas a las que se agregaron tres surgidas en función de aclarar tópicos determinados.

1. ¿Qué entiende por inclusión e integración?
2. ¿Cuál es la categoría de selección para ser parte del proyecto de integración?
3. Aparte de Daniel, ¿hay más niños que tengan Necesidad Educativa Especial?
4. ¿Qué es lo que dificulta más el aprendizaje de Daniel: los niños, las calificaciones, la relación con los compañeros?
5. ¿Existe la evaluación diferenciada para él?
6. ¿Cómo es el comportamiento de Daniel?

### **Anexo N° 3.1 Transcripción del audio de la entrevista de la Profesora jefe**

**Nombre Profesora:** Marisol Pino.

**Profesión:** Profesora de Educación General básica.

**Jocelyn:** -¿Qué entiende por inclusión e integración?

**Profesora:**-¿Integración? Es como tomar en cuenta a todos los niños, sin dejarlos de lado los que tienen alguna discapacidad, o sea verlos a todos por igual, pero para eso en colegios con tantos niños, con cursos tan numerosos, es difícil cuando hay un profesor, porque por último tuviéramos un técnico que sea de integración. Por ejemplo, aquí entran las chicas de integración y ahí nos ayudan, pero también en un curso son máximo seis, entonces por ejemplo, Daniel me queda afuera y otros niños me quedan afuera. Entonces, la idea sería que fueran todos aquellos que necesiten ayuda.

**J: ¿Cuál es la categoría de selección para ser parte del proyecto de integración?**

**P:** Muchos de estos niños tienen problemas, pero se suma que los papás no son responsables, entonces para que los considere integración, tienen que traer los certificados médicos, de los especialistas, pero no los traen, no cumplen.

**J: Aparte de Daniel, hay más niños que tengan Necesidad Educativa Especial?**

**P:** Sí, hay un niño diagnosticado con déficit atencional, pero él es igual que un niño autista, que no logra socializar con los demás niños. Si no le digo “párate y anda al patio”, él no lo va a hacer. Él se preparó muy bien para una prueba, memorizó, pero si por ejemplo, le pido una opinión, él no la da, porque no tiene desarrollada esa habilidad. En una prueba, tengo que sentarme con él, leerle la prueba y lo que me dé como respuesta, lo escribo. Esto es distinto a lo que pasa con Daniel, porque no hay ningún trato especial con él y no ha rendido como un niño normal. Eso sí ha sido necesario colocarlo en el Proyecto de Integración. Lo que más le costaba es que era más retraído, más tímido, pero como ya lleva dos años con los compañeros, él se ha relajado, juega en los dos recreos.

Los cursos deberían ser más pequeñitos. Por ejemplo si estoy pasando un contenido, lo ideal sería sentarlos a todos en la misma mesa, pero así todo no se alcanzan a atender, porque te preocupas de unos y descuidas al resto

**J:-¿Qué es lo que dificulta más el aprendizaje de Daniel: los niños, las calificaciones, la relación con los compañeros?**

**P:** Yo encuentro que lo retraído, pero ha cambiado hartito el Daniel, o sea, de antes que no hablaba ni una palabra, ahora él levanta su mano, comenta, una vez habló de los caracoles. Solo lo que a él le llama la atención, habla, del mar por ejemplo, del papá. Obviamente yo aprovecho las veces que él levanta la mano para que opine, para motivarlo, pero con Daniel, no he tenido problemas, se adaptó al curso. El primer año, todo lo miraba muy calladito. La mamá me decía que como el niño vio orden, no le costó adaptarse. A mí me gusta la disciplina y el orden. Daniel sabe que él tiene que llevar sus cosas a su mochila y por ejemplo, hoy se paró a la pizarra y le pregunté que qué quería y me dijo que contar las rayitas que debían saltarse (líneas del cuaderno) y se sentó. Entonces, él ha ido teniendo más confianza y más personalidad. En comparación con los niños de Integración, yo no lo metería, porque es lo más normal que hay.

**J: Entonces, no existe la evaluación diferenciada para él?**

**P:** No, no existe para él. Si por ejemplo, yo sabía que a le costaba integrarse y le decía a los niños “jueguen con el Daniel, con el Vicente, el Karim” y los niños son buenos compañeros y decían “sí, tía si jugamos con el Daniel” y ahora juega todos los días a la pelota, en los dos recreos.

Daniel le preparó un regalo a su papá para el día del padre y también a su tío (cumple la función paterna)

Cuando hablamos del mar, Daniel habla de su papá (es marino mercante). Lo bueno es que siempre ha tenido su tío y él ha cumplido la función paterna. Colocó los percheros de la sala, es bien cooperador el caballero. Yo creo que si Daniel llega a un lugar y nadie dice lo que tiene, la gente no se da cuenta que es asperger, uno los toma como un niño más retraído no más, la forma de hablar especial, de pronunciar, que el resto no. Los niños no se dan

cuentan, para ellos son todos iguales. De hecho los profesores tampoco, nunca me han dicho “¿qué pasa con Daniel?”. Yo creo que la mamá tiene que relajarse un poquito, aunque como mamá uno se preocupa. EL otro día llegó a decir “llegó el momento de explicarle”, pero yo le dije “¿por qué llegó el momento de decirle algo si yo lo veo lo más normal, espérese un poquito que yo hablo con los niños mañana”. Al otro día, todos los niños jugaron fútbol. Ella lo toma como una enfermedad y hay muchas cosas que no lo son. Algunos niños que son tímidos. Entonces, siento que la mamá aumenta las cosas. Es bueno que ella escuche, a parte de los profesores, porque yo al niño lo veo súper normal.

**Katherine:** Lo que pasa es que un día, llegó Daniel diciendo que se sentía distinto, que no lo querían. Yo también hablé con Daniel y le explique que todos somos distintos y que el mundo sería fome si todos fuéramos iguales.

**P:** Claro, lo que pasa es que no jugaba a la pelota. Entiendo, a lo que voy yo, es que todos los niños tienen distintos problemas y no necesariamente es asperger. A veces uno siente que todo lo que le pasa a Daniel, es asperger y no es así. Uno lo ve como profesora (desde fuera). Los niños son así, no dejan de jugar con él, porque es asperger, sino que si uno no les dice “invita a esta persona”, ellos no lo van a hacer, porque no son adultos. Un niño pequeño si tú no le dices que haga las cosas, no las va a hacer. Entonces, en eso me preocupa un poco más la mamá que Daniel.

**J:-**¿Cómo es el comportamiento de Daniel?

**P:-** Él copia todo, responde todo, me refiero en forma escrita. De vez en cuando, levanta la mano y opina, pero hace todas las actividades. Jamás he llegado a su puesto y le he dicho “Daniel, escribe”, jamás. Él sabe que yo escribo y tiene que responder. Es un buen alumno, le toca la tarea y la hace. Toca el recreo y sabe que tiene que ir a jugar, con él no tengo ningún problema.

Cabe mencionar por último, la relevancia del trabajo en equipo, la colaboración constante que debe tener el profesor básico con las demás personas de la comunidad educativa, en especial con los educadores diferenciales y especialistas que tratan y diagnostican, tanto a niños con Síndrome de Asperger, como a niños con N.E.E de distinta

índole, utilizando todos los recursos que proporciona el Ministerio de Educación a los colegios que poseen Proyectos de Integración, ya sea en dinero, es decir la subvención por cada niño con N.E.E, como la compra, desarrollo, creación y despliegue de metodologías y recursos que apunten a la integración e inclusión de todos los niños con necesidades especiales.

## Anexo N°5

### Pauta de Observación

El objetivo de este instrumento es extraer información con respecto a la conducta de un niño asperger en diferentes situaciones y cómo son llevadas a cabo sus rutinas en el hogar y en el Establecimiento Educacional.

- Situación en la que se aplica: \_\_\_\_\_
- Dónde se aplica: \_\_\_\_\_
- Cuándo se aplica: \_\_\_\_\_

Indicadores <sup>22</sup>	Sí	No
1. Le resulta fácil participar en los juegos con otros niños.		
2. Tiene dificultad para entender las cosas que se dicen literalmente.		
3. Le gusta hacer las cosas de manera repetida y de la misma forma todo el tiempo.		
4. Mantiene un contacto visual normal.		
5. Tiene una memoria excepcional para los detalles.		
6. Tiene una voz peculiar (demasiado adulta, aplanada y monótona).		
7. La gente es importante para él.		
8. Juega de forma imaginativa con otros niños y participa en juegos sociales de roles.		
9. Prefiere las actividades imaginativas, como los juegos de ficción y los cuentos, en lugar de números o listas de información.		
10. Le importa la opinión de los demás.		

