



**Estrategias de Enseñanza en ciencias sociales para Estudiantes con Trastorno
de Espectro Autista (TEA)**

Ana María González Reina

Yesica Daniela Valdés Peña

Dirigido por:

Mgtr. Germán Darío Roa Giorgi

Monografía presentada como trabajo de grado para optar el título de:

Licenciadas en ciencias sociales

Programa de Licenciatura en ciencias sociales

Escuela de Ciencias Humanas

Universidad del Rosario

Bogotá D.C, Colombia.

2023

Nota de Aceptación

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

Carta de Cesión de Derechos de Autor

Agradecimientos

La realización de esta tesis no hubiese sido posible sin mi compañera Yesica, así que quiero empezar agradeciéndole por su comprensión, su paciencia, y su entera dedicación y compromiso con este proyecto de grado. Sus aportes fueron indispensables y claves para esta investigación. No hubiera podido encontrar a alguien mejor para llevar a cabo un trabajo investigativo de un año y medio. Y lo que más agradezco es que haber hecho match académicamente nos permitió construir un lazo de amistad muy bonito. Gracias.

Gracias, a mi mejor amigo Nicolas Rocha, quien sin duda fue un pilar emocional para mí en todo este proceso, y quien estuvo presente en muchos momentos de la investigación de campo y nos acompañó en los altibajos de esta investigación, y quien sin duda aportó tiempo para colaborarnos en la realización correcta de las citas y referencias. Por último, un gran agradecimiento a nuestro director de tesis Germán Roa, quien nos guió y ayudó a estructurar esta investigación, gracias por la paciencia y por abrirnos a nuevas perspectivas y a la reflexión de lo que es realmente la inclusión.

Ana María González Reina

Igual que Ana, quiero escribir estos agradecimientos iniciando por su gran labor para sacar adelante este proyecto. Ser compañeras de tesis y sobre todo un respaldo emocional, es de las mayores ganancias que me deja para la vida esta experiencia. También, quiero agradecer a mi familia y mis amigos por su disposición para respaldarme emocionalmente en el proceso.

Al igual que Ana, destacó la presencia de Nicolas Rocha en casi todas las fases, fue un gran respaldo y apoyo en el campo y en las prácticas. Sus aportes críticos acerca de nuestro texto fueron esenciales al igual que su apoyo para cumplir con requerimientos de la tesis de escritura. En especial, le doy las gracias a mi amigo Carlos Prieto por su apoyo, por estar presente con sus palabras, consejos, y tiempo para escucharme y respaldarme

emocionalmente. Quiero reconocer que él me acompañó en buena parte del proceso de esta tesis y participó leyendo y opinando en ciertos fragmentos del texto final.

Le agradezco a mis compañeros de cohorte que durante toda mi carrera marcaron y ayudaron a despertar en mis reflexiones que hoy construyeron el criterio que definió esta tesis. A los docentes y en especial al director de esta tesis Germán Roa por la exigencia y paciencia para tener un resultado propio de verdaderos docentes de ciencias sociales .

Yesica Daniela Valdés Peña

Dedicatoria

Para todos los docentes que deseen transformar sus prácticas docentes con estrategias de enseñanza conscientes de la diversidad de aprendizaje dentro del aula, con la motivación y el interés “del hacer por el otro” como clave para la inclusión educativa.

Tabla de Contenido

	Pág.
Resumen	14
Abstract	15
Introducción	16
1. Planteamiento del Problema	19
1.1 Pregunta de investigación	23
1.2 Objetivos	23
<i>1.2.1 Objetivo general</i>	23
<i>1.2.2 Objetivos específicos</i>	23
2. Marco Referencial	24
2.1 Marco legal	24
2.2 Marco teórico	27
<i>2.2.1 Trastorno del Espectro Autista (TEA)</i>	28
<i>2.2.2 Educación inclusiva</i>	29
<i>2.2.3 Estándares básicos de competencia</i>	32
<i>2.2.4 Estrategias de enseñanza</i>	33
2.4 Estado del arte	34
<i>2.4.1 Sobre educación inclusiva, didáctica, y estrategias de enseñanza:</i>	34
<i>2.4.2 Estrategias de enseñanza en ciencias sociales</i>	35
<i>2.4.3 Estrategias de enseñanza inclusivas</i>	37
<i>2.4.4 Estrategias de enseñanza en estudiantes con TEA</i>	40
3. Metodología	43
3.1 Población	45
3.2 Fases de investigación	46
3.3 Instrumentos de recolección de información	47
<i>3.3.1 Entrevista semiestructurada</i>	47
<i>3.3.2 Estructura de la entrevista semiestructurada</i>	47

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

3.3.3 <i>Observación participante</i>	48
3.4. Categorías	49
3.4.1 <i>Estrategia relacional</i>	49
3.4.2 <i>Estrategia de identificación de intereses, necesidades de aprendizaje y aprendizaje significativo</i>	50
3.4.3 <i>Estrategias de enseñanza para estudiantes con Trastorno de Espectro Autista según adaptaciones realizadas por docentes</i>	53
3.4.4 <i>Adaptaciones en el cómo enseñar</i>	56
3.4.5 <i>La competitividad cómo fenómeno que afecta las estrategias de enseñanza</i>	58
3.4.6 <i>Estrategias de enseñanza en ciencias sociales</i>	60
3.5. Asuntos éticos	61
4. Resultados	63
4.1 Estrategia relacional	63
4.1.1 <i>Análisis de resultados</i>	68
4.1.2 <i>Conclusiones del apartado</i>	70
4.2 Estrategia de identificación de los intereses gustos, necesidades de aprendizaje y estrategia de aprendizaje significativo.	71
4.2.1 <i>Análisis de resultados</i>	73
4.2.2 <i>Conclusiones del apartado</i>	74
4.3 Estrategias de enseñanza adaptadas para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista	75
4.3.1 <i>Análisis de resultados</i>	79
4.3.2 <i>Conclusiones del apartado</i>	81
4.4 Competitividad como estrategia o fenómeno	82
4.4.1 <i>Análisis de resultados</i>	85
4.4.2 <i>Conclusiones del apartado</i>	86
4.5 Las ciencias sociales el camino para el reconocimiento de los estudiantes con discapacidad	87
5. Conclusiones finales	92

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

Referencias	94
Apéndices	101

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Fases de investigación	46
Figura 2. Adaptaciones en el cómo enseñar	57

Lista de Apéndices

	Pág.
Apéndice A	101
Apéndice B	112
Apéndice C	129
Apéndice D	133
Apéndice E	136
Apéndice F	142

Lista de Anexos

Anéxo 1	153
Anéxo 2	158
Anéxo 3	164
Anéxo 4	167

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo comprender la implementación de estrategias de enseñanza en ciencias sociales utilizadas en estudiantes de básica y media con Trastorno del Espectro Autista (TEA), en el Colegio Francisco Valencia. La metodología de enfoque cualitativo y de tipo descriptivo, contó para la recolección de información de una entrevista semiestructurada y la observación participante en un grupo de 4 docentes y 4 estudiantes participantes. Los resultados obtenidos llevaron a identificar y describir las estrategias de enseñanza inclusivas utilizadas por los docentes en básica y media en ciencias sociales , comprender la perspectiva que tienen los estudiantes de básica y media con TEA respecto a las estrategias de enseñanza utilizadas por sus docentes de ciencias sociales , además de exponer las estrategias de enseñanza inclusivas utilizadas por los docentes y los ajustes realizados a las mismas para los estudiantes con TEA en ciencias sociales . Se suma a ello, la comprensión de los fenómenos que influyen en el desarrollo y aplicación de las estrategias de enseñanza, y el reconocimiento de la experiencia docente en un contexto educativo de inclusión con respecto a la aplicación de estrategias de enseñanza a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, ciencias sociales, estrategias de enseñanza, Aprendizaje, Inclusión, Educación Inclusiva.

