

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO
FACULTAD DE SOCIEDAD, CULTURA Y CREATIVIDAD
GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y CULTURA
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN PSICOLOGÍA EDUCATIVA-CLINICA
DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE PSICOLOGÍA
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

PROYECTO DE PRÁCTICA II – INVESTIGACIÓN APLICADA
Inclusión Escolar de Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista y/o Necesidades
Educativas Diversas en la Corporación Educativa Adventista – sede Alfonso López,
Santiago de Cali, Valle del Cauca.

PRESENTA:

Karen Sofía Córdoba Hurtado Cód. 100119072

Lina Paola González Medina Cód. 100101511

Luis Mauricio Tejada Calderón Cód. 100126217

Christian Camilo Revelo López Cód. 100212426

SUPERVISOR:

Paola Catherine Victorino Tovar. MGS.

BOGOTÁ, septiembre-noviembre de 2021

Tabla de Contenidos

Capítulo 1. Introducción.	3
Descripción del contexto general del tema.	6
Planteamiento del problema.....	7
Pregunta de investigación.	8
Objetivo general.....	8
Objetivos específicos.	8
Justificación.	9
Capítulo 2. Marco de referencia.....	10
Marco conceptual.....	10
Espacios inclusivos	¡Error! Marcador no definido.
Trastorno del Espectro Autista (TEA)	¡Error! Marcador no definido.
Marco teórico	12
Teoría de la mente.....	12
Capítulo 3. Metodología.	14
Tipo y diseño de investigación.	14
Participantes.....	15
Instrumentos de recolección de datos.	15
Estrategia del análisis de datos.	16
Consideraciones éticas.....	16
Resultados.	16
Discusión.....	20
Conclusiones.	22
Limitaciones.....	22
Recomendaciones.	23
Referencias bibliográficas.....	23
Anexos	26

Resumen

El presente proyecto de práctica realiza un abordaje al tema de la inclusión educativa de niños y niñas con Necesidades Educativas Diversas, en un contexto real de medición a partir de la consideración que docentes de la Corporación Educativa Adventista – sede Alfonso López de la ciudad de Santiago de Cali, efectúan de su propia formación. En ese sentido, se fija como objetivo analizar esa forma o nivel en que se presenta la inclusión escolar de estudiantes en dicha institución. Con tal propósito se adapta el Cuestionario para la Evaluación de Competencias del Profesorado en Atención a la Diversidad - (CECPAD), y se aplica entre 11 de estos docentes, arrojando como resultados la conciencia de las limitaciones presentes de actuación en ese frente, y el reconocimiento de la necesidad de una formación adecuada en ese sentido.

Palabras clave: Inclusión escolar, necesidades educativas diversas, trastorno del espectro autista, diversidad.

Abstract

This practical project takes an approach to the issue of educational inclusion of boys and girls with Diverse Educational Needs in a real context of measurement based on the consideration that teachers of the Adventist Educational Corporation - Alfonso López headquarters in the city of Santiago de Cali, they carry out their own training. In this sense, the objective is to analyze that form or level in which the school inclusion of students in that institution is presented. In order to do that, the Questionnaire for the Evaluation of Competencies of Teachers in Attention to Diversity - (QECTAD) is adapted, and it is applied among 11 of these teachers, showing as results the awareness of the present limitations of action on that front, and the recognition of the need for adequate training in this regard.

Key words: School inclusion, diverse educational needs, autism spectrum disorder, diversity.

Capítulo 1.

Introducción.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) tiene que ver con una serie o cadena de alteraciones que comprometen el comportamiento, la interacción social y la comunicación prácticamente desde el comienzo del desarrollo de la persona. A decir de Frith (2003) citado por Baña (2015), el trastorno del espectro autista se le considera un síndrome de carácter heterogéneo -es decir, que puede transformarse, presentarse o asumirse bajo otras características, pero también evolucionar o adquirir propiedades diferentes- en razón fundamental a la diversidad de individuos que lo pueden padecer. Algunos de sus síntomas características (que se desarrollaran ampliamente y como corresponde en el respectivo marco teórico de este proyecto de prácticas), los refiere Bareño (2015) y corresponden al desarrollo de conductas de cierta forma estereotipadas y/o inapropiadas, alteraciones del lenguaje y comportamientos impulsivos casi siempre en respuesta a sus dificultades para adaptarse a contextos o relacionarse socialmente, entre otros.

Todo un cuadro entonces que se suele englobar dentro del concepto o definición de “espectro”. En esa medida y frente al sistema educativo colombiano, este ha establecido una educación en principio igualitaria e inclusiva que, sin embargo, de algún modo no se cumple, a pesar de lo estipulado por la misma Ley 115 de 1994 Título III capítulo 1 que refiere, o pauta, maneras en las que se debe tener en cuenta la atención especial a grupos poblacionales como quienes padecen el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y por ende, se ubican entre la población con Necesidades Educativas Diversas (NED).

La inclusión conlleva no solamente manejar los espacios, sino conocer al individuo, en especial en lo que se refiere a su necesidad diversa para potencializar sus habilidades y así construir una real inclusión. La fundación Saldarriaga Concha (2018), por ej., hace un balance con información suministrada por el SIMAT (Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media) que publicó en el año 2015, refiriendo que de los 10.3 millones de jóvenes y niños en edad escolar matriculadas en el

sistema, 173.718 de los estudiantes eran personas con discapacidad y de acuerdo con los datos de la RLCPD, 64.275 estudiantes con necesidades diversas solo terminaron la primaria, lo cual corresponde al 37%. Datos específicos analizados frente a la inclusión en los colegios de la capital colombiana, suministrados por la Secretaría Distrital de Salud, indican que en Bogotá el 98% de los colegios públicos cuentan con 1043 estudiantes entre niños, niñas y jóvenes con trastorno del espectro autista (2020, Pág. 12)

Hasta el 2013, según el Ministerio de Salud, no se tenía una cifra exacta de estudiantes con trastorno del espectro autista (Boletín de Prensa No 079 de 2013), dando espacio a la incertidumbre del manejo dado a los niños o jóvenes con este trastorno, ya que, al no ser identificados, se hace más difícil garantizar que los colegios puedan implementar metodologías adecuadas para su aprendizaje.

En tal circunstancia y considerando que el trastorno del espectro autista provoca dificultades en la interacción de tipo social, los comportamientos, la comunicación, las actividades y los intereses, tal como lo aseveran Bonilla & Chaskel (2018), apoyados en sugerencias de la UNESCO (2016), se hace indispensable adelantar estudios o investigaciones que contribuyan a incrementar el acervo documental al respecto, en la perspectiva de mejorar el conocimiento que de estas personas con necesidades educativas diversas se tiene. Tal es el caso del presente proyecto de prácticas que posa su mirada e instrumentos en lo que acontece al respecto al interior de la Corporación Educativa Adventista – sede Alfonso López de la ciudad de Santiago de Cali, Valle del Cauca. Una Institución ubicada en un sector popular de la ciudad, perteneciente a una red de colegios diseminados por todo su territorio de orientación y formación cristiana, con servicios de educación preescolar, primaria, y secundaria, que permite el preguntarse por la promoción de espacios inclusivos, de frente a las necesidades educativas de personas con algún tipo de disfunción y/o trastorno del espectro autista en su interior.

Descripción del contexto general del tema.

Las personas con necesidades educativas diversas corresponden a aquellas que requieren de una atención específica en virtud a su diversidad, entre las cuales se ubican quienes padecen el trastorno del espectro autista, descrito con anterioridad y que, según las estadísticas ofrecidas por la OMS, padecen uno de cada 160 niños en el mundo (OMS,

2019). Con respecto a Colombia, y de acuerdo con la Liga Colombiana de Autismo, se piensa que este trastorno se presenta en un niño por cada 110 (Álzate, 2017)

Se ha evidenciado en el país un déficit en la educación, dado que muchos docentes no cuentan con las competencias y/o habilidades requeridas para abordar esta problemática, esto sumado a las falencias en el sistema de educación y las fallas en la identificación de estudiantes que requieren metodologías específicas para lograr su aprendizaje, desmejora la calidad educativa en menores que presentan condiciones cognitivas especiales. En razón de lo anterior, se realiza el presente proyecto de práctica, con el objetivo de investigar cómo se maneja en una institución educativa en particular de la ciudad de Santiago de Cali, la promoción de espacios inclusivos para estudiantes con discapacidades cognitivas, tales como el autismo.

Planteamiento del problema

Todos los seres humanos responden forma diferente a la educación o asumen esta de manera particular, y a partir de sus propias habilidades o necesidades. Todos/as, sin distinción, poseen ritmos de aprendizaje diferentes, aun contando algunos/as de estos/as con ciertas condiciones particulares que afectan, de forma determinante, su forma de aprender: formas y singularidades que al no ser identificadas pueden llevar no solo a falencias en el aprendizaje, sino también a la discriminación y a la frustración por parte de ellos.