- Sí: Sí se observa.
- No: No se observa.

<sup>22</sup> Indicadores seleccionados desde el Test Infantil del Síndrome de Asperger(Cast) <http://espectroautista.info/tests/espectro-autista/infantil/CAST#descripcion>



CENTRO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO

NEUROLOGÍA INFANTIL  
PSIQUIATRÍA INFANTIL

PSICOLOGÍA  
FONCALIDHOLOGÍA

ANIMACIÓN  
TERAPIA OCUPACIONAL  
PSICOPEDAGOGÍA

**INFORME DIAGNÓSTICO**

**IDENTIFICACION**

NOMBRE : DANIEL  
FECHA DE NACIMIENTO : 02 DE OCTUBRE DE 2004  
EDAD CRONOLOGICA : 4 AÑOS, 7 MESES  
ESCOLARIDAD : PRE-KINDER  
ESTABLECIMIENTO : JARDIN INFANTIL BETTY HOFF  
MOTIVO DE CONSULTA : ORIENTACIÓN Y EVALUACION  
FECHA DE EVALUACIÓN : MAYO DE 2009

**PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS**

- 1.- Entrevista de Orientación Inicial
  - 2.- Anamnesis
  - 3.- Evaluación Neuropsiquiátrica
  - 4.- Evaluación Psicológica
- Entrevista con la madre  
Observación clínica al niño.  
Pruebas aplicadas:  
- Prueba proyectiva gráfica "Familia Kinética Actual"  
- C.A.T- A  
- Sesión de Juego Diagnóstico.  
5.- Sesión de Análisis de Resultados

**HIPÓTESIS DIAGNÓSTICA**

**1.- Trastorno del Desarrollo, Síndrome de Asperger caracterizado por:** una alteración cuantitativa y cualitativa persistente de la interacción social, acompañada de comportamiento, intereses y actividades restrictivas y estereotipadas que da lugar a un deterioro social significativo.

Se observa en Daniel, conexión al medio oscilante, mostrándose más bien absorto y ensimismado, no explora el medio de forma espontánea. Su intención comunicativa es inconsistente, al igual que el establecimiento de contacto ocular. Se aprecian, al mismo tiempo ecopraxias diferidas, inatenciones en su discurso, y un desarrollo del lenguaje inferior a lo esperado para su edad.

Se aprecia interacción social escasa, con escaso desarrollo de habilidades sociales que le permitan una vinculación adecuada. Frente a las demandas sociales tiende a manifestar montos significativos de angustia, mostrando en determinados momentos, reacciones emocionales desproporcionadas a la estimulación recibida. Es así, que Daniel reacciona defensivamente ante lo que él evalúa como presión o amenaza. Hay temor a relacionarse con el entorno, rehuendo el contacto físico. Se muestra altamente selectivo en el contacto, independiente de la cercanía o familiaridad que posea con el otro. Menor no solicita ni demanda ayuda, mostrándose por lo general, autónomo en hábitos personales. Sin embargo esta autonomía correspondería más bien a una desvinculación y no reconocimiento de los otros, que a una madurez social propiamente tal.

En términos conductuales, Daniel muestra significativa tendencia a la rigidez y a apego a estructuras, en ocasiones poco funcionales. Ante el cambio de estos patrones, tiende a

descompensarse mostrándose irritable y angustiado. Dado lo anterior, el menor requiere para su adaptación la anticipación de los acontecimientos, ya que el cambio es vivido como caótico y perturbador.

Daniel muestra una gama restrictiva de intereses, observándose en la música un efecto calmante, y frente al cual se mantiene absorto y ausente. Es por esto que repite una y otras vez aquellas actividades que le causen bienestar, en desmedro del descubrimiento y la exploración de otras. Cabe señalar el importante desarrollo de la capacidad de memoria y retención de recuerdos, aun cuando estos, no necesariamente son funcionales. Madre da cuenta que existe un desarrollo motriz fino, especialmente, escaso para su edad, lo que queda de manifiesto en los grafismos ejecutados.

Desde el punto de vista del juego, madre señala que prefiere juegos en solitario, y en ocasiones logra establecer juego paralelo, esto es, actividades similares con pares, pero sin lograr interacción. No se observa presencia de juego simbólico, característica que es esperable para su edad, exhibiendo manipulación no funcional de objetos.

Desde el punto de vista emocional, Daniel tiene dificultad para distinguir estados emocionales tanto en los otros como en si mismo, lo que ha dificultado el desarrollo de su capacidad empática, lo que incide directamente en el ajuste y adaptación social.

**2.- Dinámica Familiar caracterizada por:** familia monoparental, con crianza a cargo de la madre. Colaboran en la actualidad, parte de la familia extendida, la cual, de acuerdo al relato de la madre, se alinea y contribuye con el cuidado del menor. Se observa establecimiento de normas y límites. La madre es percibida como presente y disponible. Se configura como principal figura de contención y apego de Daniel, a través de ella logra vincularse con el entorno. El padre se percibe como ausente y no vinculado.

Se observa un compromiso real por parte de la madre por brindar al menor cuidados físicos y emocionales, mostrando un manejo conductual que tiende a ajustarse a las características particulares del menor.

#### INDICACIONES

- 1.- Continuar Escolaridad Regular
- 2.- Realizar Orientación Psicológica a la madre (manejo).
- 3.- Realizar Psicometría a Daniel.
- 4.- Según evolución eventual apoyo farmacológico. Control Regular Neuropsiquiatra.

#### PROFESIONALES PARTICIPANTES

Neuropsiquiatra	:	Dra. Livia González
Psicología	:	Sra. Carolina Vega
Orientadora	:	Sra. Diva Reyes



DIVA REYES TABORGA  
COORDINADORA

Santiago, Junio de 2009  
DRT/mcm

## Anexo N °6

### Anexo 6.2 Informe Fonoaudiológico

#### Informe Fonoaudiológico

##### **I Antecedentes Personales**

Nombre : Daniel  
Fecha de Nacimiento : 01 Octubre 2004  
Edad : 5 años  
Fecha Evaluación : 30 Septiembre 2009

##### **II Antecedentes Relevantes**

Daniel es hijo único, vive con su madre, tíos maternos y abuela materna. Ambos padres tienen educación superior completa.

Presenta antecedentes de embarazo riesgoso. Se informan antecedentes de desarrollo psicomotor normal. Presenta además antecedentes de trastorno de lenguaje por parte de primos paternos.

##### **III Motivo de Consulta**

La madre de Daniel consulta por trastorno de lenguaje asociado a Síndrome de Asperger, diagnosticado el presente año.

##### **IV Evaluación**

###### **4.1 Instrumentos de evaluación aplicados:**

Test	Ptje. Esperado	Ptje. Obtenido	Desviación Estándar obtenida	Percentil	Rango de edad
Teprosif	6.13	19	-1.10	-	4.0 - 4.11
STSG (expresivo)	29.3	27	-0.44	P25<P50	4.0 - 4.11
TECAL	84.1	85	0.15	-	5.0 - 5.11
TECAL Vocabulario	35.7	35	-0.27	-	5.0 - 5.11
TECAL Morfología	39.0	40	0.28	-	5.0 - 5.11
TECAL Sintaxis	9.2	10	0.63	-	5.0 - 5.11

###### **3.2 Descripción de las conductas lingüísticas de la niña en base a los siguientes aspectos:**

###### **Órganos Fonoarticulatorios**

Se observa órganos fonoarticulatorios normales, con hipertrofia de amígdalas. Se observa dentadura aún en etapa de premuda con sobremordida.

En relación a las funciones del sistema, se observa en función de reposo de posición lingual normal, tipo respiratorio costodiafragmático con modo nasal, presenta resonancia hiponasal. En deglución se observa un empuje lingual anterior. Tanto para praxias labiales como linguales el desempeño de Daniel es adecuado.

###### **Fonético-Fonológico**

Presencia de Procesos Fonológicos de Simplificación (PFS), principalmente del tipo estructura de sílaba y en menor medida de sustitución y asimilación, los cuales, en cantidad debieran presentarse en menor medida según la edad de Daniel.