Abstract

The objective of this study was to understand the implementation of teaching strategies in Social Sciences used in elementary and middle school students with Autism Spectrum Disorder, at the Francisco Valencia school. The methodology of qualitative and descriptive approach, counted for the collection of information from a semi-structured interview and participant observation in a group of 4 teachers and 4 participating students. The results obtained led to identify and describe the inclusive teaching strategies used by the teacher in basic and secondary in Social Sciences, to understand the perspective that basic and secondary students with ASD have regarding the teaching strategies used by the Science teacher. Social Sciences, in addition to exposing the inclusive teaching strategies used by the teacher and the adjustments made to them for students with Autism Spectrum Disorder in Social Sciences. In addition to this, the understanding of the phenomena that influence the development and application of teaching strategies, and the recognition of the teaching experience in an inclusive educational context regarding the application of teaching strategies to students with Autistic spectrum.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Social Sciences, Teaching strategies, Learning, Inclusion, inclusive education.

Introducción

“La educación como poiesis, como un tiempo de creatividad y de creación que no puede y no quiere orientarse a lo mismo, hacia la mismidad”

Carlos Skliar

La educación para los estudiantes con TEA presenta una infinidad de limitantes por la condición que estos manifiestan, debido a que han sido víctimas de discursos hegemónicos y representaciones sociales, políticas, y simbólicas que los han encasillado a ellos y a las demás personas que presentan algún tipo de condición con el estigma de lo “anormal” y “lo diferente” (Skliar, 2019). Estas designaciones son clave, ya que a partir de ellas se construyen percepciones sociales sobre lo que es y lo que no debe ser una persona. Por ende, todo lo que no sea, todo lo que no encaje se verá permeado de injusticias que influyen en las esferas de la vida diaria de las personas con discapacidad. Es de tal alcance, que una de las esferas más afectadas es la del acceso a la educación. Una educación que ha sido construida en torno a la “normalidad”, un término hegemónico que, según Skliar “se inventa a sí misma para, luego, masacrar, encerrar y domesticar lo otro”. (Skliar, 2019, p.114).

Dicha normalidad le ha dificultado a todo aquel que presente una condición de discapacidad pueda acceder a una educación de calidad, porque es un sistema creado para “los normales” y los que encajan y no uno pensado por y para la inclusión. Ahora bien, el contexto colombiano no es una excepción, pues a pesar de que se ha intentado solidificar un andamiaje institucional inclusivo en donde se promueva una educación inclusiva dentro de las instituciones, son pocas las que responden a estos lineamientos¹ y, de serlo, terminan buscando que el estudiante se acople a los parámetros de la normalización.

¹ Ley 1618 de 2013, Decreto 1421 de 2017 entre otras normativas mencionadas en el marco legal.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

De igual manera, en lo fáctico muchas instituciones educativas recaen nuevamente en la antigua *educación especial*, la cual, aunque trató de posicionarse como una herramienta en pro de las personas con condición de discapacidad, más que una ayuda a incluirlas en el sistema, se convirtió en una búsqueda de normalización, pues obedecía a formas de control dentro del proyecto pedagógico de las instituciones. Según Skliar (2019), las instituciones educativas de educación especial emiten discursos que en apariencia resultan no ser problemáticos, pero sus lineamientos de organización, visión, valores, modos ideales de actuar dentro del plantel educativo, aluden a estudiantes con “cuerpos y mentes completos, autosuficientes, disciplinados y bellos”. (p. 121). En suma, Skliar (2019) expone lo siguiente:

La educación especial no se ha podido desprender de los saberes médicos y psiquiátricos, con la idea que la educación especial es antes más que nada la fabricación de un conjunto de dispositivos, tecnologías y técnicas que se orientan hacia una normalización (inventada) de un otro (también inventado) como otro deficiente. (Skliar, 2019, p. 117).

Con todo lo anterior, resulta un reto mitigar estos matices que no permiten evolucionar la perspectiva de la educación inclusiva actual y poner en práctica el andamiaje institucional disponible. No obstante, desde el aula el docente puede hacer uso de una herramienta idónea y es la estrategia de enseñanza, la cual dentro de esta investigación se entiende como una serie orientaciones propiciadas por el docente, con el fin de transmitir de forma idónea los contenidos disciplinares y optimizar el aprendizaje.

Asimismo, a través de estas estrategias, el docente hace frente al trabajo intelectual de los estudiantes y los contenidos, a sus hábitos de trabajo, y a la forma de comprensión de las temáticas en el momento evaluativo. Para ello, se entiende que el proceso de la implementación de las estrategias parte de un momento a priori de planeación y luego de ejecución en donde el docente lleva a cabo una serie de orientaciones y/o decisiones que maximizan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, en un entorno de inclusión se usa el diagnóstico como fuente de información para el diseño y aplicación de una estrategia de enseñanza, sin embargo, es un

gran error pensar que es la fuente central para el proceso. Debido a que, todo estudiante es un sujeto de experiencia que vive y se construye a través de su participación en el contexto social, de modo que el estudiante realiza un proceso conocimiento del mundo, el cual internaliza y transforma según sus propias exigencias (Guzmán y Saucedo, 2015).

Así pues, el estudiante con condición excepcional al igual que cualquier otro, vive experiencias que lo construyen como sujeto y definen su identidad. Por lo anterior, no es sorpresa que más de un docente diga que el diagnóstico no es suficiente para planear una clase o una actividad, a la larga cada estudiante es un mundo, y esas características se convierten en la materia prima para construir un proceso de aprendizaje enriquecedor.

Con todo lo anterior, el docente de ciencias sociales entra a aplicar estrategias que buscan la formación de un ser humano integral con un trasfondo más allá de una categoría. Este proceso implica tiempo y espacio, donde las estrategias que tienen presente la relación, el proyecto de vida, la evaluación y la competitividad modifican y moldean el proceso del estudiante y de sus compañeros.

Cabe aclarar que la aplicación de las estrategias para población estudiantil con Trastorno del Espectro Autista es compleja. Lo que argumenta la idea que la percepción del entorno, del otro y de las experiencias, como dice Larrosa (2006, p. 90), “forman y transforman al individuo”, en este caso al estudiante y al docente, de tal manera que constantemente se modifica el aula. Así pues, la inclusión es un proceso en el que todas las cartas no se han puesto sobre la mesa y que, al contrario, es un paso a paso que exige aprender a vivir con el otro en el mundo (Echeita y Ainscow, 2011, p. 32), en este caso, en el aula.

1. Planteamiento del Problema

La educación es la columna vertebral del progreso socioeconómico de una sociedad, pues permite no solo el desarrollo de aprendizajes, habilidades y competencias útiles para el ser humano, sino que es un factor clave para la calidad de vida humana en la medida que posibilita el acceso a oportunidades laborales. Dentro del sistema educativo colombiano existen problemáticas estructurales (infraestructura, cobertura, falta de formación docente, recursos, presupuesto etc.), que repercuten en términos de calidad, asequibilidad y accesibilidad educativa para la población colombiana. Lo anterior, crea una barrera para estudiantes que desean vincularse al sistema educativo, entre ellos los estudiantes con discapacidad, quienes hacen parte de las poblaciones marginadas del país a razón de ser sujetos de una constante discriminación debido a los prejuicios sociales construidos entorno a la noción de discapacidad.

Ahora bien, según el Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media (SIMAT) en 2018 se registraron 180.743 estudiantes con discapacidad en todo el país (Fundación Saldarriaga Concha, 2018). Asimismo, según la Organización Mundial de la Salud (OMS) uno (1) de cada 160 niños tiene TEA, los cuales particularmente en Colombia no cuentan con una estadística poblacional. (Liga Colombiana de Autismo, ss.)

De lo anterior, en relación con el sistema educativo colombiano, supone que existe una amplia población estudiantil con TEA, que ante las problemáticas estructurales mencionadas se encuentra rezagada y vulnerada con respecto al incumplimiento del derecho educativo que expone el artículo 67 de la Constitución Política Colombiana. De igual manera, tras la ratificación por parte de Colombia al Convenio Internacional de las personas con discapacidad y la promulgación de la ley 1618 de 2017 que busca garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad; y se prioriza la promoción y garantía de los mismos. Esto implica que desde las normativas y la Carta Política, a las personas con

discapacidad se les debe respetar su dignidad humana, lo que supone una calidad de vida óptima para ellos propiciada por el Estado.