En razón de lo anterior se hace necesario que se brinden o propongan espacios, estrategias, metodologías, apoyos y profesionales que estén capacitados para atender cada necesidad diversa de los estudiantes. En la actualidad, en Colombia ha venido sintiéndose la urgencia de incluir en las actividades de formación a todas aquellas personas que presentan necesidades educativas diversas, ya que la educación es considerada un derecho fundamental, hecho confirmado por el Foro Mundial de Dakar, en el cual se reafirma la necesidad de una “educación para todos”, un concepto que fue emitido en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990 donde se pretendió exponer las necesidades existentes de brindar el alcance que debería tener la educación. Así entonces, no disponer de espacios inclusivos en el país que tengan en cuenta esta dinámica de enfermedad, se

convierte en un verdadero problema que, de no ser atendido, tiende a mantener una matriz de exclusión, discriminación, segregación y negación de derechos.

En ese orden de ideas, la Corporación Educativa Adventista, como institución educativa podría estar atravesando aspectos significativos a este respecto, que deben ser evaluados o medidos en virtud a la urgencia de que se propongan correctivos ante esas eventuales falencias en el tratamiento o atención de estos niños y/o se ajusten los mecanismos de atención e inclusión que ordena no solo el Ministerio de Educación Nacional, sino también la práctica psicológica misma que vincula lo educativo con lo clínico, como lo es el campo que arroja la presente propuesta.

Pregunta de investigación.

Teniendo en cuenta las anteriores descripción y planteamiento del problema, y el contexto general ya esbozado del mismo, se formula el interrogante de investigación de la siguiente forma: ¿cuál es el nivel de inclusión escolar de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista y/o Necesidades Educativas Diversas, que propician los docentes de la Corporación Educativa Adventista sede Alfonso López de la ciudad de Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia?

Objetivo general.

Analizar el nivel en que se presenta la inclusión escolar de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista y/o Necesidades Educativas Diversas en la Corporación Educativa Adventista – sede Alfonso López de la ciudad de Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia.

Objetivos específicos.

- Identificar las posibilidades de actuación inclusiva por parte de los docentes de la Corporación Educativa Adventista – sede Alfonso López.
- Determinar falencias y/o potencialidades del profesorado de la Corporación frente a las Necesidades Educativas Diversas.
- Plantear posibilidades de mejora generales desde la perspectiva de examen a los docentes de la Corporación Educativa.

Justificación.

A través del tiempo, la educación ha tenido grandes cambios, a través de los cuales se ven beneficiadas ambas partes: quien recibe y quien da. El punto de partida de esta investigación comienza desde las vivencias no solo al interior del aula de clases, sino también desde el momento en el que el personal administrativo decide aceptar, de cierto modo, a los estudiantes con necesidades cognitivas especiales (TEA) dando paso al derecho que todos tienen. En esa medida, para que esto sea garante, se debe conocer qué tipo de necesidades hay, vincularlas al entorno y poder adaptarlas al mismo. Esa es la primera gran justificación del proyecto: el reconocimiento del problema y la aceptación de la necesidad de inclusión como parte del programa y la política nacional educativa en ese sentido. Eso justifica al proyecto y lo hace necesario y relevante.

Adicional a lo anterior, es un hecho que el propósito se logra con la adecuación de la metodología, el contenido y la capacitación y formación de docentes en ese sentido. Solo así se podrá desarrollar de manera integral la educación que se desea brindar.

Es pues muy importante e interesa adelantar este proyecto por cuanto la prevalencia mundial del trastorno está por el orden del 1% de la población mundial (Bonilla & Chaskel, 2018), lo cual hace significativo y determinante acrecentar el acervo de conocimiento al respecto, máxime en un contexto socio-demográfico como para el que se propone, en una ciudad como Santiago de Cali, surcada por dificultades de todo tipo, situación que debe invitar a fortalecer todos los procesos no discriminatorios y sí incluyentes en cada campo y disciplina, empezando por este de la educación.

En virtud de lo anterior, resulta fundamental promover espacios inclusivos que consideren las necesidades educativas de aquellas personas con alteraciones en la cognición y en un procesamiento de la información atípico, además de algo que Sahlberg (2017) y O'Shaughnessy (2018) señalan en sus respectivas investigaciones como la "variabilidad de la percepción social" que se tiene -en relación con el contexto-, con el fin de mejorar no solo la comunicación social sino también disminuir la ansiedad y la agresión.

No adelantar el presente proyecto significaría desconocer formas mediante las cuales es posible adaptarse a la sociedad y obtener logros en la parte educativa, por eso se

espera que con esta práctica se pueda aportar a la construcción del conocimiento sobre la inclusión y mejores condiciones de vida para los alumnos, más allá del contexto particular de la investigación al Oriente de la ciudad de Cali, también poderlo extrapolar y servir de guía a otros entornos con características similares.

Capítulo 2.

Marco de referencia.

Marco conceptual.

Debe entenderse por inclusión toda acción o actitud que de forma consciente y objetiva involucre la suma de total de participantes o miembros de cierto entorno o contexto, en el afán de promover la diversidad, la no discriminación y la edificación de una sociedad sana y amigable. Por eso, al referirse a inclusión educativa, la UNESCO (2019) habla de ella como de aquella acción que no permite obstáculos con miras a un aprendizaje completo, haciendo de tal proceso un derecho para todos y todas, aplicando el principio conocido de que como todos somos diferentes aprendemos de distintas formas, y, en ese sentido, no debe darse lugar a la discriminación en el campo educativo.

Así entonces cuando se hace mención a espacios inclusivos, se está haciendo referencia a aquellos entornos o situaciones de convivencia y de interacción social en los que son consideradas de igual a igual, las personas con algún tipo de limitación o condición diversa, sea esta de carácter mental, física o emocional.

El Ministerio de Educación Nacional, durante la presidencia de J. M. Santos, propició en el año 2016, algunos enfoques y lineamientos que empujaron la puesta en marcha de una política pública de educación inclusiva, vista esta como un paradigma educacional y de estrategia centralizada, en procura de igualdad y de una verdadera inclusión de carácter social, en la intención complementaria de revisar una a una las eventuales barreras que en el aprendizaje colombiano podrían existir (MEN, 2016, págs. 4, 5 y 9). De esta forma, al promover la movilidad social ascendente y establecer como constante el respeto a las expresiones o identidades diversas, se propende por una autentica educación que tiene en cuenta a todos los ciudadanos sin consideración de su condición limitante física o mental (MEN, 2016, pág. 7).

En el anterior orden de ideas se asocia la educación inclusiva y los contextos por esta provistos, a la capacidad y afán de potenciar y valorar la diversidad, en virtud de sus particularidades, alentando el respeto a ser diferente y garantizando el vínculo social de las familias a través de una estructura integradora e intercultural que participa de los espacios de formación e instrucción en el país.

Debe considerarse, sin embargo, que en dicho documento salido del MEN se conceptualizan de forma separadas la educación inclusiva y las políticas que pretenden integrar a estudiantes que padecen algún tipo de discapacidad, o que cuentan con necesidades educativas diversas; lo expresan puntualmente manifestando que no consiste ahora en atender a un grupo social focalizado con medidas transitorias o coyunturales, sino de poder ofrecer al conjunto de estudiantes colombianos un marco sólido de políticas institucionales incluyentes y respetuosas que propendan por igualdad de oportunidades para todos y todas. (MEN, 2016, pág. 8)

El Trastorno del Espectro Autista (TEA), más conocido como autismo, tiene que ver con un síndrome que presentan 1/68 niños en el mundo, siendo, a decir de la Dra. Hervás (2017) un trastorno del neurodesarrollo con una génesis neurobiológica, que se inicia en la infancia, afectando el desarrollo tanto de la comunicación de tipo social, como de la conducta, al presentarse comportamientos repetitivos e intereses asumidos como restringidos (Pág. 2)

En similar sentido, refieren Hill, Zuckerman, & Fombonne (2015) que dicho trastorno tiene una evolución de tipo crónico y un mecanismo propio gradual de afectación, de adaptación de las funciones y de otras variantes asociadas al funcionamiento o desarrollo no solo del área del lenguaje sino también del mismo proceso intelectual, por supuesto, considerando cada caso en particular y la evolución particular de cada uno de ellos (pág. 18). De esta forma, una rama de síntomas comportamentales podrá afectar el lenguaje, otras la capacidad de comunicación o la forma como se interactúa con las personas, de todos modos, modificando regularmente las condiciones particulares de aprendizaje, según conclusiones a las que llegasen Christiansz, Gray, Taffe, & Tonge (2016) en un estudio acerca de los cambios en algunos

dictámenes para diagnósticos en el DSM-5, particularmente con respecto al trastorno del espectro autista.