En relación al aspecto fonético, se observa la presencia de dislalia de /r/ y /rr/.

### **Morfosintáctico**

Daniel se comunica en lenguaje espontáneo con estructuras de mediana complejidad y metría acorde a su edad, sin embargo presenta dificultades de concordancia plural/singular, pronombres personales, demostrativos e interrogativos, tiempos verbales y voz pasiva.  
A nivel comprensivo Daniel presenta un desempeño esperado a su edad.

### **Semántico**

Se evaluó mediante la aplicación de una pauta de cotejo diseñada por la propia evaluadora; de la cual se observa que Daniel maneja categorías básicas, presentando una menor manejo para las de mediana a alta complejidad. Se observa que el niño no logra establecer relaciones léxicas de sinonimia y antonimia.  
Se observa un manejo vocabulario tanto activo como pasivo acorde a su edad.

### **Pragmático**

Se evalúa mediante la aplicación de una pauta de cotejo de Habilidades Pragmáticas, de la cual se establece que Daniel presenta un buen desarrollo de habilidades de Cinética, Proxémica y Contacto Ocular así como también buenas Habilidades Conversacionales (tematización, alternancia de turnos) cabe mencionar que se encuentra levemente descendida su habilidad de aclaración y reparación. Se observa la presencia de ecolalias, las cuales no interfieren de manera significativa en la comunicación.

## **V Resultados de la Evaluación**

### **5.1 Diagnósticos Fonoaudiológicos**

- Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo
- Dislalia /r/
- Dislalia /rr/

**5.2 Indicaciones:** Daniel requiere de intervención Fonoaudiológica sistemática para superar sus problemas tanto a nivel de Lenguaje como de Habla.

**5.3 Derivaciones:** Se sugiere evaluación de Otorrinolaringólogo por la presencia de hipertrofia de amígdalas además de la presencia de resonancia hiponasal.

**5.4 Sugerencias:** Se sugiere un apoyo constante y consiste por parte de la familia y del Jardín Infantil, en el repaso de los contenidos trabajados en cada sesión fonoaudiológica, para que se logre una generalización al habla espontánea de tales aspectos.

NATALIA VALLEJO ROJAS  
Fonoaudióloga  
Rut 15.644.450-2  
Reg. Sec. N° 3808

  
\_\_\_\_\_  
Fga. Natalia Vallejo R.

NATALIA VALLEJO ROJAS  
F.  
R.  
Re.

### Informe de Evolución Fonoaudiológica

#### I Antecedentes Personales

Nombre : Daniel  
Fecha de Nacimiento : 01 Octubre 2004  
Edad : 5 años, 9 meses  
Fecha Informe : 14 Septiembre 2010

#### II Diagnósticos Fonoaudiológicos

- Trastorno de Lenguaje de predominio Expresivo
- Dislalia de /r/
- Dislalia de /r̄/
- Inconsistencia fonemas /d/ y /l/

#### III Evolución

Daniel ha recibido intervención sistemática a partir de Octubre de 2009 con buena recepción y colaboración a la terapia, tanto por parte del niño como del entorno familiar. En base a los diferentes aspectos del lenguaje intervenidos, se menciona lo siguiente:

##### Fonético – Fonológico

Se han estimulado habilidades metafonológicas a nivel de sílabas, logrando segmentación de polisílabos además de categorización de palabras según longitud sílabica. Se presenta en período de adquisición la habilidad de identificación de sílaba inicial y final.

Se ha trabajado en base a PFS de estructura de sílaba, logrando generalizar al habla espontánea palabras con difonos consonánticos con /l/, difonos con /r/ se encuentran en período de generalización.

Respecto a lo fonético se han generalizado fonemas /d/ y /l/, así mismo ha logrado adquirir fonema /r/ el cual se encuentra en proceso de generalización y transferencia al habla espontánea.

##### Morfosintáctico

Se observa una prevalencia de oraciones pasivas en su habla espontánea así como en la construcción en situaciones estructuradas. Se ha estimulado la construcción de oraciones simples del tipo Sujeto + Verbo + Objeto, con regular traspaso al habla espontánea.

Logra adecuada comprensión de estructuras morfosintáctica de mediana complejidad.

Manejo de morfemas de género y número son adecuados tanto a nivel receptivo como expresivo.

##### Semántico

Se observa manejo de categorías básicas, se ha trabajado en buscar elementos comunes entre categorías, con regular desempeño.

Se ha trabajado en incrementar léxico activo y pasivo, de manera paralela.

Se ha estimulado discurso narrativo, logrando secuenciar y recontado de historias de mediana complejidad, sin embargo aun se encuentra en período de adquisición.

##### Pragmático

Aspecto trabajado de manera transversal a los aspectos del lenguaje; poniéndose énfasis en la habilidad de reparación de quiebres en la conversación y mantención de tópicos, pues tiende a realizar cambios abruptos.

#### IV Sugerencias

Continuar con apoyo fonoaudiológico

  
Flga. Natalia Vallejo R.

NATALIA VALLEJO ROJAS  
Fonoaudióloga  
Rut 15.644.450-2  
Reg. Sec. N° 3808

## Anexo 6.3 Informes de Notas



ESCUELA PART. SUBV. N° 700 PARQUE ASUNCIÓN  
Calle Altona N°1723, Parque Asunción N° 1767  
Comuna de Conchalí - Santiago  
R B D 10351-9

Conchalí, viernes, 30 de septiembre de 2011

### INFORME EDUCACIONAL

Enseñanza Básica  
Segundo Semestre

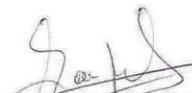
El Establecimiento Educacional "ESCUELA PART.SUBV. N° 700 PARQUE ASUNCIÓN" Reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación de la República de Chile según Decreto N° 39942 de 1972, Rol Base de Datos N° 10351-9, otorga el presente informe educacional.

<b>Alumno</b>	DANIEL	<b>RUN</b> 21680899-1
<b>Curso</b>	1° A Mañana	
<b>Profesor Jefe</b>	Marisol Isabel Pino Arenas	

Subsectores	Evaluaciones															Promedio	Promedio Curso
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	5.1	6.1	5.1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5.4	6.0
IDIOMA EXTRANJERO (INGLÉS)	6.5	6.5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6.5	6.4
EDUCACIÓN MATEMÁTICA	6.0	4.0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5.0	5.6
HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES	6.4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6.4	6.1
CIENCIAS NATURALES	6.6	6.0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6.3	6.4
EDUCACIÓN TECNOLÓGICA	7.0	5.9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6.5	6.0
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	5.1	6.5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5.8	6.2
EDUCACIÓN FÍSICA	7.0	7.0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7.0	7.0
RELIGIÓN	MB	MB	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	MB	MB
Promedio general del alumno																6,1	6,2

Asistencias	Inasistencias	% Asistencia
38	7	84

Observaciones \_\_\_\_\_

  
Marisol Isabel Pino Arenas  
Profesor/a Jefe

ESCUELA PARQUE  
ASUNCIÓN N° 700  
COORDINACIÓN DE ESTUDIOS  
SEDE ASUNCIÓN

  
Carola Vasquez Marin  
Directora



ESCUELA PART. SUBV. N° 700 PARQUE ASUNCIÓN  
 Calle Altona N°1723, Parque Asunción N° 1767  
 Comuna de Conchalí - Santiago  
 R B D 10351-9

Conchalí, lunes, 23 de mayo de 2011

## INFORME EDUCACIONAL

Enseñanza Básica  
 Primer Semestre

El Establecimiento Educacional "ESCUELA PART.SUBV. N° 700 PARQUE ASUNCIÓN" Reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación de la República de Chile según Decreto N°39942 de 1972, Rol Base de Datos N°10351-9, otorga el presente informe educacional.

<b>Alumno</b>	DANIEL	<b>RUN</b> 21680899-1
<b>Curso</b>	1° A Mañana	
<b>Profesor Jefe</b>	Marisol Isabel Pino Arenas	

Subsectores	Evaluaciones															Promedio	Promedio Curso
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	6,6	7,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6,8	6,6
IDIOMA EXTRANJERO (INGLÉS)	7,0	7,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7,0	6,8
EDUCACIÓN MATEMÁTICA	6,6	5,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6,2	6,1
HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES	7,0	4,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5,7	6,6
CIENCIAS NATURALES	5,3	6,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5,9	6,5
EDUCACIÓN TECNOLÓGICA	6,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6,0	6,5
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	6,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6,5	6,7
EDUCACIÓN FÍSICA	7,0	7,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7,0	6,8
RELIGIÓN	MB	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	MB	MB
<b>Promedio general del alumno</b>																6,4	6,6

Asistencias	Inasistencias	% Asistencia
55	3	94

Observaciones \_\_\_\_\_

Marisol Isabel Pino Arenas  
 Profesor/a Jefe.