Sin embargo, esto no se cumple en la mayoría de los casos, dado que persisten “barreras para el aprendizaje y la participación”² (Booth y Ainscow, 2000) para las personas con discapacidad en el sistema educativo. Ciertamente, esta problemática no va acorde a las disposiciones de la Carta Política que sostienen la obligatoriedad del Estado frente a la protección de esta población, por demás de las normativas de educación inclusiva como el Decreto 1421 de 2017 que busca promover la educación inclusiva en el país. Esto trae consigo una intencionalidad por incluir a las estudiantes con discapacidad, pero que carece de carácter fáctico en la medida que dentro del sistema educativo se encuentran obstáculos que imposibilitan la plena efectividad de las normativas y por tanto su inclusión.

De ahí que existan grandes retos desde el sistema y quienes lo componen (comunidad educativa), por atender las necesidades particulares de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. En otras palabras, el panorama del sistema educativo colombiano da cuenta de que aun con la promulgación de leyes y directrices enfocadas a atender a la población en situación de discapacidad, estas no se efectúan en las instituciones educativas (IE), con eficacia por problemas estructurales que dificultan la implementación de una educación inclusiva de calidad donde los docentes puedan diseñar e implementar estrategias de enseñanza acordes a diversidad de aprendizaje de las diferentes condiciones de discapacidad. Entre ellas, el TEA, foco de esta investigación, pues son una población víctima de unas normativas que presumen una obligatoriedad jurídica que, aunque impuesta, esta no manifiesta cambios tajantes para la inclusión de esta población en el sistema y en la sociedad.

En consecuencia, la presente investigación considera oportuno analizar la población estudiantil con TEA el cual es un trastorno del neurodesarrollo que se hace presente en la infancia y acompaña a la persona durante el curso de vida. Al ser un espectro, no hay un

² El término barreras para el aprendizaje y la participación, se abordará a lo largo de todo el documento por el enfoque inclusivo adoptado en esta investigación. Este término “hace referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Ainscow y Booth, 2000, p. 8).

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

diagnóstico que se represente igual, cada uno manifiesta particularidades especialmente en su forma de aprender y de relacionarse con el mundo.

Por lo tanto, es un gran reto para los docentes, responder a las necesidades de aprendizaje del estudiante con TEA en el aula. Esto debido, no solo a la falta de formación en cuanto a estrategias de enseñanza idóneas para la condición, sino al sin fin de problemáticas estructurales mencionadas que aquejan al sistema educativo colombiano. Por tal motivo, es fundamental comprender y analizar cuáles estrategias existen y cómo son implementadas en los estudiantes con TEA desde el área de ciencias sociales.

Dicho esto, se busca comprender las estrategias de enseñanza particularmente en las ciencias sociales pues permiten la comprensión crítica de la realidad social. Asimismo, su estudio implica que el estudiante comprenda y analice de manera crítica el contexto social, político, cultural e histórico en el que se desarrolla como ciudadano que hace parte de una sociedad. Esto con el fin de que pueda aportar y participar en la toma de decisiones que le competen como ciudadano y que como parte de un colectivo que es consciente de su pasado histórico.

Por ende, comprende las dinámicas sociales del presente, y puede proponer cambios significativos desde su posición como sujeto individual y como sujeto perteneciente a un colectivo. Así las cosas, es de ardua importancia poner en consideración, cómo el área de ciencias sociales desarrolla estrategias de enseñanza para estudiantes con TEA, ya que esta asignatura permite formar sujetos que aporten en sociedad, brindando bases para entender las dinámicas que fluctúan en la realidad social colombiana, por qué son una población marginada históricamente, cuáles derechos poseen y cómo defenderlos.

No obstante, existen estrategias de enseñanza que recaen en metodologías que, aunque podrían funcionar en cierta medida para estudiantes sin discapacidad representan una barrera de aprendizaje para quienes manifiestan algún tipo de condición y/o una diversidad de aprendizaje. Particularmente en ciencias sociales la mayoría de las estrategias de enseñanza, no cuentan con un carácter inclusivo y consciente de dicha singularidad de los estudiantes, sino que están pensadas estructuralmente en términos generales del estudiante “estándar” sin condición. De ahí, se infiere que existe una persistencia de prácticas que marginan a estudiantes con discapacidad, pues, aunque el sistema educativo corrobora con

normativas idóneas para eliminar la barrera de acceso, permanencia y promoción desde la educación inclusiva y de calidad para estudiantes con discapacidad, en la práctica se sigue invisibilizando la diversidad y sus ritmos de aprendizaje en relación con los demás estudiantes.

Así, lo constata Soto (2016) quien sostiene que el panorama pedagógico en Colombia mantiene improntas de la pedagogía moderna cómo lo es la teoría *panosófica* de Comenio³ basada en la enseñanza de “todo a todos”. Lo que para la autora es un factor totalizante que excluye a todo aquel que no pueda aprender bajo las mismas condiciones impuestas: currículo, horario, métodos.

En definitiva, aunque las nuevas perspectivas progresistas buscan implementar metodologías innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje en respuesta al dinamismo social y a las coyunturas a las que en la actualidad el mundo se enfrenta, los métodos tradicionalistas de enseñanza siguen sin ser descartados del sistema educativo colombiano. Rodríguez et al. (2012), argumentan que en Colombia gracias a que los cambios de la modernidad y las nuevas apuestas se tardan en llegar, dentro del aula permanecen estrategias de enseñanza represivas y autoritarias. Así, como también, la suposición de un conocimiento estático y monótono y en ejercicios descontextualizados empleados por los docentes y que repercuten en el rendimiento académico de los estudiantes y en consecuencias como la deserción escolar.

De acuerdo con las anteriores consideraciones, suscita la necesidad de analizar cómo en la cotidianidad del aula, el docente hace frente a la diversidad de procesos de aprendizaje de sus estudiantes que manifiestan TEA por medio de estrategias de enseñanza que sean idóneas y eficaces para contemplar las necesidades particulares que demandan los mismos y así lograr el desarrollo de competencias en el área de ciencias sociales. Así las cosas, para la presente investigación, se abordará el caso concreto de la IE Francisco Valencia lo que establece su manual de convivencia, su plan educativo institucional (PEI) especialmente para

³ Jan Amos Comenius, reconocido por ser fundador de la pedagogía moderna y por establecer un sistema de enseñanza progresivo.

el desarrollo de habilidades⁴ y competencias en el área de ciencias sociales en los estudiantes de los grados de Básica y media que presentan TEA.

La IE Francisco Valencia, fue escogida para realizar nuestra investigación por la pertinencia de su Proyecto Educativo Institucional (PEI) con la problemática en cuestión. Esto debido a que la institución tiene un programa de carácter inclusivo que busca generar desde el equipo de orientadores pedagógicos una serie de estrategias de acompañamiento a estudiantes con discapacidad, para lograr un reconocimiento social en la institución y promover el desarrollo y aprendizaje a través de un enfoque diferencial. (Manual de convivencia, 2022).

En virtud de ello, si se tiene en cuenta el contexto de educación inclusiva en el país, es importante acercarse a ambientes educativos que presenten y apliquen propuestas efectivas en torno a la educación inclusiva de calidad y de ese modo reconocer desde allí cuáles son las estrategias de enseñanza y cómo las implementan para estudiantes con TEA.

1.1 Pregunta de investigación

¿Qué estrategias de enseñanza implementan los docentes de ciencias sociales del Colegio Francisco Valencia en el desarrollo de sus clases con estudiantes de básica y media con Trastorno de Espectro Autista?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Comprender la implementación de estrategias de enseñanza en ciencias sociales utilizadas en estudiantes de básica y media con Trastorno de Espectro Autista, en el colegio Francisco Valencia.

⁴ Destreza con la que un estudiante realiza una tarea en un tiempo determinado. (Manual de convivencia, s.f)

1.2.2 Objetivos específicos

1. Identificar y describir las estrategias de enseñanza inclusivas utilizadas por el docente en básica y media en ciencias sociales.
2. Comprender la perspectiva que tienen los estudiantes de básica y media con trastorno de espectro autista respecto a las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente de ciencias sociales.
3. Exponer las estrategias de enseñanza inclusivas utilizadas por el docente y los ajustes realizados a las mismas para los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en ciencias sociales.
4. Comprender los fenómenos que influyen en el desarrollo y aplicación de las estrategias de enseñanza.
5. Reconocer la experiencia docente en un contexto educativo de inclusión con respecto a la aplicación de estrategias de enseñanza a estudiantes con Trastorno de Espectro Autista.