Marco teórico

Las investigaciones que hasta ahora se han dado con respecto a este trastorno buscan aclarar la potencial génesis del mismo y las alteraciones que a nivel clínico lo estudian o explican. Entre las varias teorías que, en su corta historia, se han edificado se podrían destacar las que apuntan teóricamente a un déficit de la Teoría de la Mente; y las que pretenden no solo evidenciar una falla de la Coherencia Central, sino además las que afirman que el protagonismo en este caso lo tienen las Funciones Ejecutivas. En el anterior orden de ideas se aborda la Teoría de la Mente, como concepto relevante en la comprensión del autismo.

Teoría de la mente

La teoría de la mente deviene de un concepto que fue propuesto por Premack y Woodruff en 1978 y consiste, como dice Jodra (2015), en la capacidad para asimilar la concurrencia de estados mentales -creencias, pensamientos, deseos, sentimientos, ideas-, y la habilidad de atribuir esos estados mentales a uno mismo y/o, según el caso, a los demás, pero lo más importante: saber o procurar entender si pueden llegar a ser verdaderos o falsos. Ahora bien, también de la capacidad de emplear esta competencia en el predecir situaciones que se derivan del comportamiento de los demás (Pág. 22).

En razón de lo anterior, se hace importante señalar que la Teoría de la Mente resulta de suma importancia a la hora de entender el proceso de avance de la cognición social y emocional, y en el desarrollo de todo comportamiento que en la sociedad se espera sea apto, adecuado y competente, no suceda como lo refieren Lai & Baron (2015) con respecto a toda una historia o generación de personas, hoy adultos, que se dejaron de estudiar, o se “echaron a perder”.

De acuerdo a dichas definiciones, casi todos los individuos que padecen autismo ven alterada esa capacidad de mentalización (teoría de la mente), lo que indica que podrían estar sufriendo de cierta suerte de ceguera –frente a otras mentes, pero también

frente a la propia-. “Ceguera” que permitiría entender algunos de los déficits que se presentan con estos individuos no solo a nivel social sino también comunicativo.

De esta forma entonces, la Teoría de la Mente abarca la capacidad que poseen las personas para atribuirse algunos diferentes estados mentales (lo mismo frente a sus pares), es decir, característica determinante en el proceso de reconocimiento de esta teoría es la diferenciación que se establece entre la realidad y la apariencia.

Marco Empírico.

Dados a la tarea de revisar, a manera de estado del arte, las diferentes investigaciones y estudios relacionados con el tema, se encuentra que es numerosa la bibliografía y fuentes en ese sentido. En función de las limitaciones de espacio, se hace mención a dos investigaciones en contexto internacional de sumo valor, y a una de carácter nacional.

Inicialmente se tiene el artículo de título “Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo” escrito por Valdés y Cartolín (2019), abordando la parte puntual de la inclusión escolar de estos niños y señalando que la misma debe entenderse como una suerte de balanza que se equilibra entre un aprendizaje y el rendimiento escolar que se espera sea de calidad y consecuente con las capacidades particulares de cada estudiante, de forma tal que permita un aprendizaje significativo para el conjunto. Por eso las autoras consideran de suma importancia que se conozcan primero los problemas que atraviesan a los niños con trastorno del espectro autista, así como todos los tipos de intervenciones en salud que estudian y se encargan de estas dificultades, en el propósito de intentar mejorar su desempeño contextualizado, y una correcta fijación de aprendizajes al interior de la institución educativa.

Otro artículo de investigación relevante lo constituye el escrito por Zambrano y Orellana (2018), de título “Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo” en el que llaman la atención acerca de la forma como, aunque en Ecuador se han expedido leyes y reglamentos que buscan la inclusión de la diversidad en la educación básica, se requiere antes que nada la formación y capacitación de docentes. En su estudio lograron la participación voluntaria de algunos docentes de un colegio que tuvieran en su salón de clase, por lo menos, un niño con autismo. Luego del ejercicio

metodológico cualitativo descriptivo (que incluyó entrevistas) llegaron a la conclusión que la actitud de los docentes es fundamental a lo largo del proceso de inclusión escolar, considerando el análisis de sus percepciones, expectativas y actitudes como fundamentales para el exitoso desarrollo de una auténtica educación inclusiva de los niños con trastorno del espectro autista.

Finalmente, en un trabajo desarrollado en la Universidad de Antioquia por Córdoba y Monsalve (2020) de título “Tejiendo redes pedagógicas: hilos para sentir y pensar la inclusión escolar de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista”, las autoras se dieron a la tarea de procurar entender cómo se pueden tejer redes pedagógicas que motiven la inclusión escolar de estudiantes con autismo en dos Instituciones Educativas del departamento de Antioquia. Para ello incorporaron a la escuela, la familia y la sociedad, como una red facilitadora del desarrollo de las condiciones en el sistema educativo con miras a un abordaje desde el punto de vista pedagógico del trastorno del espectro autista y no solo clínico. Evidenciaron como el trabajo en red resulta determinante para enfrentar desafíos y demandas que la inclusión escolar realiza, al ser comprendida esta como reconocimiento de la singularidad. En ese orden de ideas señalan, apoyadas en las tesis de Grimaldi (2016), la necesidad de que las políticas públicas se contextualicen y procuren empujar la actualización y capacitación permanente de los docentes y la construcción de redes con visión pedagógica que cuenten con el apoyo estatal.

Capítulo 3.

Metodología

Tipo y diseño de investigación.

Considerando que el objetivo general que se propone esta investigación es analizar las condiciones de inclusión en que se encuentra una institución de educación específica de la ciudad de Cali, y que tal propósito exige la aplicación de instrumentos no solo cualitativos sino también cuantitativos, el enfoque de la Práctica será mixto, enmarcándose dentro de un paradigma cualitativo en virtud a que busca la comprensión

del fenómeno social investigado (inclusión escolar ante necesidades educativas diversas), pero también cuantitativo en el sentido en que alguna información que se desprenderá del proceso investigativo, deberá ser procesada a partir de estadísticas.

El abordaje es de tipo descriptivo dado que, a través de la aplicación de la técnica o instrumento, se lograrán hacer inferencias y describir además del fenómeno (y su problemática), las razones que le preceden.

Participantes.

Delimitación. - el universo de estudio de esta investigación lo constituye los docentes colombianos de las instituciones educativas públicas y privadas que en sus aulas cuentan con algún niño o niña con Trastorno del Espectro Autista, y las directivas de estos colegios. La población corresponde a los docentes y parte administrativa de la Corporación Educativa Adventista, alumnos del Colegio Cooperativo Comercial de Sesquilé, y la muestra a un porcentaje de estos, (10), escogidos de forma aleatoria. 7 docentes y 3 funcionarios de la parte administrativa. El muestreo es, entonces no probabilístico, aleatorio y por conveniencia.

Instrumentos de recolección de datos.

Para la recolección de los datos se hará uso de técnicas de observación y una encuesta que incluye un cuestionario sobre inclusión educativa, considerando las dos dimensiones (directivas de la institución y docentes), planteadas para ser respondidas a través de una escala de degradación de respuestas tipo Likert.

Dicho instrumento corresponde a una adaptación del Cuestionario para la Evaluación de Competencias del Profesorado en Atención a la Diversidad - (CECPAD), creado por Mena & García (2017) para medir la formación en que se encontraba el personal docente de República Dominicana en cuanto a atención a la diversidad. Dicho instrumento evalúa seis dimensiones, tal como lo propone, entre otros, la OCDE (2015) se relaciona con el interés en la diversidad (didáctica, académica, organizativa, comunicativa, integrativa y evaluadora) a lo largo de 72 interrogantes. Para el caso que ocupa el presente proyecto, se hizo extracción de las 18 preguntas que se consideraron más relevantes a ser aplicadas en el contexto de la Corporación Educativa Adventista en la cual, una de las proponentes de este proyecto se desempeña laboralmente.

Estrategia del análisis de datos.

La información recogida se consolidará y luego será procesada a través de un mecanismo de codificación, tabulación y gráficas que permitirá establecer unos mínimos con los que se pasará a discutir y analizar esas variables, información que triangulada y apoyada en los referentes teóricos citados permitirá derivar conclusiones y algunas recomendaciones.

Consideraciones éticas.

Se manifiesta que en función de lo establecido por la Ley 1090 de 2006 y por la Resolución nro. 8430 del año 2003, todos los participantes que se vinculan acceden de forma voluntaria al ejercicio investigativo. Se les informa del carácter privado y académico de la investigación, y se les enseña el consentimiento informado, el cual firman de manera voluntaria y consciente.

Resultados.

La investigación dio resultados que indican o señalan la existencia consciente de barreras educativas salvables en relación con la inclusión educativa. Dado que los docentes fueron la población medida, estos reconocen, entre las opciones de respuesta que evaluaban la realidad y lo deseado de acuerdo a su conocimiento, una diferencia superable con formación y con énfasis en atención desde la institucionalidad en los procesos mismos de preparación de maestros y profesionales a cargo del sistema.