Carola Vasquez Marin  
 Directora



ESCUELA PART. SUBV. N° 700 PARQUE ASUNCIÓN  
 Calle Altona N°1723, Parque Asunción N° 1767  
 Comuna de Conchalí - Santiago  
 R B D 10351-9

Conchalí, lunes, 23 de mayo de 2011

## INFORME EDUCACIONAL

Enseñanza Básica  
 Primer Semestre

El Establecimiento Educacional "ESCUELA PART.SUBV. N° 700 PARQUE ASUNCIÓN" Reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación de la República de Chile según Decreto N°39942 de 1972, Rol Base de Datos N°10351-9, otorga el presente informe educacional.

<b>Alumno</b>	DANIEL	<b>RUN</b> 21680899-1
<b>Curso</b>	1° A Mañana	
<b>Profesor Jefe</b>	Marisol Isabel Pino Arenas	

Subsectores	Evaluaciones															Promedio	Promedio Curso
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	6,6	7,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6,8	6,6
IDIOMA EXTRANJERO (INGLÉS)	7,0	7,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7,0	6,8
EDUCACIÓN MATEMÁTICA	6,6	5,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6,2	6,1
HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES	7,0	4,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5,7	6,6
CIENCIAS NATURALES	5,3	6,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5,9	6,5
EDUCACIÓN TECNOLÓGICA	6,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6,0	6,5
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	6,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6,5	6,7
EDUCACIÓN FÍSICA	7,0	7,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7,0	6,8
RELIGIÓN	MB	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	MB	MB
Promedio general del alumno																6,4	6,6

Asistencias	Inasistencias	% Asistencia
55	3	94

Observaciones \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Marisol Isabel Pino Arenas  
 Profesora/a Jefe.



Carola Vasquez Marin  
 Directora



ESCUELA PART. SUBV. N° 700 PARQUE ASUNCIÓN  
 Calle Altona N°1723, Parque Asunción N° 1767  
 Comuna de Conchalí - Santiago  
 R B D 10351-9

Conchalí, jueves, 28 de junio de 2012

## INFORME EDUCACIONAL

Enseñanza Básica  
 Primer Semestre

El Establecimiento Educacional "ESCUELA PART.SUBV. N° 700 PARQUE ASUNCIÓN" Reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación de la República de Chile según Decreto N° 39942 de 1972, Rol Base de Datos N° 10351-9, otorga el presente informe educacional.

<b>Alumno</b>	DANIEL	<b>RUN</b> 21680899-1
<b>Curso</b>	2º A Mañana	
<b>Profesor Jefe</b>	Marisol Isabel Pino Arenas	

Subsectores	Evaluaciones															Promedio	Promedio Curso
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	5.0	4.2	5.9	7.0	6.8	6.8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6.0	5.9
EDUCACIÓN MATEMÁTICA	5.1	6.1	4.4	4.4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5.0	5.4
IDIOMA EXTRANJERO (INGLÉS)	6.7	6.5	7.0	7.0	7.0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6.8	6.1
HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES	6.6	6.7	4.0	4.0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5.3	5.7
CIENCIAS NATURALES	4.2	5.9	6.7	6.7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5.9	5.7
EDUCACIÓN TECNOLÓGICA	5.0	6.6	7.0	7.0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6.4	6.4
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	5.5	7.0	6.4	6.4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6.3	6.5
EDUCACIÓN FÍSICA	7.0	7.0	7.0	7.0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7.0	7.0
RELIGIÓN	MB	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	MB	MB
<b>Promedio general del alumno</b>																6,1	6,1

Asistencias	Inasistencias	% Asistencia
76	2	97

Observaciones \_\_\_\_\_

Marisol Isabel Pino Arenas  
 Profesor/a Jefe

Carola Vasquez Marin  
 Directora



ESCUELA PART. SUBV. N° 700 PARQUE ASUNCIÓN  
 Calle Altona N°1723, Parque Asunción N° 1767  
 Comuna de Conchalí - Santiago  
 R B D 10351-9

Conchalí, jueves, 28 de junio de 2012

## INFORME EDUCACIONAL

Enseñanza Básica  
 Primer Semestre

El Establecimiento Educacional "ESCUELA PART.SUBV. N° 700 PARQUE ASUNCIÓN" Reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación de la República de Chile según Decreto N° 39942 de 1972, Rol Base de Datos N° 10351-9, otorga el presente informe educacional.

<b>Alumno</b>	DANIEL	<b>RUN</b> 21680899-1
<b>Curso</b>	2° A Mañana	
<b>Profesor Jefe</b>	Marisol Isabel Pino Arenas	

Subsectores	Evaluaciones															Promedio	Promedio Curso
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	5,0	4,2	5,9	7,0	6,8	6,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6,0	5,9
EDUCACIÓN MATEMÁTICA	5,1	6,1	4,4	4,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5,0	5,4
IDIOMA EXTRANJERO (INGLÉS)	6,7	6,5	7,0	7,0	7,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6,8	6,1
HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES	6,6	6,7	4,0	4,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5,3	5,7
CIENCIAS NATURALES	4,2	5,9	6,7	6,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5,9	5,7
EDUCACIÓN TECNOLÓGICA	5,0	6,6	7,0	7,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6,4	6,4
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	5,5	7,0	6,4	6,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6,3	6,5
EDUCACIÓN FÍSICA	7,0	7,0	7,0	7,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7,0	7,0
RELIGIÓN	MB	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	MB	MB
<b>Promedio general del alumno</b>																6,1	6,1

Asistencias	Inasistencias	% Asistencia
76	2	97

Observaciones \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Marisol Isabel Pino Arenas  
 Profesor/a Jefe

Carola Vasquez Marin  
 Directora



**Anexo 6.4 Evidencia grafomotriz**

viejito parcuero:

me llamo Daniel,

soy un niño bueno y

quiero de regalo un

Hot Wheel. Gracias, Daniel

## Anexo N °6

### Anexo 6.5 Informe de musicoterapia

#### INFORME DE MUSICOTERAPIA

##### I INFORMACION GENERAL

<b>NOMBRE</b>	:	Daniel
<b>FECHA DE NACIMIENTO</b>	:	2 octubre 2004
<b>EDAD</b>	:	8 años
<b>FECHA DE INFORME</b>	:	11 de diciembre de 2012

##### II FORMA DE EVALUACIÓN

Se realizaron 7 sesiones con Daniel y una junto a él y su madre, en las cuales, se obtuvo información por medio de las siguientes experiencias:

1. **Historia Sonora**, a través de entrevista a la madre.
2. **Exploración de instrumentos**: guitarra, piano, accesorios de percusión.
3. **Uso de canciones**, rescatadas de su historia sonora.
4. **Técnicas receptivas**, canciones de bienvenida y despedida compuestas para él, incluyendo su nombre.
5. **Dibujos**.

##### III APROXIMACIÓN DIAGNÓSTICA

A partir de la historia sonora de Daniel se aprecia que durante el período prenatal y su primera infancia él ha incorporado diversas experiencias sonoras del entorno donde se desarrolló, (el sur de Chile y Santiago posteriormente). De estos, se observa una gran afinidad al sonido del agua, viento y lluvia, además del gusto por la canción Mama mía del grupo ABBA, baila sin cesar de treinta y un minutos, y en menor medida, por canciones infantiles aprendidas en el jardín de las que solo recuerda dos a tres y con las que no manifiesta una motivación y cercanía, por considerarlas para niños más pequeños.

Con la música receptiva del género clásico, no manifiesta una resonancia ni interés.