2. Marco Referencial

En este espacio se presenta la fundamentación del estudio monográfico a partir del marco legal, conceptual y teórico.

2.1 Marco legal

El presente marco legal expondrá las normativas más pertinentes frente a las personas con discapacidad en el sistema educativo. Así como temáticas relacionadas sobre la educación inclusiva en Colombia y los lineamientos para su incorporación. Para esta investigación es pertinente abordar las normativas de educación inclusiva ya que a luz de ellas se han construido una serie de lineamientos para las IE que han sentado las bases para una educación más incluyente e integradora en Colombia. Por tal motivo, tener estas normativas presentes permite que se puedan comprender las estrategias de enseñanza desde su idoneidad en relación con su fundamentación jurídica que se adscribe a la problemática

descrita inicialmente, y que aboga ante la premisa central del derecho educativo de accesibilidad y participación de las personas con discapacidad en Colombia.

En primera instancia, los artículos que expresa la Constitución Política de Colombia de 1991, que respaldan la presente investigación se articulan en el carácter mandatorio y supremo que denota el artículo 67, el cual sostiene que la educación es un Derecho y un servicio público y la obligación del Estado en regular y velar por el cumplimiento de una formación íntegra y de calidad.

A la par del anterior artículo, se encuentra el número 44 de la misma Carta Política, el cual expone la obligatoriedad del Estado en proteger y garantizar la educación, el amor y el cuidado de los niños, además de otras necesidades. Así como también de garantizar su integridad y el pleno desarrollo de sus derechos de forma prioritaria. Como esta investigación se centra en estudiantes TEA, es pertinente tener en cuenta el Artículo 13 que apela por la igualdad ante la ley que manifiestan todas las personas sin importar su raza, origen y/o condición; por lo que es deber del Estado garantizar una igualdad eficiente y real para toda la población; incluyendo una especial protección para población vulnerable.

Bajo esa misma línea, el artículo 47 expone el deber del Estado en proporcionar atención especializada y políticas de integración social para las personas en situación de discapacidad. De la mano, el artículo 68 expone la obligación especial del Estado en brindar educación a las personas con limitaciones o en situación de discapacidad.

En cuanto a las leyes promulgadas, la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, bajo la cual se reglamenta el sistema educativo colombiano y se busca garantizar las disposiciones constitucionales mencionadas anteriormente. En dicha ley, en el capítulo I se hace referencia a la regulación de varios aspectos para la población estudiantil en situación de discapacidad. De ahí, el párrafo segundo, enuncia el deber de las IE que prestan el servicio de atender a la población en situación de discapacidad en desarrollar programas de apoyo especializado necesarios para la adecuada atención integral de los mismos. El artículo 47 de la misma ley expone la obligación del Estado en apoyar y fomentar el desarrollo de estos programas y de proporcionar la atención educativa a personas con limitaciones.

De igual manera, la Ley 361 de 1997 reglamenta los “mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones”. En esta ley, compete

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

el capítulo II que se refiere a la educación el cual dispone que toda IE de cualquier nivel deberá contar con los recursos y medios para atender a las necesidades educativas de las personas con discapacidad, de no hacerlo recibirán una sanción impuesta por parte del MEN o la secretaría de Educación.

Por lo anterior, la Ley 361 de 1997 expone los lineamientos para integrar en la acción pedagógica a los estudiantes con discapacidad, en el PEI de las instituciones educativas. Debido a ello, en los artículos 12 y 13 del mismo capítulo, se establece la obligación del Gobierno Nacional en proporcionar programas y materiales educativos acordes a las necesidades específicas de estudiantes que presenten alguna condición de discapacidad; así como la oportuna formación docente y acompañamiento de profesionales especializados y de la salud que puedan acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de integración de esta población estudiantil.

Asimismo, el Sistema Nacional de Discapacidad (SND) organizado a través de la Ley 1145 de 2007 busca velar por la implementación de políticas públicas direccionadas a población en situación de discapacidad y la plena promoción y garantía de los derechos constitucionales que estos manifiestan. La Ley 1618 de 2013 establece los lineamientos acordes a los marcos normativos expuestos para garantizar el pleno ejercicio de derechos a personas en situación de discapacidad.

Por último, existen dos decretos relevantes: el Decreto 366 de 2009 y el Decreto 1421 de 2017. El primero, establece la normatividad para entidades territoriales certificadas en garantizar el acceso a la educación a población estudiantil en condición de discapacidad que presente barreras en su proceso de aprendizaje, para lo cual debe proporcionar una educación inclusiva de calidad. Por lo tanto, establece a través del artículo 3 el cual a través de los incisos del 1 al 9 expone las responsabilidades de las entidades territoriales certificadas; como la incorporación de una política educativa inclusiva y la formación adecuada de docentes para atender las discapacidades de la población estudiantil etc.

El segundo, por su parte, reglamenta la educación inclusiva en Colombia conforme las normativas expuestas. En este decreto se establecen los lineamientos para llevar una educación inclusiva de calidad desde las IE y las responsabilidades del MEN con las mismas para ejecutar y proporcionar de manera óptima las condiciones, recursos, programas y

asignación de roles en apoyo docente especializado para atender a las necesidades individuales y especiales que demanda la población estudiantil en condición de discapacidad. (Decreto 1421, 2017).

Para efecto de lo anterior, se encuentra el marco internacional al cual Colombia pertenece como Estado miembro que acepta y debe ejecutar las normativas que disponen. Colombia ratificó la *Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad*, mediante la cual establece sus disposiciones a través de la Ley 762 de 2002, en donde se declara en ánimo de integrar a nivel social, jurídico, educativo a personas en situación de discapacidad; los lineamientos para adoptar las medidas que sean necesarias en cualquier aspecto, entre ellos el educativo, para que las personas con limitaciones puedan integrarse plenamente en sociedad.

De igual manera, Colombia ratificó la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* a través de la ley 1346/09 la cual vela por los derechos y libertades en igualdad de condiciones para personas en situación de discapacidad. El artículo 24 que compete a la educación, sostiene la obligación de los Estados parte en asegurar un sistema educativo inclusivo que realice modificaciones acordes a las necesidades singulares a la población estudiantil con estas características; así como la formación docente y la proporción de materiales y proyectos en función de una calidad educativa inclusiva.

Para finalizar, *las Normas Uniformes sobre la Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, aprobadas por la Asamblea de Naciones Unidas*, son un instrumento normativo que busca mitigar la desigualdad social en los Estados parte, y frente al ámbito educativo, expone en el artículo 67 el deber de implementar programas de educación integradores para proporcionar una formación viable a personas en situación de discapacidad. (Instituto Nacional para Sordos, 1993), y el *Programa de acción mundial para personas con discapacidad*, el cual faculta por medio del inciso 120 consagra que: El deber de los Estados miembro de promulgar políticas pertinentes para la población en condición de discapacidad. (ONU, 1983).

2.2 Marco teórico

Para la presente investigación se abordaron una serie de conceptos claves que se emplearán a lo largo de la misma, por la pertinencia e importancia de los mismos. Los conceptos que serán expuestos se dividirán de acuerdo con las siguientes categorías: educación inclusiva, estrategias de enseñanza, y Trastorno del Espectro Autista (tipologías), estándares básicos de competencia.

2.2.1 Trastorno del Espectro Autista (TEA)

El TEA según el DSM-V (manual vigente de psicología para el diagnóstico) es un trastorno del neurodesarrollo que entre sus características principales se destaca:

El deterioro persistente de la comunicación social recíproca y la interacción social (Criterio A), y los patrones de conducta, intereses o actividades restrictivos y repetitivos (Criterio B). Estos síntomas están presentes desde la primera infancia y limitan o impiden el funcionamiento cotidiano (Criterios C y D)” (DSMV, 2013, p. 324).

La manifestación o expresión del trastorno se evidencia según la gravedad del autismo, el nivel de desarrollo, la edad, el seguimiento o tratamiento e incluso el contexto, de ahí que se hable de un espectro (APA, 2013). En el caso de la reciprocidad socio emocional se hace referencia a la capacidad para interactuar con otros, compartir pensamientos y emociones, en los niños se tiende a tener mayor dificultad en este asunto, junto a una imitación escasa o ausente del comportamiento de los otros, y se les dificulta o carecen de reciprocidad e iniciativa en interacciones Sociales. (APA, 2013).