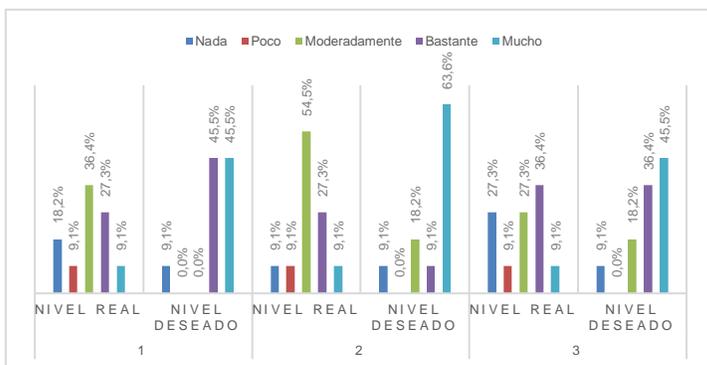
De destacar que los niveles deseados, pregunta a pregunta, se movieron entre lo Bastante y Mucho deseado y pocas veces partieron de un promedio moderado, es decir que el afán y el criterio se halla presente entre el personal de la institución evaluada. Hay conciencia además de que estos resultados evidencian de alguna forma falencias en la formación profesional de los docentes, reconocida por ellos mismos.

De anotar que los datos sociodemográficos señalan que la edad promedio de estos docentes a quienes se les aplicó el cuestionario, no supera los 25 años; 2/3 partes son mujeres y poseen, en promedio, una experiencia entre 1 y 5 años, con títulos diversos, no mayoritariamente licenciaturas, que alcanzan la administración de empresas y la formación en sistemas, entre otros.

Figura 1

Académicas:

- | |
|---|
| 1. En la carrera cursada para acceder a mi puesto de trabajo he recibido formación inicial en atención a la diversidad. |
| 2. He recibido formación continua o permanente respecto a la atención a la diversidad. |
| 3. Conozco la legislación colombiana sobre atención a la diversidad. |



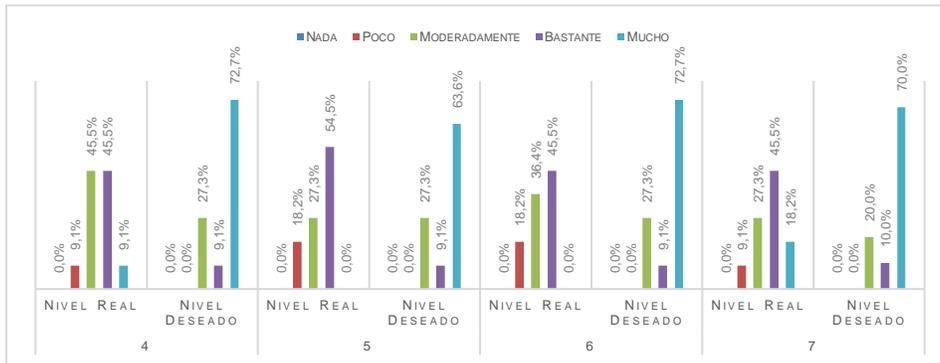
Nota. La figura muestra una mayoría de dos terceras partes se mueve en los términos medios de la tabla, es decir, consideran que quizá lo hicieron ‘Moderadamente’, reconociendo

enseguida, en el siguiente ítem de respuestas acerca del nivel deseado, que pudo haber sido más, sumando un 91% de respuestas entre las opciones de ‘Bastante’ y ‘Mucho’. Así mismo sucede con la siguiente pregunta, considerando una mayoría simple que no ha recibido o tenida continuidad en esa precaria formación (51%), pero en cambio reconocen de inmediato que sería muy importante hacerlo (‘Mucho’ con el 63%)

Figura 2

Didácticas:

- | |
|--|
| 4. Soy capaz de realizar los ajustes y/o adaptaciones necesarias al servicio de las necesidades particulares de cada alumno/a. |
| 5. Soy capaz de adaptar los objetivos a las diferencias presentes en el alumnado. |
| 6. Soy capaz de utilizar recursos diversos para atender a los discentes que necesitan una atención especial. |
| 7. Priorizo los aprendizajes prácticos y funcionales en mi aula con todos los alumnos/as y en especial con aquellos que presentan algún tipo de atención especial. |



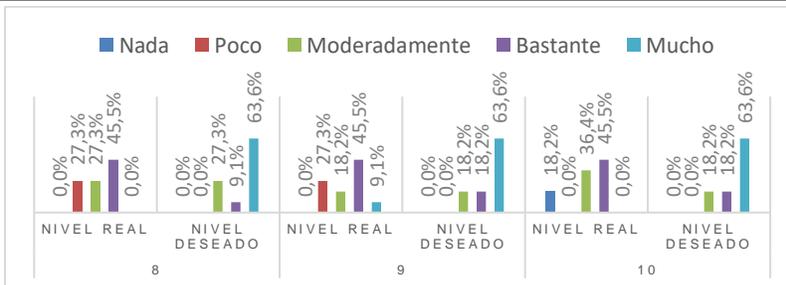
Nota. La figura muestra sobre la capacidad de realizar ajustes, un 91% aseguran poder hacerlo en términos de ‘Moderadamente’ y ‘Bastante’, lo cual contrasta o refuerza el nivel de percepción de la posibilidad de mejorar calidades o profundidad, cuando 8 de esas 11 personas (72,7%) señalan como ‘Mucho’ el nivel deseado para ello; lo mismo sucede con la capacidad de adaptar objetivos en función de la diversidad del alumnado, en el que más de la mitad (54,5%) señalan que pueden hacerlo, cifra aumentada de inmediato en el nivel deseado 63,6% afirmando la importancia significativa de ello.

Indagados acerca de la priorización de aprendizajes funcionales y prácticos teniendo en consideración la atención especial, el 45,5% reconoce que lo hace ‘Bastante’, no obstante, esa cifra se eleva -ya en marcación de ‘Mucho’- hasta el 70% cuando señalan cual debería ser el nivel deseado.

Figura 3

Organizativas:

- | |
|---|
| 8. Sé cómo agrupar a los alumnos/as que requieren una atención especial, dándoles la oportunidad de trabajar y participar activamente. |
| 9. Reviso el uso de los recursos materiales o didácticos regularmente, para que puedan utilizarse de forma flexible y responder a las necesidades cambiantes de todo el alumnado. |
| 10. Formo grupos de aprendizaje basados en la heterogeneidad de sus miembros. |

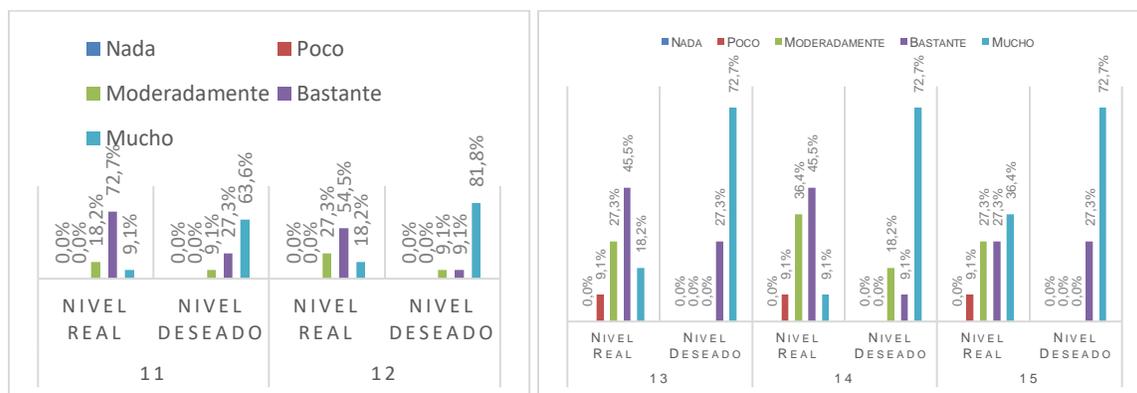


Nota. En la parte organizativa y el reconocimiento de si saben organizar a los alumnos que requieren una atención especial, el 45,5% dice saber hacerlo bien, no excelente, pero bien (es decir marcación de ‘Bastante’). Sin embargo, preguntados por cual sería el nivel deseado, contestan con el ítem de ‘Mucho’ que no había obtenido ninguna calificación frente a lo real: 7 de los /as 11 encuestados/as (63,6%), así lo definen. Mismos porcentajes resultaron cuando se preguntó por la formación de grupos de aprendizaje.

Figura 4

Comunicativas e integradoras:

12. Informo a las familias y/o apoderados, así como a los docentes de los siguientes años, acerca del proceso y los resultados educativos de los niños y niñas.
13. Integro alumnos/as con diferentes niveles y capacidades en distintos grupos.
14. Soy capaz de desarrollar prácticas incluyentes, de manera que todos los alumnos/as tengan las mismas oportunidades de aprender independientemente de sus circunstancias.
15. Utilizo las nuevas tecnologías para favorecer la inclusión de los alumnos/as que necesitan una atención especial.