Su experiencia con los instrumentos del setting comenzó con una exploración espontánea de los huevitos, djembé, pezuñas, que poco a poco fue utilizando como objetos

de juego e intermediarios. Lanzándolos, convirtiéndolos en personajes, (el cangrejito) y objetos de situaciones cotidianas como preparar y tomar jugo, helado, té, etc. con el terapeuta. En las últimas sesiones esto derivó en largas historias de viajes por el océano, el aire, debajo de la tierra, que iba improvisando junto al terapeuta, usando su voz, los instrumentos, el cuerpo, su imaginación y creatividad.

Su forma de relacionarse con los instrumentos de percusión, es predominantemente desde lo corporal, tocando y probando nuevas maneras de hacerlos sonar. Cruzando brazos, lanzándolos, desplazándose, cambiando de posición, saltando, entre otras. Algunos de sus movimientos son rígidos y complejizados, pero estos no impiden desplegar su expresividad.

Daniel comienza con ritmos desarticulados en los tambores y con un germen de pulso rudimentario. Esto cambia cuando involucra su cuerpo, ya que en sus movimientos y desplazamientos hay noción de pulso, intensidad, velocidad, equilibrio y complejidad de movimientos, como saltos, detenciones, todos coherentes a los estímulos musicales que se le ofrece.

En su experiencia con instrumentos melódicos reacciona con gran concentración y bajando su nivel de actividad física. Toca la guitarra suavemente usando su motricidad fina adecuadamente y con naturalidad. El teclado lo explora ampliamente y con él prueba diversas alturas, timbres y modos de ejecución con ambas manos. A través de este instrumento puede expresar sentimientos y dialogar con su madre y el musicoterapeuta, y descubre el sentido de cadencia final, cerrando las improvisaciones con la nota DO.

Con las canciones de saludo y despedida se va sintiendo cada vez más contenido, llegando a improvisar vocalmente con o sin instrumentos, acerca de cómo estuvo en la semana, qué le ocurre, cómo se sintió en la sesión, entre otras cosas.

En relación a su capacidad de simbolización, Daniel puede cargar de emocionalidad los objetos, imágenes y sonidos del setting en relación a sus experiencias y relaciones interpersonales significativas. Para él, el viento, la lluvia, el mar, los barcos, el viaje, tienen una gran significación que lo conecta con vivencias tempranas paternas. El afecto, las situaciones amorosas de contención y seguridad, las representa a través de imágenes relacionadas con su madre.

También se observan dibujos de animales carnívoros, y al preguntarle qué le gusta de ellos, él responde que por su habilidad de cazadores, pero que también le gustan animales inofensivos y suaves, los que representa corporal y vocalmente sin ninguna dificultad.

El vínculo con el terapeuta se da de forma muy espontánea y ya en la tercera sesión, Daniel se muestra con mucha confianza y motivación en las actividades desarrolladas.

Sus principales instrumentos son su propio cuerpo (junto a alguna percusión) y la imaginación, que despliega incansablemente en las canciones con consignas corporales y en las historias sonoras improvisadas. Le sigue el teclado, que le permite comunicar sus estados de ánimo, la guitarra que lo lleva a la calma y a focalizarse, y su voz que le permite expresar cómo se siente.

En la sesión se observan aspectos de su estructura mental, cuando en la quinta sesión ordena los instrumentos de manera lineal. Diciendo que “así están mejor”. Esto es aceptado por el terapeuta, manteniendo en las sesiones posteriores el orden propuesto por Daniel. Para Daniel esta estructura genera seguridad y en ella es capaz de ser altamente creativo y expresivo.

También se observa un tics que se da en la zona del cuello, que trabajamos desde la relajación corporal y los movimientos circulares.

No ha manifestado todavía la agresividad que despliega con su madre y su tío, cuando se descompensa por diversos motivos.

Respecto de su padre, evita hablar de él, pero en sus juegos gusta de fantasear con la actividad que él realiza.

#### **IV PLAN DE TRABAJO**

Considerando la aproximación diagnóstica realizada, y una primera etapa terapéutica, se ha trabajado en:

1. Promover un espacio estable y seguro para desplegar sus aspectos emotivos.
2. Crear un vínculo terapéutico estable, a través de un proceso de musicoterapia que tenga una sesión de trabajo semanal (como frecuencia mínima).
3. Enriquecer los patrones comunicacionales, expresivos y las conductas afectivas de Daniel, haciendo uso de objetos musicales, el cuerpo, la voz y las imagerías sonoras, hacia las cuales él muestra preferencia y agrado.
4. Promover un espacio vincular de legitimización de sus necesidades y expresividad, donde lo que él manifiesta no es mediado por la exigencia, sino, por la espontaneidad.

**DANIEL MUÑOZ CANDIA**  
MUSICOTERAPEUTA  
PSICOTERAPEUTA GESTÁLTICO  
TERAPEUTA ACREDITADO  
EN MEDICINA TRADICIONAL CHINA  
PROFESOR DE EDUCACIÓN MUSICAL

**Santiago, 11 de diciembre del 2012**

## Anexo N° 7: SIGLARIO

<b>Sigla</b>	<b>Significado</b>
<b>APA</b>	<b>Asociación de Psicólogos Americanos</b>
<b>CEDIN</b>	<b>Centro de Estudio y Desarrollo Integral del Niño</b>
<b>DSM-IV</b>	<b>Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales IV</b>
<b>EA</b>	<b>Espectro Autista</b>
<b>LGE</b>	<b>Ley General de Educación</b>
<b>OMS</b>	<b>Organización Mundial de la Salud</b>
<b>NEE</b>	<b>Necesidades Educativas Especiales</b>
<b>PEI</b>	<b>Proyecto educativo institucional</b>
<b>PIE</b>	<b>Proyecto de integración escolar</b>
<b>TEA</b>	<b>Trastorno del Espectro Autista</b>
<b>TGD</b>	<b>Trastornos Generalizados del desarrollo</b>
<b>SA</b>	<b>Síndrome de Asperger</b>

## Anexo N°8: Propuesta de planificaciones

Objetivos de la clase	Evaluación	Actividades de Aprendizaje	Tiempo	Recursos de Aprendizaje
<p>Identificar correctamente las vocales /a/ y /e/.</p>	<p><b>Instrumentos de evaluación:</b> Ficha de aprendizaje.</p>	<p><b>De inicio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observan diferentes tipos de alimentos (frutas y verduras) a través de dibujos.</li> <li>• Clasifican las imágenes en frutas y verduras.</li> <li>• Identifican si se encuentra presente el fonema /a/ y /e/</li> </ul> <p><b>De Desarrollo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reproducen sonido de la vocal /a/ y /e/.</li> <li>• Escriben en el aire el fonema /a/ y /e/.</li> <li>• Rellenan con distintos tipos de papel ficha de aprendizaje del fonema /a/.</li> <li>• Rellenan con plastilina ficha de aprendizaje del fonema /e/.</li> </ul> <p><b>De cierre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizan un juego ubicados en sus asientos. Uno de los niños, escribe uno de los fonemas visto en clases con un dedo en la espalda de la otra persona, la cual debe adivinar qué vocal es. Se intercambian los roles.</li> </ul>	<p>90 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Láminas con distintos tipos de dibujos.</li> <li>• Papel lustre.</li> <li>• Papel entretenido.</li> <li>• Pegamento.</li> <li>• Tijeras.</li> <li>• Plastilina.</li> <li>• Ficha de aprendizaje con fonema /a/ y /e/.</li> </ul>

Objetivos de la clase	Evaluación	Actividades de Aprendizaje	Tiempo	Recursos de Aprendizaje
<p>Articular correctamente las vocales /i/ y /o/.</p>	<p><b>Instrumentos de evaluación:</b></p> <p>Lámina de aprendizaje.</p>	<p><b>De inicio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responden a preguntas dirigidas sobre la clase anterior.</li> <li>• Repiten las vocales junto a la profesora, con apoyo de video.</li> </ul> <p><b>De Desarrollo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ven power point que contiene imágenes de animales (con su respectivo nombre escrito), en el cual deberán reconocer los fonemas /i/ y /o/. Para ello, los niños, deberán escribir en sus cuadernos el nombre del animal y pintar con lápiz rojo la vocal /i/ y con lápiz verde, la vocal /o/.</li> <li>• Reproducen sonido de la vocal /i/ y /o/.</li> <li>• Escriben en el aire el fonema /i/ y /o/.</li> <li>• Rellenan lámina de aprendizaje con las vocales /i/ y /o/ con papel lustre, cartulina, plastilina, lana.</li> </ul> <p><b>De cierre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentan lo aprendido.</li> </ul>	<p>90 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notebook.</li> <li>• Proyector.</li> <li>• Power point.</li> <li>• Cuadernos.</li> <li>• Lápiz de color rojo.</li> <li>• Lápiz de color verde.</li> <li>• Lámina de aprendizaje.</li> <li>• Papel lustre.</li> <li>• Cartulina.</li> <li>• Plastilina.</li> <li>• Lana.</li> <li>• Pegamento.</li> <li>• Tijeras.</li> </ul>