Según el manual citado, en los adultos y adolescentes las deficiencias de la reciprocidad socioemocional pueden influir en su forma de procesar y responder a las señales sociales complejas, lo que repercute en episodios de ansiedad y depresión. Mientras que, en niños y/o adolescentes con TEA, es común que se den comportamientos disruptivos.

De igual forma, es de destacar que los individuos no utilizan gestos expresivos espontáneamente, incluso en momentos de interacción se puede tener la impresión de un “lenguaje corporal” incómodo o extraño, producto de una dificultad por tener una

comunicación no verbal coordinada. Así pues, los individuos pueden tener una preferencia por realizar actividades en solitario e interactuar limitadamente con otras personas, sin embargo, el deseo por tener amistades es frecuente, aun cuando la percepción de amistad que deseen sea unilateral o por intereses compartidos.

Existen otros patrones de comportamiento característicos como los intereses o actividades restringidas y repetitivas en aspectos motores, uso de objetos o en el habla. También se puede evidenciar en rutina y patrones de comportamiento inflexibles o ritualizados, que están asociados a la hiper o hipo reactividad a estímulos sensoriales como el sonido, la luz o el olor (APA, 2013). Para los individuos con TEA los cambios en sus rutinas o la exposición a los estímulos sensoriales se puede manifestar en respuestas emocionales extremas.

Con el cambio del concepto en los manuales de psicología, ahora se incluyen en estas categorías previas como autismo de la primera infancia, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamiento, autismo atípico, trastorno generalizado del desarrollo no especificado, trastorno desintegrativo de la infancia y trastorno de Asperger (APA, 2013). Todas las anteriores tipologías, comparten características en común que permiten agruparlas, y cabe destacar, que, a partir de los criterios definidos por el DSM-IV, se determina desde distintas perspectivas el punto en el que se encuentra el individuo en el espectro.

2.2.2 Educación inclusiva

El modelo educativo que se establece en un contexto es determinado en gran parte por los valores culturales que ahí se desarrollan, debate acerca de cómo responder al derecho a la educación. En la actualidad al referirse de la población con algún tipo de discapacidad el modelo vigente es el de educación inclusiva, el cual será el modelo que tomará el presente trabajo de investigación como guía teórica y conceptual en el planteamiento, justificación, reflexión y análisis de cada una de las fases de este proyecto. Con lo anterior en mente, es necesario tener una claridad de definición y características del modelo de educación inclusiva en la actualidad. Para iniciar, en Colombia el Ministerio de Educación Nacional (MEN) estableció que:

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

La Educación inclusiva es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (MEN, 2017, p. 1).

Definición que intenta acercar el concepto de educación inclusiva al territorio colombiano, basándose en gran parte en las determinaciones dadas por organismos como la ONU y el trabajo por la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible. Por lo anterior, se hace necesario revisar las definiciones realizadas por la UNESCO, que con el fin de trabajar por el objetivo de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” ha definido que:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2008, p 14) permitiendo tener una educación para todos sin excepción.

Así pues, de la definición de educación inclusiva se debe tener en cuenta cuatro elementos que son: el primero es *la inclusión como proceso*, dado que siempre se debe estar en búsqueda de mejorar las condiciones, estrategias, metodologías, etc. que permiten al Estado, institución, docente y demás actores educativos enfrentarse a la diversidad, de manera tal que no se buscan cambios a corto plazo sino una evolución continua del modelo inclusivo.

El segundo elemento es entender la educación como *la búsqueda de la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes* sin importar condiciones, esto dado que es esencial la presencia del estudiante en el aula, en un espacio al que pueda y quiera acceder, además la participación se refiere a experiencias de calidad que tenga presente las voces de los estudiantes en la construcción del aprendizaje y la búsqueda de alcanzar el éxito a través de la consecución de objetivos de aprendizaje determinados por el currículo (Echeita y Ainscow, 2011; Sandoval, et. al, 2012; Muntaner, 2014).

El tercer elemento determinado por Echeita y Ainscow es la educación inclusiva como medio de identificación y eliminación de barreras, las cuales consisten en todas aquellas creencias y actitudes evidentes en diferentes espacios como las prácticas del aula que generan exclusión, marginalidad y fracaso escolar. Finalmente, el último elemento de la definición es la educación inclusiva como *apoyo a grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión y/o fracaso escolar* esto guiado por la responsabilidad moral de dar atención a todo niño que presente un riesgo de vulnerabilidad, marginalidad y/o fracaso escolar.

Además de los elementos anteriores, Ainscow (2004) destaca que para el desarrollo de un modelo de educación inclusivo debe existir la “comunidad de práctica”, la cual es “un

grupo social dedicado a la realización sostenida de un proyecto común”, en este caso el aprendizaje del estudiante. En este sentido, la comunidad de práctica, según Ainscow (2004), se compone de la participación y la materialización, la primera desde el reconocimiento de la experiencia compartida de la interacción social en una comunidad, dado que desde ahí se les da sentido a conceptos y las prácticas docentes. La segunda, se refiere a la construcción de representaciones concretas de los significados a través de símbolos, documentos, etc. (Ainscow, 2004), donde la educación inclusiva debe influir mucho más allá de las actividades del aula, de manera que se tenga presente la formación de comunidad que colabore con el aprendizaje del individuo y del grupo.

Ahora bien, la aplicación de un modelo de educación inclusiva implica la intervención de un currículo que permita la interacción entre agentes del sistema educativo, que a su vez permita la aplicación de estrategias diversas y complementarias que apoyen las necesidades de los estudiantes. Por otra parte, no hay que olvidar que el funcionamiento idóneo de este modelo involucra la necesidad de establecimientos, recursos y equipos que permitan la aplicación del currículo. Del mismo modo, es necesario el apoyo a los docentes que se enfrenta al aula desde las instituciones, la formación profesional de ellos, el acompañamiento constante y la constitución de comunidades que permitan respaldar al docente y amparar a los estudiantes (Crisol et al, 2015).

2.2.3 Estándares básicos de competencia

Como el propósito de esta investigación apunta al análisis de estrategias de enseñanza utilizadas en ciencias sociales, por ser un área obligatoria su planeación temática está estructurada conforme a los estándares básicos de aprendizaje que establece el MEN. Según el MEN, un estándar de competencia es un criterio claro y público, el cual tiene como finalidad que la comunidad educativa (docentes-estudiantes-institución educativa), cumplan con una expectativa común de calidad y de desarrollo de competencias adquiridos por parte de los estudiantes de los grados de 1° a 11° (MEN, 2020). Es decir, es un referente de calidad que permite generar un diagnóstico en las IE frente así alcanzan o no la expectativa de desarrollo de competencias esperada, lo que permite generar estrategias o métodos evaluativos que busquen la consecución de dichos criterios.

Ahora bien, según el MEN, las competencias son “conjuntos articulados de conocimientos, capacidades, habilidades, disposiciones, actitudes y aptitudes que hacen posible comprender y analizar problemas o situaciones y actuar coherente y eficazmente, individual o colectivamente, en determinados contextos” (MEN, 2020, p. 15). En ese sentido, el estándar básico de competencia en ciencias sociales se refiere a criterios que buscan contribuir a la formación del pensamiento crítico de los estudiantes frente a la realidad social local, nacional e internacional, es decir, “glocal”⁵. Ya Echavarría y Meza (2012) han mencionado:

Explicitar las voces y representaciones de los jóvenes en torno a la política, lo político, la participación y el ejercicio ciudadano permite resignificar la mirada tradicional sobre la formación ciudadana, al hacerla más amplia y diversa, esta se enriquece a partir de nociones alternativas y prácticas intersticiales. Así, es posible reconfigurar las instituciones Sociales, entre ellas la escuela y la universidad, como ámbitos auténticos de construcción de una ciudadanía activa y emancipada, como espacios para aprender a relacionarse en un plano de igualdad, al asumir la exigencia ética de reconocer al otro y a uno mismo como interlocutor válido”. (Echavarría y Meza, 2012, p. 17).