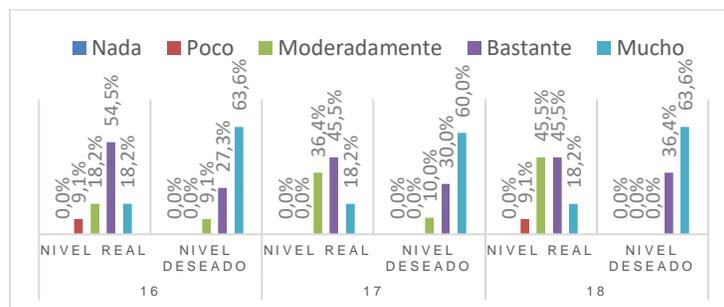
Nota. Hay una confianza importante en esa capacidad de comunicación, en vista de que (72,7%) manifiestan poder hacerlo bien (‘Bastante’), percepción que se diluye en el nivel deseado al 27,3% en esa opción de respuesta, pero permite que un 63,6% reconozca a través del ‘Mucho’, que ese sería un accionar muy adecuado.

De otra parte, a través de las respuestas al interrogante número 12, aunque hay capacidad de interactuar con las familias de los niños, de nuevo se reconoce que sería mucho mejor si existiese una formación profesional que enseñase la manera correcta de hacerlo.

Ahora bien, si en alguna de las respuestas se evidencia la confianza en la capacidad de desarrollar e integrar prácticas incluyentes, es en la medición de la dimensión integradora, cuyas respuestas a las preguntas 13, 14 y 15 refieren interés y capacidad para hacerlo, pero remiten de inmediato a que podría, o debería, participarse de un proceso de formación adecuado.

Figura 5

Evaluadoras:



16. Manejo modelos evaluativos flexibles y diversificados para evaluar el aprendizaje del alumnado

17. Soy capaz de hacer una evaluación individualizada en función del alumnado que tengo.

18. Priorizo los aprendizajes prácticos y funcionales en mi aula con todos los alumnos/as y en especial con aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

Nota. De similar forma sucede en las mediciones correspondientes a la dimensión evaluadora cuando indican que consideran que saben hacerlo, pero de nuevo destacan que ello ha de ser parte de un proceso complejo formativo y amplio.

Discusión.

Con respecto a este capítulo, debe anotarse que, si bien y tal como se consignó en el respectivo marco teórico, la idea del Ministerio de Educación Nacional ha sido ofrecer a todos los estudiantes una educación sólida que sea respaldada con políticas respetuosas e incluyentes, en la práctica, no hay un desarrollo que articule las necesidades de participación en el tema de todos los funcionarios o personas que han de encontrarse en determinado momento en tales escenarios, sobre todo teniendo en cuenta las diferentes relaciones, estratificaciones, modelos pedagógicos, comunidades, zonas, territorios e incluso etnias, creencias e ideologías.

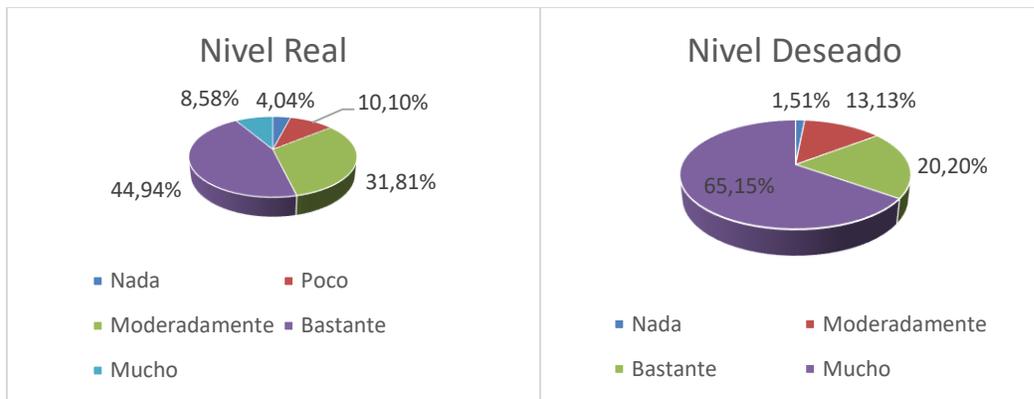
En el anterior orden de ideas, bien lo señalan Valdés y Cartolín (2019) cuando abordan aquello del equilibrio necesario entre el aporte institucional y a lo que logran acceder finalmente los estudiantes, por vía de sus docentes, en una suerte de pugna que compromete no solo la calidad sino también la posibilidad de desarrollo de habilidades particulares de cada alumno, en contextos en los que queda difícil separar o dividir para personalizar cada acto didáctico o pedagógico, aunque así recomienden los manuales sobre la pretensión de hacer incluyente y democrático el acceso a contenidos, espacios y tiempos por parte de todos los alumnos, sin desmedro de su condición física o intelectual. Estos resultados son la lectura que realizan las personas encuestadas en la Institución, en tanto sus respuestas evidencian el interés y esfuerzo que, *motu proprio*, realizan, pero reconociendo las múltiples falencias formativas.

De esta manera, tal como lo señalan, por ej., Giangreco, Suter, & Hurley (2015) pueden darse aprendizajes significativos que no sacrifican el avance grupal, solo sabiendo maniobrar en clase, lo cual implica, de nuevo, formación profesional y habilidades a adquirir en procesos de capacitación e instrucción.

No tener en consideración la importancia de la profesionalización de los individuos en las artes y oficios educativos inclusivos, significa la extensión o ampliación de la discriminación en el campo educativo, y limitar las posibilidades de integración a quienes padecen algún tipo de trastorno o condición diversa de tipo físico, mental o emocional.

Resulta relevante tener en consideración lo expuesto, en esa medida, a pesar de que se anexan todas las gráficas al final, la siguiente es aplicada particularmente para este trabajo y resulta de la sumatoria de los promedios ítem por ítem entre los niveles reales y los deseados. Demuestra como del reconocimiento modesto de los procederes actuales y sus alcances, se podría pasar, previa formación, a los niveles deseados de conocimiento y aplicación de los estándares de inclusión aceptados normativa e internacionalmente.

Figura 6. Promedios generales Nivel real vs Nivel deseado.



Nota. Resultante de multiplicar 18 (número de preguntas) x 11 respondientes, es decir, 198 sería un hipotético total en caso de que todos los encuestados contestasen de igual forma frente a cada pregunta, por eso se toma como un 100% total.

Conclusiones.

Evidentemente el instrumento aplicado, muestra falencias o limitaciones en la formación de los profesionales a cargo de liderar o conducir espacios inclusivos en las instituciones educativas. Hay consciencia de ello de parte del personal, en virtud del claro interés que mantienen por esas modalidades que incluyen o tienen en cuenta la diversidad. Al tenor entonces de lo revisado teóricamente y en contraste con los resultados del cuestionario aplicado, se evidencia el rol determinante que el profesorado tiene en los procesos de inclusión educativa, así como la relevancia que adquiere el análisis de los valores que guían esa praxis.

En este contexto, la formación docente resulta significativa para que, de la mano de la disposición institucional, y teniendo en cuenta el papel de la familia, se pueda atender de forma integral, consensuada, consciente, y en bloque, todo lo que representa la formación de niñas y niños con necesidades educativas diversas, particularmente Trastorno del Espectro Autista.

Limitaciones.

Claramente una gran limitación la presenta la readaptación del test a un contexto con las debilidades profesionales halladas en la institución medida, dado el bajo número

de participantes docentes habilitados en la institución educativa, lo cual quizá constituye una muestra no representativa que logre evidenciar de forma general la situación problemática.

De otra parte, tener en cuenta que se hizo desde el abordaje teórico y conceptual una consideración al trastorno y a la teoría que lo sustenta, lo cual, sin que se desligue, si se es consciente que el trabajo de campo apuntó más a una mirada a aspectos ligados a la capacitación de quienes pedagógicamente se ubican en el entorno formativo de estos niños y niñas lo cual, evidentemente, marca otra ligera limitación.

Recomendaciones.

Se recomienda desde la psicología alimentar los espacios de formación profesional con prácticas que acerquen a los docentes a las realidades y vivencias de los niños y niñas que padecen dicho trastorno, en la idea de que ese conocimiento sea parte de la respuesta oficial institucional a la diversidad y el desarrollo de entornos de aprendizaje mucho más inclusivos. Este planteamiento o recomendación tiene que ver con los estudios de Guirao & Arnaiz (2014) y de Kitsantas & Mason (2016), en los cuales determinaron que el trabajo conjunto o de retroalimentación favorece profundamente las oportunidades de inclusión real, sin traumatismos, en los centros educativos, y que así planteados pueden llegar a impulsar las transformaciones de los procesos que se conectan al hecho. En ese orden de ideas resulta fundamental tener en consideración la opinión y el sentir de la suma de individuos que integran la comunidad educativa.