Objetivos de la clase	Evaluación	Actividades de Aprendizaje	Tiempo	Recursos de Aprendizaje
<p>Identificar vocal /u/ de manera oral y escrita.</p>	<p><b>Instrumentos de evaluación:</b></p> <p>Ficha de aprendizaje de las vocales.</p>	<p><b>De inicio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observan letreros de la sala de clases, en los cuales deben mencionar y reconocer qué palabras tienen las vocales anteriormente trabajadas.</li> <li>• Las vocales que encuentran los niños en los diversos letreros, deben asociarlos a sonidos de objetos que ellos conocen.</li> </ul> <p><b>De Desarrollo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observan power point con la presentación de la vocal /u/.</li> <li>• Reproducen sonido de la vocal /u/.</li> <li>• Escriben en el aire el fonema /u/.</li> <li>• Rellenan ficha de aprendizaje de la vocal /u/ con plastilina.</li> <li>• Realizan ficha de aprendizaje con las cinco vocales vistas en clases.</li> </ul> <p><b>De cierre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizan un juego ubicados en sus asientos. Uno de los niños, escribe uno de los fonemas visto en las clases con un dedo en la espalda de la otra persona, la cual debe adivinar qué vocal es. Se intercambian los roles. Deben dibujar las cinco vocales trabajadas.</li> </ul>	<p>90 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Letreros de la sala de clases.</li> <li>• Power point.</li> <li>• Proyector.</li> <li>• Ficha de aprendizaje de la letra /u/.</li> <li>• Ficha de aprendizaje de las vocales.</li> </ul>

Objetivos de la clase	Evaluación	Actividades de Aprendizaje	Tiempo	Recursos de Aprendizaje
Reconocer la letra L.	<b>Instrumentos de evaluación:</b>  Guía de aprendizaje	<b>De inicio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuchan cuento, el cual contiene palabras con letra L.</li> <li>• Responden a preguntas dirigidas, tales como: ¿Cómo se llama la niña del cuento?, ¿qué le dolía?, ¿quién tiró un palo?, ¿a qué la mandó?, ¿qué olió?, ¿qué letra es la que más se repite en sus respuestas?</li> <li>• La profesora dirá nombres de objetos (que aparecen en el cuento) y los niños deberán señalar cuáles contienen la letra L.</li> </ul> <b>De Desarrollo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronuncian letra L</li> <li>• Realizan en el aire la letra L.</li> <li>• En sus cuadernos, realizan letra L con lana.</li> <li>• Realizan guía de aprendizaje.</li> </ul> <b>De cierre:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mencionan animales y objetos que en su nombre contengan la letra L.</li> <li>• Dibujan en sus cuadernos aquellos que más les agraden.</li> </ul>	90 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento.</li> <li>• Cuaderno.</li> <li>• Lana.</li> <li>• Guía de aprendizaje.</li> </ul>

Objetivos de la clase	Evaluación	Actividades de Aprendizaje	Tiempo	Recursos de Aprendizaje
Reconocer el fonema M.	<b>Instrumentos de evaluación:</b>  Guía de aprendizaje.	<b>De inicio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observan imágenes de animales que tengan la letra M.</li> <li>• Mueven la boca cerrada simulando que están comiendo y emitiendo sonido /m/.</li> </ul> <b>De Desarrollo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forman letra M tirados en el suelo del patio del colegio.</li> <li>• Dibujan la M en el aire, en el piso, en la mesa.</li> <li>• Realizan guía de aprendizaje.</li> </ul> <b>De cierre:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentan lo aprendido.</li> </ul>	90 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Láminas de animales.</li> <li>• Guía de aprendizaje.</li> </ul>

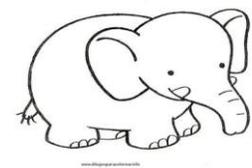
## Anexo N°9: Fichas y guías de de aprendizaje

Nombre: \_\_\_\_\_

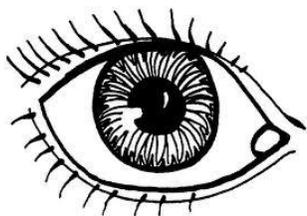
Fecha: \_\_\_\_\_

1. **Une** con una línea el dibujo con la letra que corresponda. Habilidad: Obtener información.