2.2.4 Estrategias de enseñanza

Son un conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.⁶ (Anijovich y Mora, 2009; p. 23) Es decir, se refiere a que las estrategias de enseñanza son orientaciones propiciadas por el docente, con el fin de transmitir de forma idónea los contenidos disciplinares y optimizar el aprendizaje de estos.

⁵ Según Mejía se entiende “como el lugar en el cual lo global hace presencia en el mundo local” (Estándares básicos de competencia, s.f)

⁶ Anijovich, R., y Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza. *Otra mirada al quehacer en el aula, 1*.

Asimismo, a través de estas estrategias, el docente hace frente al trabajo intelectual de los estudiantes, los contenidos, a sus hábitos de trabajo, y a la forma de comprensión de las temáticas en el momento evaluativo. Para ello, se entiende que el proceso de la implementación de las estrategias parte de un proceso a priori de planeación y luego de implementación en donde el docente ejecuta una serie de orientaciones y/o decisiones que maximizan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Con todo, la anterior definición se acopla a la enseñanza de los contenidos en ciencias sociales, que es objetivo de esta investigación

2.4 Estado del arte

2.4.1 Sobre educación inclusiva, didáctica, y estrategias de enseñanza

Paredes et al (2019) en su libro *Didáctica inclusiva y transformadora. El trabajo de los docentes* sostiene la importancia de abordar una clase dejando a un lado aspectos tradicionalistas en donde hay una suposición de homogeneidad en el alumnado y se hace uso de recursos que no se adaptan a todas las modalidades de aprendizaje presentes dentro de un aula. Por ello, establece la necesidad de implementar un cambio de la “pedagogía de la simplicidad” por la “pedagogía de la complicidad” (Paredes, 2019, p. 79). Lo cual a la luz de los postulados de Sacristán (autor mencionado dentro de esta investigación), se refiere a una estructura educativa capaz de realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje heterogéneo de alto nivel (a nivel académico, étnico social, étnico y lingüístico) lo que implica un reto para el alumnado.

Ahora bien, teniendo en cuenta que dentro del aula los estudiantes representan un universo extraordinario y particular en ritmos de aprendizaje, motivaciones e intereses; los autores plantean pertinente diseñar una clase que responda a esas particularidades y demandas, para ello proponen: 1) motivación, para lo que es importante despertar curiosidad, 2) presentar la secuencia de aprendizaje, lo que permite tanto para estudiantes con discapacidad o no, tener una guía en su proceso, del cómo, por qué y el para qué de la clase. 3) Dar protagonismo a todos los estudiantes, y reflexionar sobre ítems de la propia práctica docente y métodos de enseñanza y 4) desarrollar actividades durante la clase que no incentiven la competencia y sean individuales, sino que se desarrollen con una estructura

cooperativa, es decir, en donde todos los estudiantes puedan contribuir independientemente de sus necesidades educativas. (Paredes, 2019).

En suma, las autoras Marín y Jiménez (2019) en el libro *Didácticas inclusivas, exponen* que a partir de la década de los noventa la visión de la educación excluyente en cuanto a la atención de discapacidad toma un giro integrador a lo diverso, en donde las instituciones educativas emprenden una comprensión del alumnado desde un carácter heterogéneo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según las autoras, nace la educación inclusiva. La última está determinada sin duda, bajo el entendimiento de un alumnado que presenta diferencias en motivaciones, intereses, formas de aprender etc., más no como “anomalías distanciadas de estándares de normalidad preestablecidos” (Marín y Jiménez, 2019, p. 9).

Para ello, es necesario desarrollar un aula de clase inclusiva, ya que ahí es donde se configura la acción pedagógica y el proceso de enseñanza-aprendizaje, es clave aprovechar ese espacio con nuevos paradigmas de pensamiento, pedagogías inclusivas, formación docente idónea etc. Su efectividad radica en que toda la comunidad educativa (padres, docentes, estudiantes, administrativos) comprendan estos nuevos marcos de pensamiento y se oriente en las acciones pertinentes a realizar con la finalidad de poder instituir una escuela integradora, formativa e inclusiva.

Por su parte, Campos (2020) alude en su investigación *La unidad didáctica (integrada): documento programador para la innovación-indagación educativa(s) en/desde una perspectiva inclusiva*. Un estudio de caso sobre la necesidad de actualizar el sistema educativo bajo la propuesta de implementar nuevas didácticas o reformularlas en un intento de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto para los estudiantes como para los maestros. El autor menciona: “La inclusión escolar es una dimensión nuclear de la calidad educativa que debe ser abordada desde el propio ejercicio programador, atendiendo a la diversidad del alumnado en las dimensiones de tipo social, personal, familiar y cognitivo, fundamentalmente” (Campos, 2020, p. 149).

2.4.2 Estrategias de enseñanza en ciencias sociales

Según Cuenca (2012) en su artículo *Recursos y estrategias didácticas en estudios Sociales*, menciona que las herramientas de enseñanza a las cuales se suele recurrir son de “exposición-recepción y activos o de indagación que a su vez pueden ser dirigidos o libres” (Cuenca, 2012, p. 49). El primero, se identifica a partir de la transmisión de conocimiento por medio de una herramienta escrita y/u oral, (magistral), que, aunque es un método tradicional, según el autor su éxito depende de una buena y clara estructuración de los contenidos a transmitir y de un diagnóstico previo de conocimientos. Sin embargo, debe ir acompañado de otros recursos para que dicha estrategia sea considerada buena. El segundo, el método de investigación, y los estudios de caso son más constructivistas en la medida que enfrenta a los estudiantes a situaciones problema lo que les permite tener abstracciones e interpretaciones más críticas sobre los procesos sociales.

De igual manera, el autor sostiene que estos recursos o métodos de enseñanza deben elegirse en la medida de que respondan a las necesidades educativas de la población estudiantil. En suma, al igual que las estrategias constructivistas anteriores, los proyectos de investigación también contribuyen a que el estudiante resuelva problemáticas complejas y las analice de manera autónoma, acercándose a realidades sociales desde un rol como investigadores sociales. Por último, los debates y foros son una estrategia comúnmente utilizada para incentivar la participación y el respeto de opiniones divergentes.

Por su parte, Martínez y Quiroz (2012) en su artículo *¿Otra manera de enseñar las ciencias sociales?*, proponen el uso de las canciones y líricas como una estrategia de enseñanza innovadora en ciencias sociales que busca dinamizar los conocimientos dentro del aula de clase. “En el plano pedagógico (el uso de las canciones), se fundamentó en la pedagogía crítica, para integrar las construcciones culturales como parte fundamental en el proceso formativo y darle fuerza teórica a la construcción didáctica de las ciencias sociales desde las canciones” (Martínez y Quiroz, 2012, p. 89).

Dicha estrategia de enseñanza propone reconfigurar el rol del docente como único transmisor de conocimientos a uno en donde actúa como puente del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las canciones y los estudiantes. El uso de las canciones de por sí abre un campo armonizador con los estudiantes por el interés innato que estos manifiestan con la

música, además de ser una dinámica innovadora y curiosa por la cual se pueden estimular habilidades de pensamiento e inferencia crítica.

2.4.3 Estrategias de enseñanza inclusivas

Las estrategias de enseñanza al ser un instrumento de mediación entre los conocimientos y los estudiantes receptores constituyen una intencionalidad pedagógica que permite el desarrollo significativo. Sin embargo, su uso y diseño debe pensarse en cuanto al contexto educativo al que serán emitidos los contenidos de enseñanza, es decir, tener en cuenta el universo heterogéneo dentro del aula de clase.

Aquí conviene traer a colación las estrategias de enseñanza inclusivas, pues de su implementación depende que los estudiantes con discapacidad puedan integrarse a los modelos educativos existentes y tengan éxito el desarrollo de competencias, habilidades y objetivos de aprendizajes propuestos por el docente en cuanto a contenidos específicos.

Asimismo, la influencia de la implementación de estrategias de estrategias inclusivas corrobora positivamente en el autoconcepto y en la forma en cómo los estudiantes con discapacidad se sitúan en un universo académico integrador. Esto debido a que, dentro del sistema educativo, históricamente han sido relegados, teniendo como consecuencia, bajos niveles de desempeño académicos, deserción escolar, descontento estudiantil, discriminación etc.