Referencias

Álzate, F. (14 de 06 de 2017). *Señal Colombia: mitos sobre el autismo que debes olvidar*.
Obtenido de <https://www.senalcolombia.tv/documental/mitos-sobre-el-autismo-que->

- Hill, A., Zuckerman, K., & Fombonne, E. (2015). Epidemiology of Autism Spectrum Disorders. . En M. Robinson, *Translational Approaches to Autism Spectrum Disorder* (págs. 12-38). New York: Springer.
- Jodra, M. (2015). *Cognición temporal en personas adultas con autismo: Un análisis experimental*. Madrid, España: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID.
- Kitsantas, A., & Mason, G. (2016). Teacher Efficacy Scale for Classroom Diversity (tescd): A validation study. *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 16, núm. 1, 35-44.
- Lai, M., & Baron, S. (2015). Identifying the lost generation of adults with autism spectrum conditions. *The Lancet Psychiatry*, 1013-1027.
- MEN. (2016). *Lineamientos de política en educación inclusiva*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_3.pdf
- Mena, R., & García, M. (2017). *Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad (CECPAD)*. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- O'Shaughnessy, J. (2018). *Competition meets collaboration: Helping school chains address England's long tail of educational failure*. Londres: Policy Exchange.
- OCDE. (2015). *Education Policy Outlook: Making reforms happen*. . París: OECD Publishing.
- OMS. (2019). *Trastorno del Espectro Autista*. Obtenido de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Sahlberg, P. (2017). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, núm. 11, 45-61.
- UNESCO. (2016). *Reaching out to all learners: a resources pack for supporting inclusive education*. Ginebra: UNESCO.
- Valdés, G., & Cartolín, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. . *Revista Medica Herediana*, 30(1), 60-61.
- Zambrano, R., & Orellana, M. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Revista Killkana Sociales*. Vol. 2, No. 4, 39-48.

Anexos

Figura 1

Cuestionario para la Evaluación de Competencias del Profesorado en Atención a la Diversidad - (CECPAD) (Mena & García, 2017) – Versión adaptada-

Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad - (CECPAD) Rocheby Mena Ramos y M ^a Paz García Sanz (2017)	COMPETENCIAS EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD																																																										
<p>Le agradecemos de antemano su colaboración en este trabajo. Con él pretendemos dar a conocer la situación en que se encuentra la formación del profesorado de la Corporación Educativa Adventista – sede Alfonso López, Santiago de Cali, Valle del Cauca en materia de atención a las Necesidades Educativas Diversas fundamentalmente en virtud del Espectro Autista.</p> <p>Le pedimos que responda el siguiente cuestionario con la máxima sinceridad posible. La información será tratada estadística y confidencialmente, ya que no se pretende el análisis individual de los profesores sino a nivel general</p> <p>DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS Edad: 25 años o menos <input type="checkbox"/> Entre 26 y 35 años <input type="checkbox"/> Entre 36 y 45 años <input type="checkbox"/> Más de 46 años <input type="checkbox"/> Género: Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Otro <input type="checkbox"/> Título universitario: _____ Cargo actual: _____ Experiencia docente: Entre 1-5 años <input type="checkbox"/> Entre 6-10 años <input type="checkbox"/> Entre 11-20 años <input type="checkbox"/> Más de 21 años <input type="checkbox"/></p> <p>INSTRUCCIONES</p> <p>En la columna denominada "Nivel real" de la tabla que se presenta a continuación, indique con una cruz, el grado de adquisición de cada competencia que considera posee actualmente.</p> <p>En la columna denominada "Nivel deseado" marque el nivel de adquisición de competencia que cree debería poseer para poder desarrollar buenas prácticas docentes en materia de atención a la diversidad.</p> <p>La escala para cumplimentar los dos tipos de niveles corresponde a una de degradación de respuestas tipo Likert</p> <p><i>1 - Nada, 2 - Poco, 3 - Moderadamente, 4 - Bastante, 5 - Mucho.</i></p>	<p>1. ACADÉMICAS</p> <p>1. En la carrera cursada para acceder a mi puesto de trabajo he recibido formación inicial en atención a la diversidad</p> <table border="1" data-bbox="954 793 1084 951"> <thead> <tr><th colspan="2">NIVEL REAL</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>1 - Nada</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>2 - Poco</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>3 - Moderadamente</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>4 - Bastante</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>5 - Mucho</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table> <table border="1" data-bbox="954 976 1084 1134"> <thead> <tr><th colspan="2">NIVEL DESEADO</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>1 - Nada</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>2 - Poco</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>3 - Moderadamente</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>4 - Bastante</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>5 - Mucho</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table> <p>2. He recibido formación continua o permanente respecto a la atención a la diversidad.</p> <table border="1" data-bbox="954 1207 1084 1365"> <thead> <tr><th colspan="2">NIVEL REAL</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>1 - Nada</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>2 - Poco</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>3 - Moderadamente</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>4 - Bastante</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>5 - Mucho</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table> <table border="1" data-bbox="954 1390 1084 1547"> <thead> <tr><th colspan="2">NIVEL DESEADO</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>1 - Nada</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>2 - Poco</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>3 - Moderadamente</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>4 - Bastante</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>5 - Mucho</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table> <p>3. Conozco la legislación colombiana sobre atención a la diversidad.</p> <table border="1" data-bbox="954 1621 1084 1778"> <thead> <tr><th colspan="2">NIVEL REAL</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>1 - Nada</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>2 - Poco</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>3 - Moderadamente</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>4 - Bastante</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table>	NIVEL REAL		1 - Nada	<input type="checkbox"/>	2 - Poco	<input type="checkbox"/>	3 - Moderadamente	<input type="checkbox"/>	4 - Bastante	<input type="checkbox"/>	5 - Mucho	<input type="checkbox"/>	NIVEL DESEADO		1 - Nada	<input type="checkbox"/>	2 - Poco	<input type="checkbox"/>	3 - Moderadamente	<input type="checkbox"/>	4 - Bastante	<input type="checkbox"/>	5 - Mucho	<input type="checkbox"/>	NIVEL REAL		1 - Nada	<input type="checkbox"/>	2 - Poco	<input type="checkbox"/>	3 - Moderadamente	<input type="checkbox"/>	4 - Bastante	<input type="checkbox"/>	5 - Mucho	<input type="checkbox"/>	NIVEL DESEADO		1 - Nada	<input type="checkbox"/>	2 - Poco	<input type="checkbox"/>	3 - Moderadamente	<input type="checkbox"/>	4 - Bastante	<input type="checkbox"/>	5 - Mucho	<input type="checkbox"/>	NIVEL REAL		1 - Nada	<input type="checkbox"/>	2 - Poco	<input type="checkbox"/>	3 - Moderadamente	<input type="checkbox"/>	4 - Bastante	<input type="checkbox"/>
NIVEL REAL																																																											
1 - Nada	<input type="checkbox"/>																																																										
2 - Poco	<input type="checkbox"/>																																																										
3 - Moderadamente	<input type="checkbox"/>																																																										
4 - Bastante	<input type="checkbox"/>																																																										
5 - Mucho	<input type="checkbox"/>																																																										
NIVEL DESEADO																																																											
1 - Nada	<input type="checkbox"/>																																																										
2 - Poco	<input type="checkbox"/>																																																										
3 - Moderadamente	<input type="checkbox"/>																																																										
4 - Bastante	<input type="checkbox"/>																																																										
5 - Mucho	<input type="checkbox"/>																																																										
NIVEL REAL																																																											
1 - Nada	<input type="checkbox"/>																																																										
2 - Poco	<input type="checkbox"/>																																																										
3 - Moderadamente	<input type="checkbox"/>																																																										
4 - Bastante	<input type="checkbox"/>																																																										
5 - Mucho	<input type="checkbox"/>																																																										
NIVEL DESEADO																																																											
1 - Nada	<input type="checkbox"/>																																																										
2 - Poco	<input type="checkbox"/>																																																										
3 - Moderadamente	<input type="checkbox"/>																																																										
4 - Bastante	<input type="checkbox"/>																																																										
5 - Mucho	<input type="checkbox"/>																																																										
NIVEL REAL																																																											
1 - Nada	<input type="checkbox"/>																																																										
2 - Poco	<input type="checkbox"/>																																																										
3 - Moderadamente	<input type="checkbox"/>																																																										
4 - Bastante	<input type="checkbox"/>																																																										

5- Mucho	
----------	--

NIVEL DESEADO	
1 - Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

2. DIDÁCTICAS

4. Soy capaz de realizar los ajustes y/o adaptaciones necesarias al servicio de las necesidades particulares de cada alumno/a.

NIVEL REAL	
1 - Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

NIVEL DESEADO	
1 - Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

5. Soy capaz de adaptar los objetivos a las diferencias presentes en el alumnado.

NIVEL REAL	
1 - Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

NIVEL DESEADO	
1 - Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

6. Soy capaz de utilizar recursos diversos para atender a los discentes que necesitan una atención especial.

NIVEL REAL	
1 - Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

NIVEL DESEADO	
1 - Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

7. Priorizo los aprendizajes prácticos y funcionales en mi aula con todos los alumnos/as y en especial con aquellos que presentan algún tipo de atención especial.