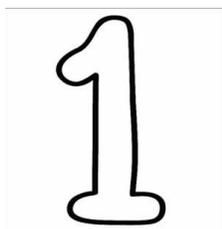
### Las Vocales



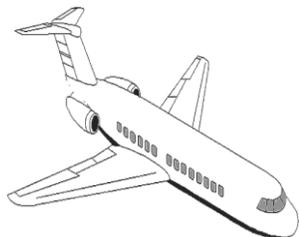
A



E



I



O



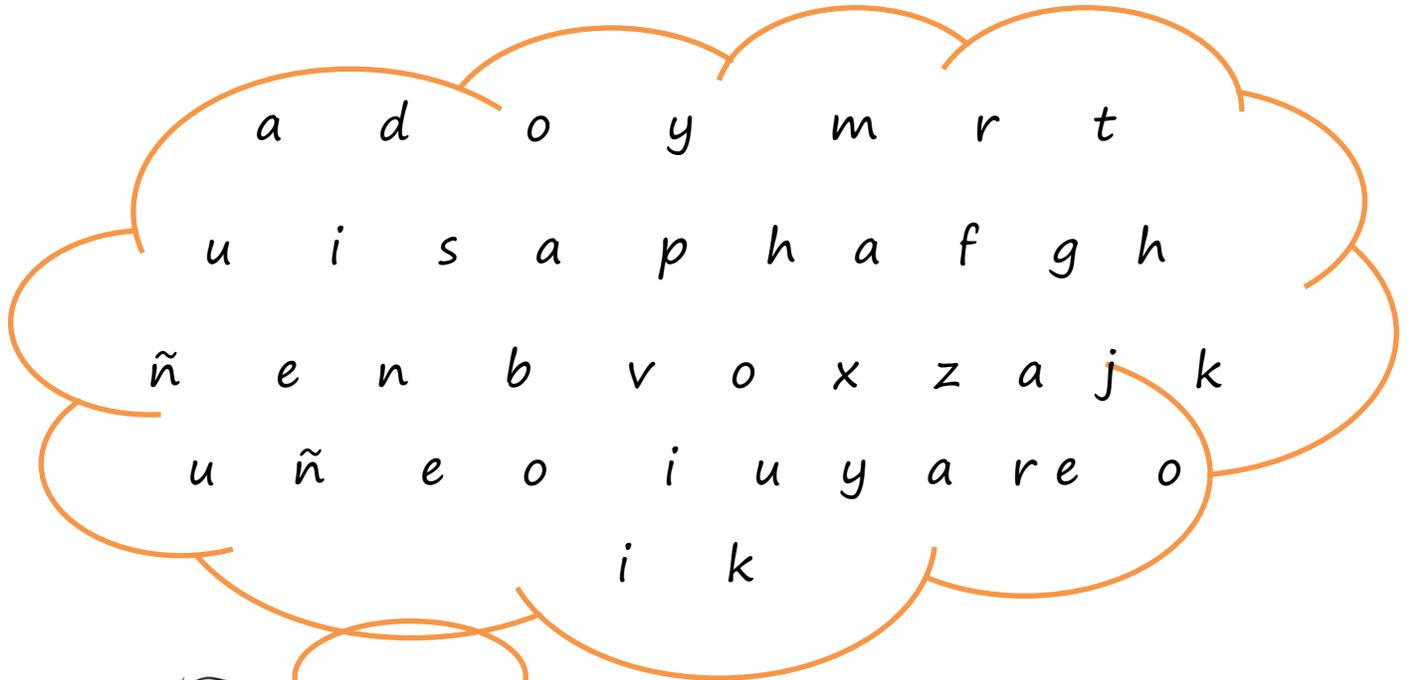
U

Nombre: \_\_\_\_\_

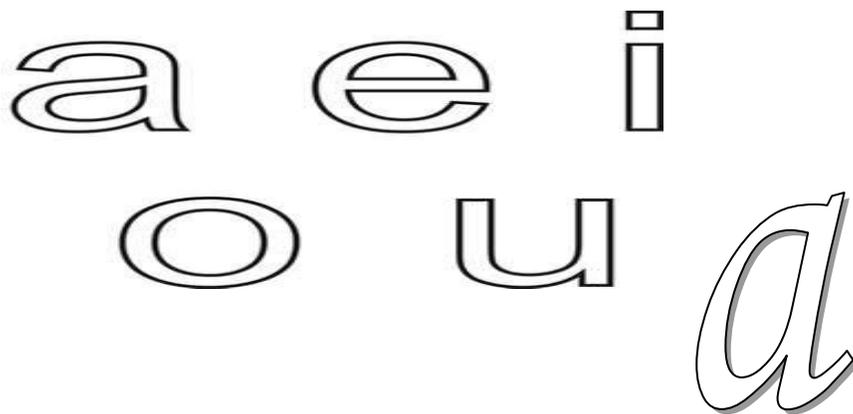
Fecha: \_\_\_\_\_

1. Ayuda a Dora a encontrar todas las vocales que están dentro de la nube.

**Enciérralas** en un círculo. Habilidad: Obtener información.



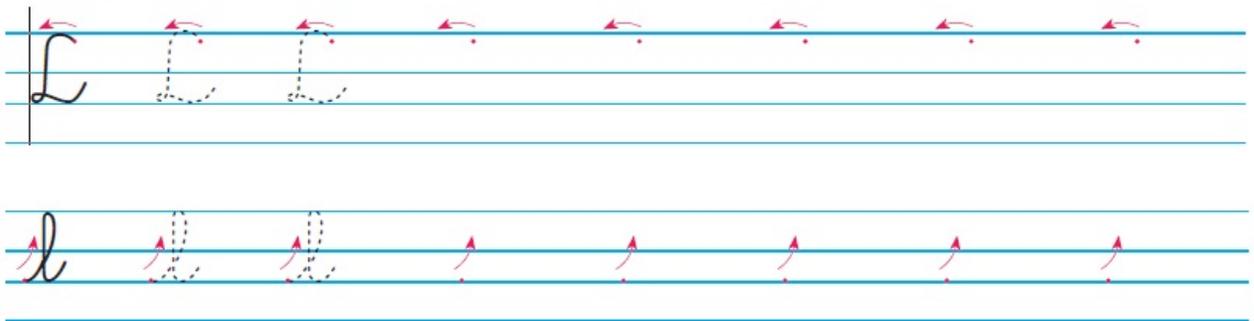
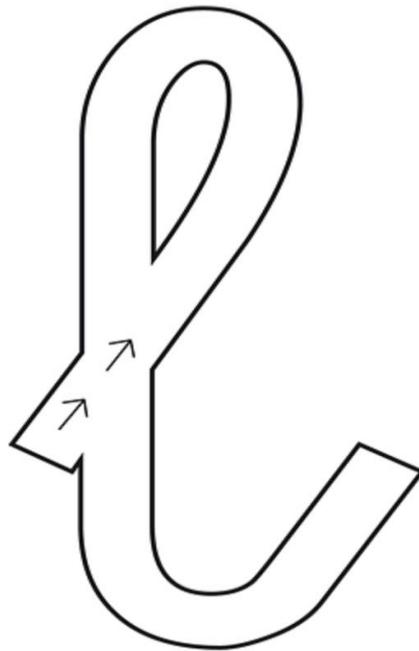
2. **Pinta** las vocales **a**. Habilidad: Reconocer.



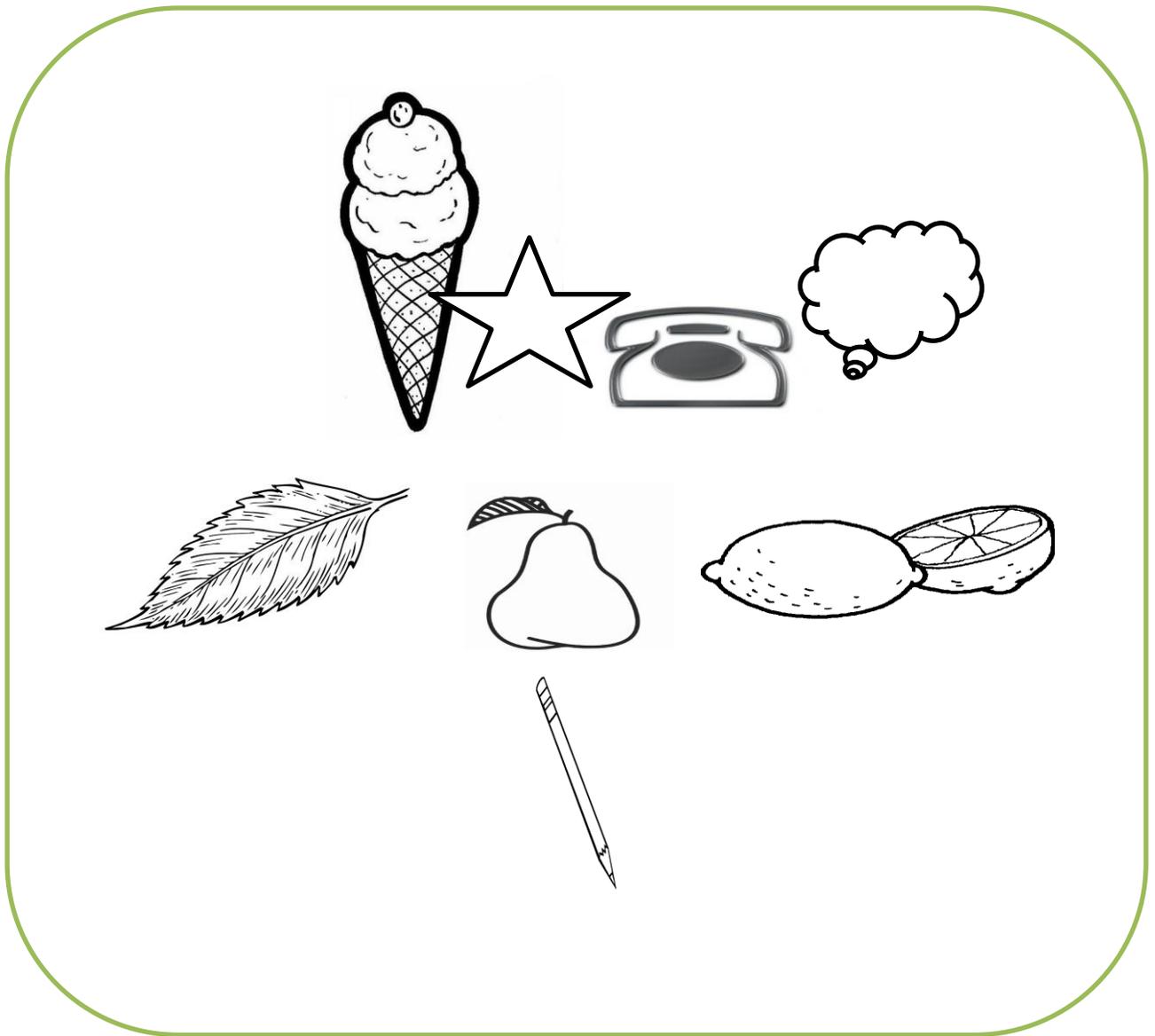
Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

1. **Pinta y escribe** la letra L. Habilidad: Reconocer.



2. **Pinta** las imágenes que comienzan con **l**. Habilidad: Reconocer.



Nombre: \_\_\_\_\_

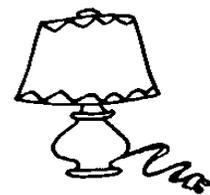
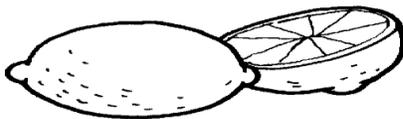
Fecha: \_\_\_\_\_

1. **Encierra** con un  las letras *l* que encuentres en la sopa de letras.