Ahora bien, aunque se quieran romper esquemas pedagógicos tradicionalistas, en reemplazo a una pedagogía inclusiva, Holguín y Gómez (2012) autoras de la investigación *Estrategias pedagógicas en el área de ciencias sociales para la inclusión educativa de escolares con discapacidad* cognitiva, exponen que para que ello funcione se deben “organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los estudiantes, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno” (Holguín y Gómez, 2012, p. 50).

De ahí, la importancia de las estrategias de enseñanza inclusivas, entendidas según las autoras, no como mera aplicación de técnicas, sino como un proceso inmerso en un acto social, donde se está en constante aprendizaje con el otro. En consonancia, se considera de

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

tener en consideración los puntos claves que un proceso de enseñanza inclusivo, el cual debe manifestar según el MEN (2017):

- Utiliza diferentes vías sensoriales teniendo en cuenta la diversidad de características de aprendizaje que pueden tener los estudiantes de la comunidad educativa.
- Es altamente estructurado, lo cual permite que los y las estudiantes, independiente de sus características, ritmos y estilos de aprendizaje, puedan aprender.
- Es sistemático, lo cual permite al maestro observar los cambios, la evolución del proceso de cada estudiante y realizar los ajustes pertinentes en el momento preciso.
- Organiza el proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta la interdisciplinariedad, lo cual permite que los y las estudiantes relacionen los contenidos de las diferentes áreas.
- Privilegia la mediación del maestro, asumida como el proceso de interacción en el cual quien media (puede ser el maestro u otro estudiante) ofrece actividades, recursos y procedimientos que se constituyen en apoyo para que los y las estudiantes alcancen el conocimiento y logren los objetivos deseados.
- Se basa en el aprendizaje significativo, caracterizado por la familiarización de información nueva, la relación con la que ya posee y las transformaciones relevantes en el conocimiento.
- Utiliza estrategias de trabajo cooperativo y colaborativo, que moviliza en los y las estudiantes el trabajar juntos para cumplir las tareas y los objetivos compartidos y buscar resultados que beneficien al grupo.

Además, Holguín y Gómez (2012) exponen estrategias alternativas a la cooperativa o constructivista, estas son: las actividades multinivel, las actividades multimodal y las estrategias para el desarrollo de las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje. En primera instancia, el multinivel son estrategias de enseñanza en donde se contempla la diversidad de aprendizaje, en la medida de que los estudiantes pueden desarrollar competencias curriculares de acuerdo con un grado de dificultad acorde a su proceso de aprendizaje. Su éxito radica en que el docente establezca objetivos por nivel de rendimiento

y dificultad y grado escolar; así pues, se podrá evaluar la capacidad individual de cada estudiante.

En segunda instancia, las actividades de carácter multimodal están estructuradas en un trabajo simultáneo a la sensación, percepción y/o integración de la información que recibe el estudiante a través de los sentidos, esto determina su estilo de aprendizaje (Holguín y Gómez, 2012). Por ejemplo, quienes tengan un estilo de aprendizaje visual estarán más familiarizados con actividades que involucren colores llamativos, dibujos, gráficos etc. A nivel auditivo, los estudiantes se identifican con canciones, podcast etc. El táctil por su parte, busca aprender a través de la manipulación de elementos o representaciones físicas de movilidad.

Y en tercera instancia, las inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje, se construyen a partir de la comprensión de estilos como el ejecutivo, monárquico, local, conservador, interno. (Holguín y Gómez, 2012). El último, para el caso que compete a esta investigación, podría ser un estilo de aprendizaje característico de los estudiantes con TEA, pues este estilo percibe dificultades para trabajar en grupos cooperativos y prefiere el trabajo individual; su relación con el TEA se debe a las dificultades de socialización que tienen estos estudiantes. Volviendo al punto, la finalidad de las inteligencias múltiples como estrategia es definir temáticas y metodologías de enseñanza acordes al grado de escolaridad y al estilo de aprendizaje identificado en los estudiantes.

A la par a estas consideraciones, Palacios et al (2020) en su artículo *Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica*, sostienen que “para el desarrollo de prácticas inclusivas de los docentes se requiere del desarrollo de estrategias didácticas las cuales deben estar configuradas desde el currículo” (Palacios et al, 2020, p. 52).

Lo anterior, sumado a la exigencia de que el docente se replantee su práctica docente más allá del factor de inclusión. Asimismo, proponen que idealmente estas estrategias deben edificarse a partir de cinco momentos: “(a) tomar en cuenta el punto de partida, (b) realizar preguntas iniciales, (c) recuperar procesos vividos, (d) reflexionar sobre temas de fondo, (e) tomar en cuenta los puntos de llegada que posibilitaron la generación de conocimientos, produciendo saberes Sociales”. (Palacios et al, 2020, p. 52). Esta sistematización corrobora

a disminuir la tasa de deserción escolar y a optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

Sin embargo, autores Flores et al (2017) comentaron que, aunque los maestros impartan inclusión en sus prácticas docentes, estas encuentran limitantes por falta de adaptabilidad metodológica, recursos, y condiciones idóneas de infraestructura y mobiliario dentro de las aulas. La anterior, consecuencia estructural se evidenció en el estudio que Palacios et al (2020) realizaron a 48 docentes de educación básica de los cuales solo el 83,3% tuvo un nivel medio en estrategias de enseñanza, pero en general ninguno presentó el nivel adecuado de implementación, formación, y manejo. En cuanto a las estrategias inclusivas un 47.9 % presentó un nivel deficiente y en general un nivel regular en práctica docente inclusiva.

De lo anterior, se concluye que existe poca formación docente en relación con el uso de estrategias de enseñanza y la práctica inclusiva misma, pues de ella se deriva la lucha contra las brechas de desigualdad presentes por los estudiantes con discapacidad dentro del sistema educativo. Por tanto, poner en práctica dentro del aula estrategias inclusivas, por un lado, les da la posibilidad a los estudiantes con discapacidad de ejercer sus derechos y por otro, “Constituye un elemento de humanización y sensibilización frente a las diferentes realidades que se presentan en el contexto educativo y social” (Santos y Portaluppi, 2011, p. 102).

2.4.4 Estrategias de enseñanza en estudiantes con TEA

Desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se han emitido documentos que dan cuenta de estrategias de enseñanza para estudiantes con discapacidad y que permiten ser una línea orientadora para la atención educativa y el trabajo en el aula para los mismos. Uno de ellos es el *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva* (MEN, 2017), en donde se describen las orientaciones de acción pedagógica para los docentes que tengan en su aula a estudiantes con TEA.

En dicho documento, se exponen algunos rasgos de la condición como dificultades en “el reconocimiento y comprensión social, comunicación y comprensión pragmática y

flexibilidad mental y comportamental”. (MEN 2017, p. 76). Desde estos rasgos generales, se parte para describir una serie de características psicológicas estructuradas por Riviére (2003)⁷, quien dan cuenta de su dificultad para tener interacciones Sociales aun con el interés de formar amistades. También, abordan ciertos aspectos comunes frente al lenguaje en función de las exigencias comunicativas y cómo identificarlas desde el aula. Posterior a ello, el MEN (2017, p. 58) plantea las siguientes estrategias para abordar estudiantes con TEA desde las necesidades educativas propias del trastorno:

1. Dar instrucciones cortas y concretas
2. Fragmentar las instrucciones en el paso a paso
3. Permitirle estar solo cuando así lo prefiera
4. Buscar lugares con pocos estímulos para el trabajo individual
5. Evitar en el lenguaje usos figurados
6. Introducir sus interés y preferencias para generar nuevos conocimientos
7. Anticipar cualquier cambio en la rutina

Adicionalmente, se exponen algunas estrategias para el manejo de la convivencia y de la adaptación curricular. Este último, expone una de las adaptaciones en estrategias más importantes para estudiantes con TEA que pueden abordarse (MEN, 2017, p. 87).:

1. Adaptación de exámenes (hacer preguntas concretas, evitar usos figurados o dobles sentidos, doble negación, preguntas ambiguas y de opinión).
2. Ofrecer entrenamiento en el modelo de las evaluaciones y la expectativa de los resultados.
3. Ampliación de los tiempos.
4. Distribuciones de organización, espacio y tiempo con el uso de apoyos visuales.