NIVEL REAL	
1 - Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

NIVEL DESEADO	
1 - Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

3. ORGANIZATIVAS

8. Sé cómo agrupar a los alumnos/as que requieren una atención especial, dándoles la oportunidad de trabajar y participar activamente.

NIVEL REAL	
1 - Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	

4- Bastante	
5- Mucho	

NIVEL DESEADO	
1- Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

9. Reviso el uso de los recursos materiales o didácticos regularmente, para que puedan utilizarse de forma flexible y responder a las necesidades cambiantes de todo el alumnado.

NIVEL REAL	
1- Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

NIVEL DESEADO	
1- Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

10. Formo grupos de aprendizaje basados en la heterogeneidad de sus miembros

NIVEL REAL	
1- Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

NIVEL DESEADO	
1- Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

4. COMUNICATIVAS

11. Soy capaz de comunicarme con mis alumnos/as a través de distintos códigos, dando respuesta a sus necesidades.

NIVEL REAL	
1- Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

NIVEL DESEADO	
1- Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

12. Informo a las familias y/o apoderados, así como a los docentes de los siguientes años, acerca del proceso y los resultados educativos de los niños y niñas.

NIVEL REAL	
1- Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

NIVEL DESEADO	
1- Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

5. INTEGRADORAS

13. Integro alumnos/as con diferentes niveles y capacidades en distintos grupos.

NIVEL REAL	
1- Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	

4- Bastante	
5- Mucho	

NIVEL DESEADO	
1- Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

14. Soy capaz de desarrollar prácticas incluyentes, de manera que todos los alumnos/as tengan las mismas oportunidades de aprender independientemente de sus circunstancias.

NIVEL REAL	
1- Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

NIVEL DESEADO	
1- Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

15. Utilizo las nuevas tecnologías para favorecer la inclusión de los alumnos/as que necesitan una atención especial.

NIVEL REAL	
1- Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

NIVEL DESEADO	
1- Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

6. EVALUADORAS

16. Manejo modelos evaluativos flexibles y diversificados para evaluar el aprendizaje del alumnado.

NIVEL REAL	
1- Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

NIVEL DESEADO	
1- Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

17. Soy capaz de hacer una evaluación individualizada en función del alumnado que tengo.

NIVEL REAL	
1- Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

NIVEL DESEADO	
1- Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

18. Priorizo los aprendizajes prácticos y funcionales en mi aula con todos los alumnos/as y en especial con aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

NIVEL REAL	
1- Nada	
2- Poco	
3- Moderadamente	
4- Bastante	
5- Mucho	

Figura 2

Consentimiento informado

<p>Sr(a) Usuario, por favor lea completamente el siguiente documento que tiene como objetivo explicarle el uso y confidencialidad de sus datos, así como sus derechos y compromisos con respecto al proceso de compilación del presente cuestionario. Si tiene cualquier duda consúltelas con la entrevistadora/estudiante de Psicología.</p>	
<p>1. USO Y CONFIDENCIALIDAD DE LOS DATOS: Toda la información que Ud. suministre es confidencial y no será divulgada ni entregada a ninguna otra institución o individuo sin su consentimiento expreso, excepto cuando la orden de entrega provenga de una autoridad judicial competente. Sin embargo, de acuerdo con la ley 1090 del 2006, es necesario quebrantar este principio de confidencialidad en caso de presentarse situaciones que pongan en grave peligro su integridad física o mental o de algún otro miembro de la comunidad.</p>	
<p>2. REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO: Las decisiones sobre la continuidad o suspensión de las actividades programadas por el/la psicólogo(a), son tomadas por usted.</p>	
<p>3. DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO Yo, _____, identificado(a) con cédula de ciudadanía número _____ de _____, manifiesto:</p>	
<p>1) Mi aceptación del proceso de medición/evaluación (encuesta tipo Likert) que me ha sido explicado y entendido por mí y cuyas condiciones generales me ha aclarado el/la psicóloga/o.</p>	
<p>2) Que la información que le brindo al psicólogo/a es verdad y corresponde a mi realidad, ya que sobre dicha información se plantean las propuestas de intervención.</p>	
<p>3) Que he leído y comprendido íntegramente este documento y en consecuencia acepto su contenido y las consecuencias que de él se deriven y accedo a lo anteriormente mencionado.</p>	
<p>_____</p>	
Firma	Fecha

Resultados cuestionario.

Figura 3
Datos sociodemográficos.

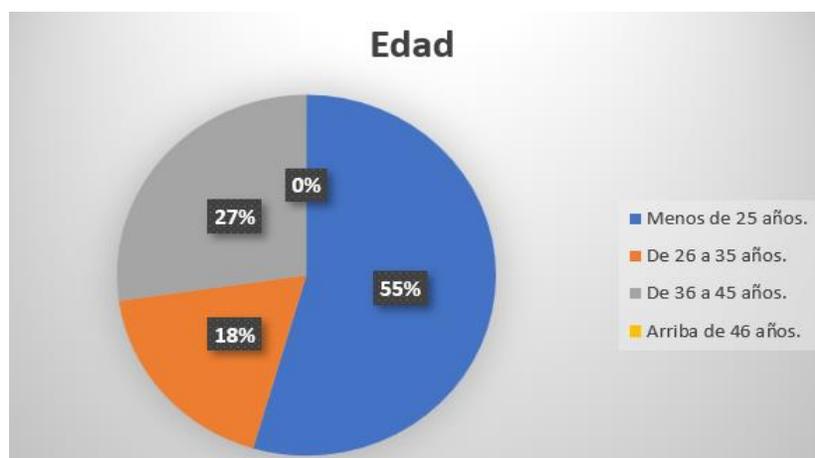
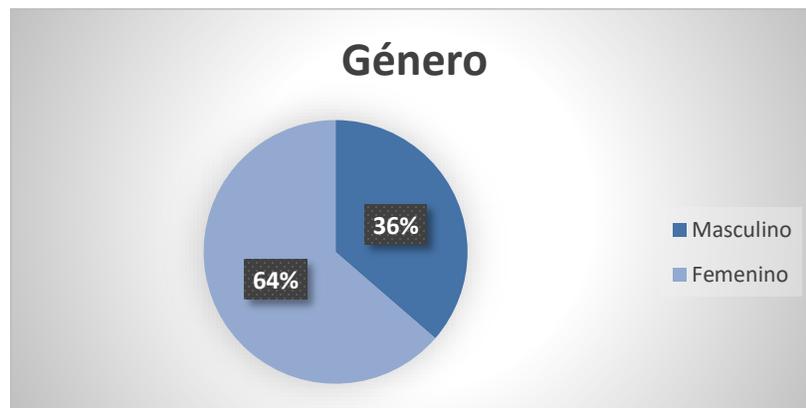