Habilidad: Reconocer

P	A	P	A	N	O	E	L	R	P
T	B	A	I	G	K	L	M	Ñ	O
R	E	Y	E	S	T	N	S	E	F
C	T	D	C	H	B	U	R	J	M
A	O	R	F	G	P	O	Q	U	E
M	E	B	E	L	E	N	S	Ñ	L
E	P	U	S	G	P	Q	R	I	O
L	I	C	W	B	A	O	Z	L	E
L	N	K	R	X	O	L	Y	M	H
O	O	F	I	N	A	Ñ	O	J	G

2. **Une** con una línea la imagen con la palabra que corresponda. Habilidad: Aplicar



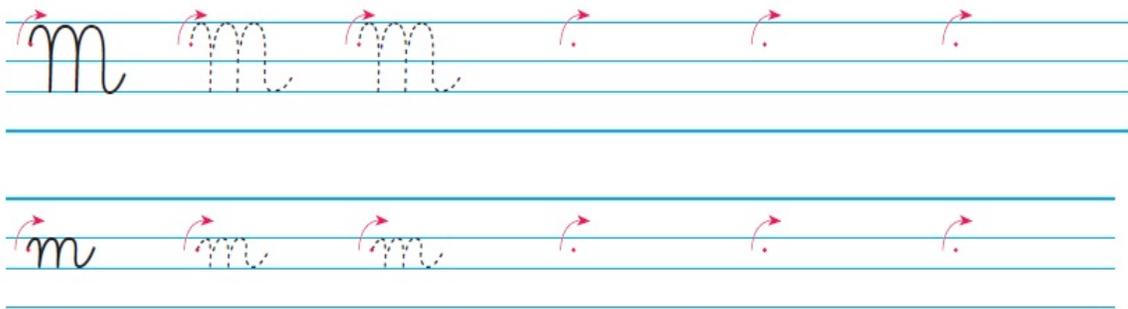
Lámpara

Limón

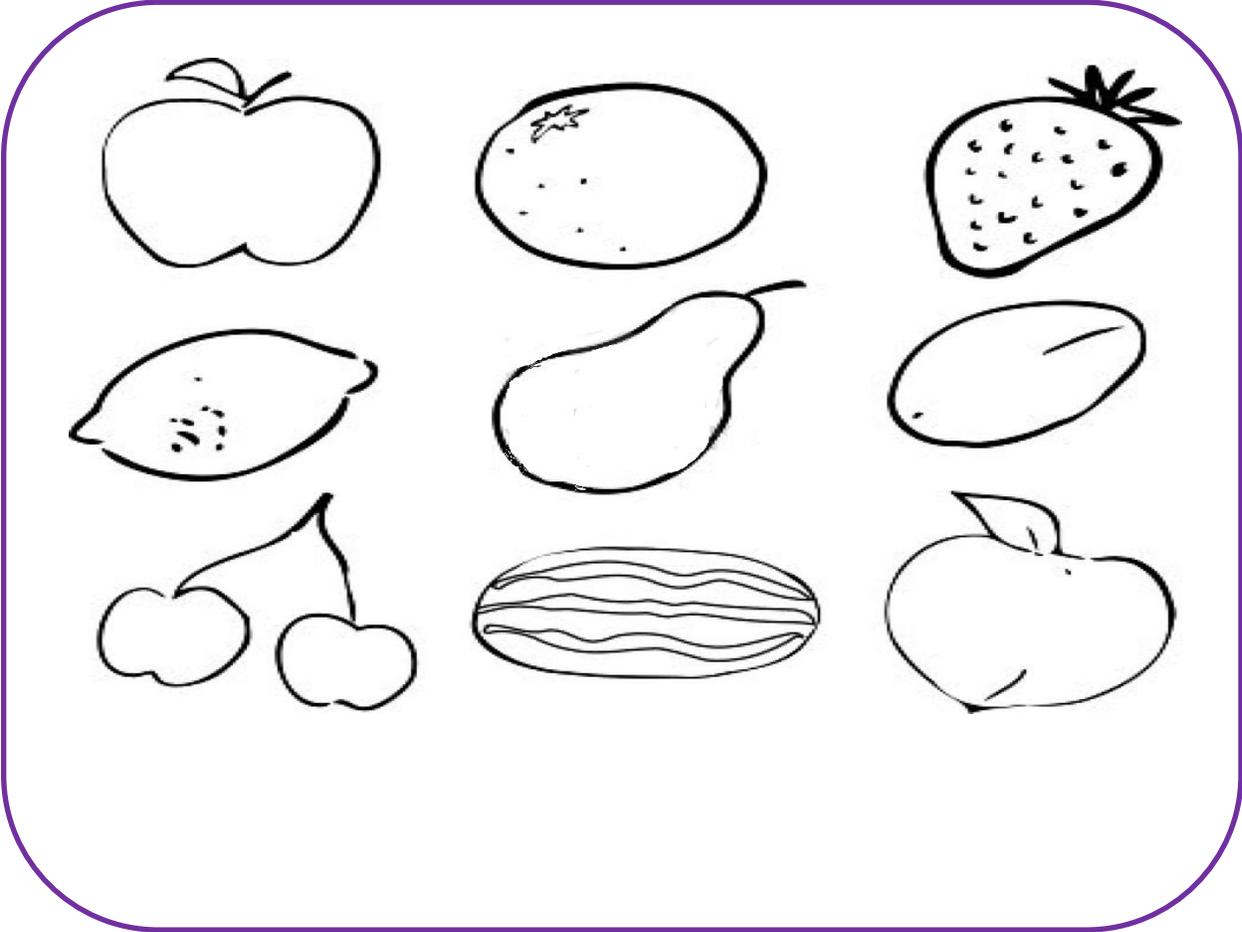
Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

1. Pinta y escribe la letra **m**. Habilidad: Reconocer.



2. Pinta las imágenes que **comienzan** con **mv**. Habilidad: Reconocer.



Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

1. **Lee y copia.** Habilidad: Aplicar.



muela

\_\_\_\_\_

• \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



momia

\_\_\_\_\_

• \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## BIBLIOGRAFÍA

- Association, A. P. (1995) *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. New York: MASSON.
- Briones, G. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa en las ciencias sociales*. Bogotá : ICFES.
- E., C. C. (2010-2011). Razonamiento moral y Síndrome de Asperger. En C. C. E., *Razonamiento moral y Síndrome de Asperger* (pág. 45). Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Esgueva, C. d. (2010-2011). Razonamiento moral y Síndrome de Asperger. En C. d. Esgueva, *Razonamiento moral y Síndrome de Asperger* (pág. 45). Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Martínez, M. S. (2010). De la intersubjetividad primaria a la secundaria: qué percibe el bebé cuando mira al adulto. *De la intersubjetividad primaria a la secundaria: qué percibe el bebé cuando mira al adulto*. Madrid, Madrid., España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Mineduc. (2010). Manual de apoyo docente. Educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista. En M. d. Educación, *Manual de apoyo docente. Educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista*. (pág. 62). Santiago: Mineduc.
- Mineduc. (2010). Manual de Apoyo Docente: Educación de Estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autista. En Mineduc, *Manual de Apoyo Docente: Educación de Estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autista* (pág. 60). Santiago: Mineduc.
- N., H. (1993). *La mirada interior*. Madrid: Alianza.
- P. Jiménez. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljives.
- Peeters, T. (2008). *Autismo: De la comprensión teórica a la intervención educativa*. Ávila: Autismo-Ávila.
- Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo: Un enfoque sistemático*. Barcelona: UOC.
- Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo: Un enfoque sistemático*. UOC.
- Peterson, P. M. (2000). *Educación Superior en el Siglo XX. Desafío global y respuesta nacional*. Buenos Aires: Biblos.

- Quintana, A. (2006). *Metodología de la investigación científica cualitativa* Lima: UNMSM.
- Reyes, G. (1995). *EL abece de la prgmática*. Buenos Aires: Arcos.
- Riviere, Á. (29 de Mayo de 2011). *Info sobre los Trastornos del Espectro Autista-TEA*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2012, de Info sobre los Trastornos del Espectro Autista-TEA: <http://info-tea.blogspot.com/2010/10/dimensiones-alteradas-segun-lorna-wing.html>
- Vargas, X. (2011) *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* Jalisco: EXETA
- Wang, M. (2001). Atención a la diversidad del alumnado. En W. Margaret, *Atención a la diversidad del alumnado* (pág. 20). Madrid: Nancea.