Figura 4

Académicas

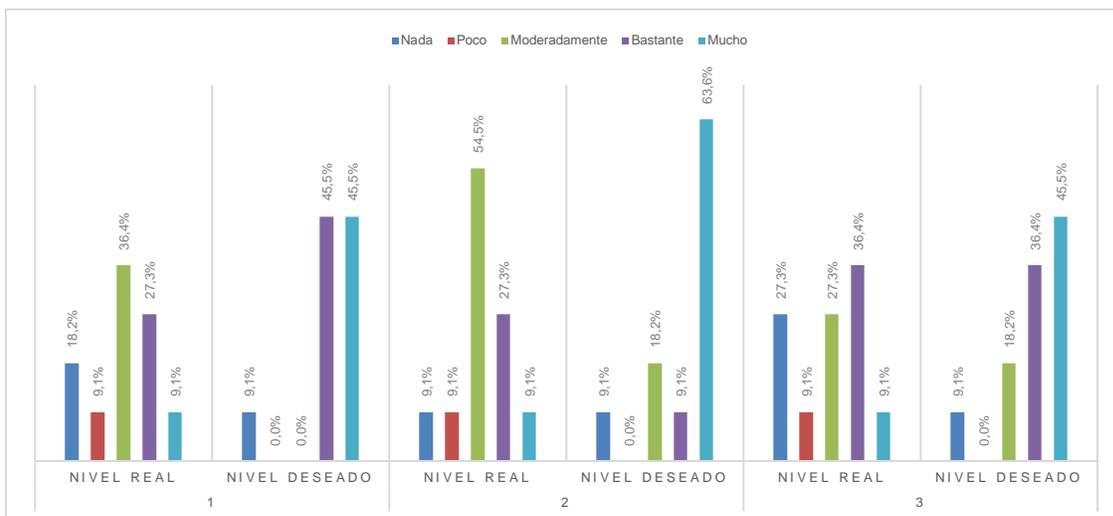


Figura 5

Didácticas

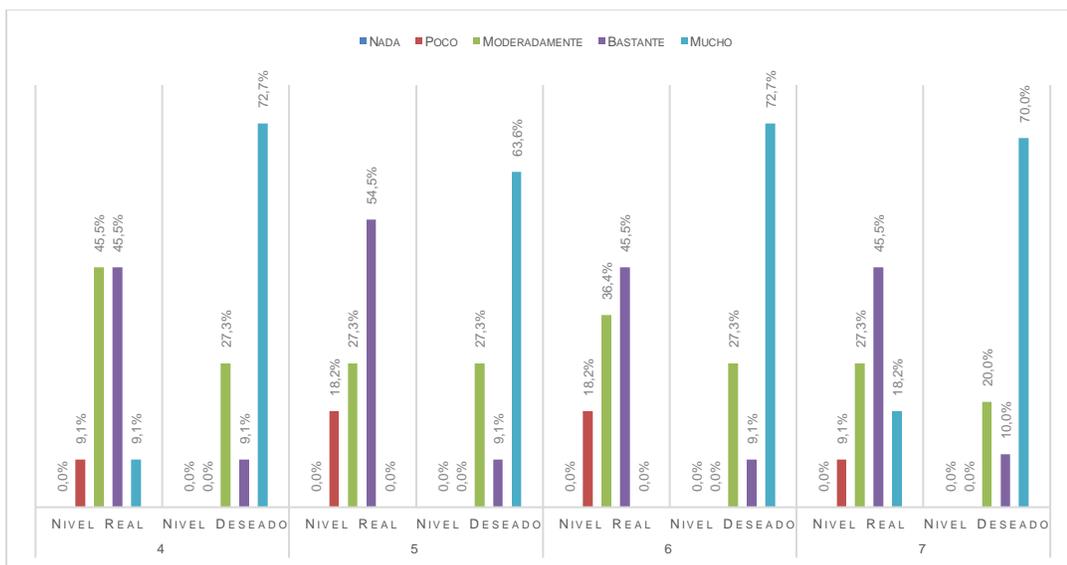


Figura 6

Organizativas

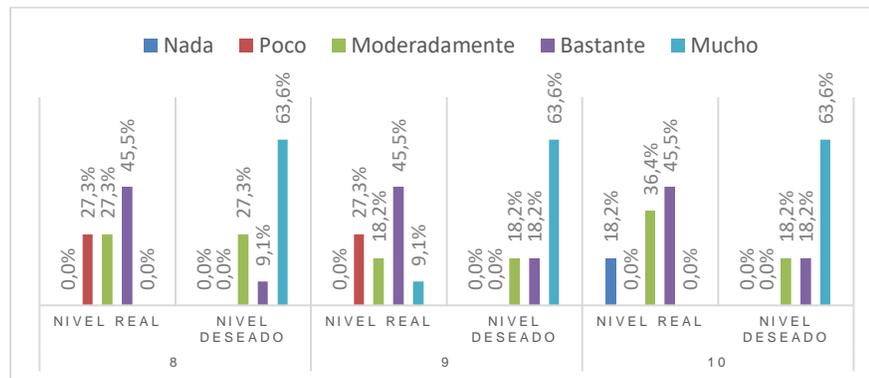


Figura 7

Comunicativas e integradoras

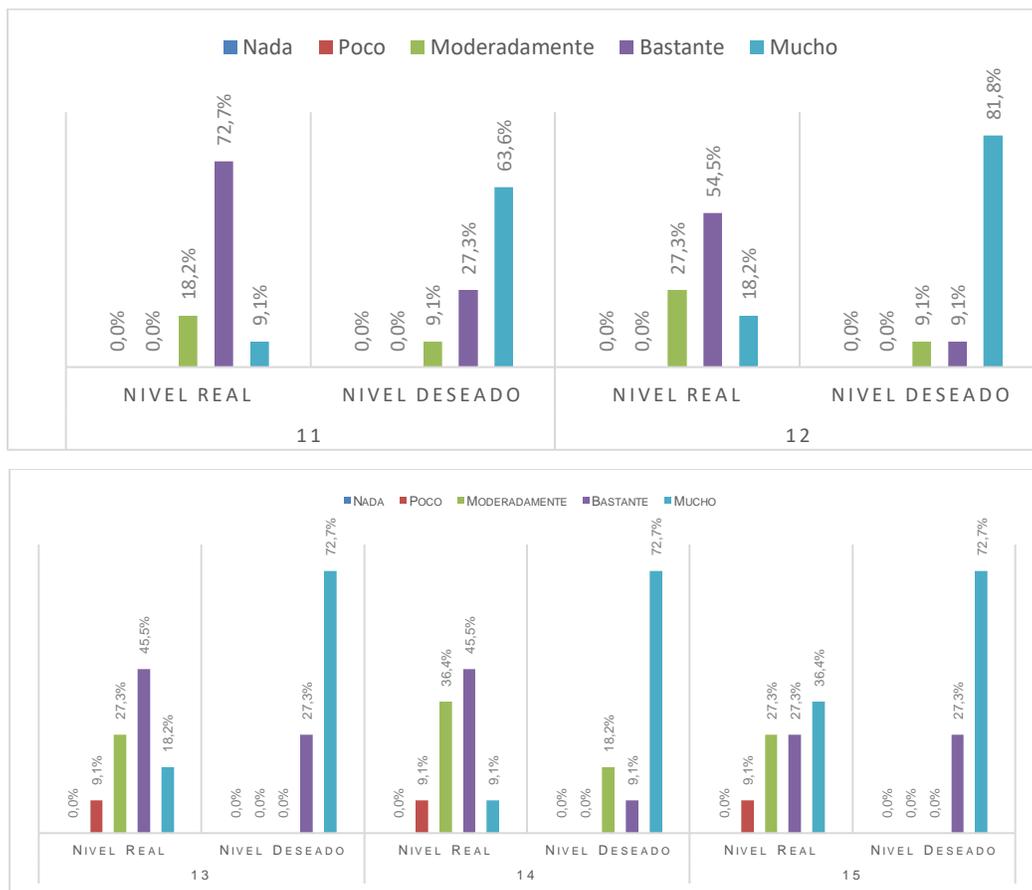
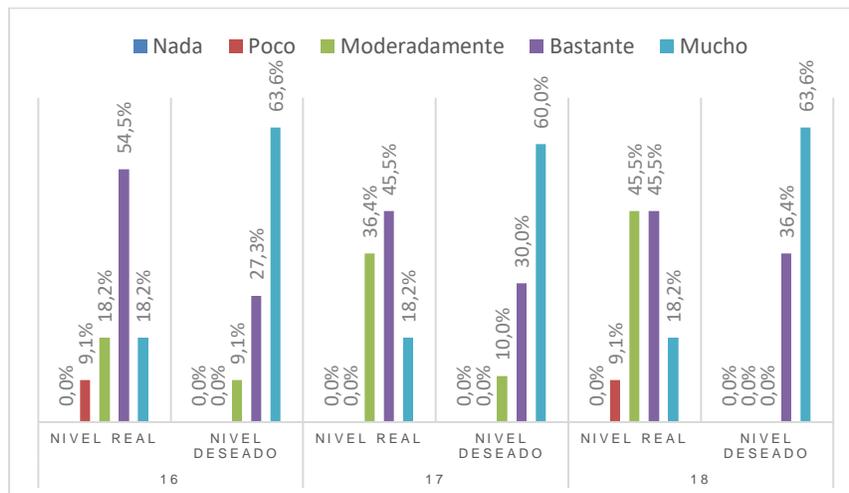


Figura 8

Evaluadoras

Link de sustentación del Proyecto:

Institución universitaria Politécnico Grancolombiano Bogotá. (2021, 18 de diciembre). Proyecto: Inclusión escolar de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. [Video]. YouTube.

<https://youtu.be/y2NeYj4NnPo>

**FICHA REPORTE PRODUCTO MULTIMEDIA PRÁCTICAS
SUSTENTACIÓN**

Autores	<p>Nombres y apellidos estudiantes:</p> <p>Christian Camilo Revelo López Karen Sofia Córdoba Hurtado Lina Paola González Medina Luis Mauricio Tejada Calderón</p> <p>Asesor: Paola Catherine Victorino Tovar.</p>
Objetivo del proyecto	<p>Analizar la forma o nivel en que se presenta la inclusión escolar de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista y/o Necesidades Educativas Diversas en la Corporación Educativa Adventista – sede Alfonso López de la ciudad de Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia.</p>
Título del material	<p>Proyecto: Inclusión escolar de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.</p>
Objetivo del material	<p>Explicar de forma sintetizada, en que consiste este proyecto, su desarrollo y recomendaciones acerca de la inclusión de niños con necesidades cognitivas en instituciones educativas, en especial en una de ellas, la cual muestra interés por avanzar en ello.</p>
Tipo de producto (podcast, video)	<p>Video</p>
Enlace producto multimedia	<p>https://youtu.be/y2NeYj4NnPo</p>