⁷ Ángel Riviére fue un psicólogo español especialista en Trastorno de espectro autista, con gran reconocimiento a nivel internacional.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

5. Indicación del sentido de cada actividad, cuánto dura y qué se espera del estudiante.
6. Facilitación de apuntes y entrenamiento explícito en auto instrucciones.
7. Uso de programas computacionales que favorezcan la comunicación (si existe la posibilidad de este recurso) y que estén accesibles en diversos dispositivos móviles (celular, tableta, iPad, etc.)

Con todo esto, el MEN (2017) sostiene que estas adaptaciones deben darse de manera específica a lo largo del periodo estudiantil para atender sus necesidades educativas y trascenderlas a espacios fuera del aula. Por otro lado, el documento realizado por el Ministerio de Educación de República Dominicana (2022) apoyado por la Unicef denominado: *Estrategias de enseñanza aprendizaje para la inclusión educativa de todos y todas con énfasis en trastorno del espectro autista*, coincide con las apreciaciones de Rivière (2003) mencionadas, en donde se enfatiza hacer adecuaciones en las estrategias de enseñanza desde un orden que facilite su comprensión a partir de ambientes estructurados y predecibles debido a su inflexibilidad ante los cambios, dado que estos pueden ser reactivos en problemas de conducta. También se resalta, la estructuración de los espacios y del tiempo donde el docente debe procurar que el ambiente sea neutro y sin distractores.

Por otro lado, se expone que debe trabajarse por implementar listas de seguimiento de rutinas de la clase que pueden ir apoyadas con imágenes. El no hablar demasiado ni muy rápido es fundamental y mostrar el sentido de lo que se quiere que el estudiante haga, implementar actividades sin error, en donde el fracaso sea mínimo son estrategias de enseñanza claves para estudiantes con TEA. (MINERD, 2022).

De igual manera, el acercamiento educativo a la población con TEA se ha centrado en gran medida en estrategias y guías que apuntan a atender las necesidades de la población. Asociado a lo anterior, Martos et al (2012) definieron cinco dimensiones que agrupan los principios que guían las estrategias de aprendizaje en la población infantil y adolescente. Las dimensiones son: Interacción social y comprensión emocional; comunicación y lenguaje; intereses, flexibilidad y respuesta sensorial; motricidad y déficit en función ejecutiva.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

Para dar respuesta a esas dimensiones, Painter y Kicker (2006) propusieron un programa de habilidades Sociales específicas para niños y adolescentes con síndrome de Asperger que se conforma por 10 sesiones que pretende trabajar en cada sesión una habilidad social esencial, de tal forma los temas que definió son: haciéndote conocer, saludos; identificando las emociones; identificando las expresiones faciales; el continuum de las emociones, tono de voz, iniciando conversaciones, manteniendo las conversaciones: habilidades conversacionales básicas, manteniendo las conversaciones: respondiendo a las emociones ajenas; habilidades conversacionales: llamar por teléfono; modales y salir de cena. Así pues, el programa anterior pretende que los niños y adolescentes tengan a la mano herramientas para enfrentarse a la sociedad.

A su vez, entre otras estrategias utilizadas como la de Gray (1998), plantea estrategias de lecturas de cuentos, historias, y videos que evidencien situaciones cotidianas concretas que permitan al estudiante ver las habilidades concretas que deben aplicar en cierto contexto (Martos et al, 2012). Por otra parte, Gray (1998) promueve el uso de “Historias Sociales” que consisten en “la elaboración junto con el niño de una historia que se plasma por escrito y que representa aptitudes o habilidades de tipo social” (Martos et al, 2012), y de ese modo, resaltar las actitudes positivas que el individuo puede realizar.

De igual manera, las estrategias anteriores también pueden estar acompañadas por “conversaciones en forma de historietas” y “cuadernos personales” que ayudan a resaltar las actitudes positivas que el individuo puede realizar en contextos sociales (Martos et al, 2012). Ahora bien, el uso de lectura de cuentos, cómic o libros se hace con el fin de observar tanto modelos sociales adecuados como inadecuados lo que le permite al niño y adolescente conocer qué es lo que el mundo espera de él.

Existen otras propuestas de estrategias entre las que se pueden destacar: perspectiva visual simple y compleja a partir de dibujos y actividades motrices en las que comprenda puntos de vista diferentes; anticipar la conducta de los demás en función de las creencias, a partir de la comprensión de conceptos como: ¡*sorpres!* en un día de cumpleaños; y finalmente reconocer y describir el engaño en situaciones cotidianas (Martos et al, 2012).

3. Metodología

Esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, dado que este se centra en el desarrollo de conceptos que permiten comprender los fenómenos sociales en su contexto (Martínez, 2013), en este caso en la escuela, de tal forma que se priorizan las experiencias, opiniones e ideas de los actores, es decir, los docentes y los estudiantes. En este paradigma el propósito es hacer referencia a las formas en que se percibe la realidad, lo que permite llegar a posturas que reflejan la realidad cambiante y cuyas explicaciones son construidas desde lo social y lo humano (Romo, 2000). Desde esta postura, la interpretación implica procesos de búsqueda y confrontación con la realidad, en la cual el investigador es un sujeto determinado por subjetividades e historias que surgen de la interacción con el mundo (Romo, 2000).

El enfoque en el que se definió esta investigación es el cualitativo, ya que a través de él se apunta a “comprender la realidad desde la perspectiva de los sujetos; este deseo de comprensión se traduce en los objetivos de la investigación, que reflejan la intención de lograr un conocimiento integral de la situación o el fenómeno que se investiga” (Valle, 2022). En este caso el docente de ciencias sociales y el estudiante con TEA son los sujetos y el fenómeno es la aplicación de estrategias de enseñanza en entornos de educación inclusiva. Con esto en mente, el enfoque apunta a un razonamiento inductivo en el que se parte de una visión detallada del fenómeno que se estudia, de forma tal que se responde a situaciones particulares y no se busca la generalización (Valle, 2022).

Con lo anterior en mente, el método que responde a los objetivos de esta investigación es el descriptivo, en tanto que, según Valle, “Desde esta perspectiva, nos centramos en describir con detalle una realidad educativa acotada, una situación determinada, o la actuación, el sentir o las percepciones de un grupo de personas en un contexto puntual” (2022, pág. 15). Al trabajar desde este método, la investigación centró su trabajo en responder a las preguntas: ¿Qué ocurre? ¿Cómo acontece? y ¿Qué característica presentan? Con respecto a la aplicación de estrategias de enseñanza en las clases de ciencias sociales con población con

TEA. De forma, que desde este método la pretensión no es identificar causas y relaciones, sino caracterizar, comprender e interpretar las perspectivas de los sujetos del contexto.

Así pues, para la aplicación del método se buscó tener presente el contexto donde se realizó la investigación, la población entrevistada, los momentos y lugares que influyen en el desarrollo de las estrategias de enseñanza. De esta forma, los detalles e interacciones que se tuvieron con docentes y estudiantes fueron registrados y usados para llegar a los resultados de investigación a través de los instrumentos de recolección de entrevista y observación.

3.1 Población

Para la presente investigación, los sujetos de estudio principales fueron los docentes del área de ciencias sociales de un colegio privado al norte de la Ciudad de Bogotá, el cual llamaremos por razones de privacidad IE Francisco Valencia. Así como se denominaron a los docentes como: Docente 1, Docente 2, etc. Así pues, los grados a cargo de los docentes corresponden:

- Docente 1 - Grado 11° y 10°
- Docente 2 - fue docente de los estudiantes entrevistados.
- Docente 3 - Grado 7 y ° 8
- Docente 4 - Grado 7°

En segunda instancia, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, que por razones de privacidad y protección de la integridad de los estudiantes se denominaron estudiante 1, estudiante 2, etc. A continuación, se expone el estudiante y el docente a cargo para facilitar el proceso de análisis de resultados de la investigación:

- Estudiante 1: Grado 10° a cargo del Docente 1
- Estudiante 2: Grado 11° a Cargo del Docente 1 / Docente 2

- Estudiante 3: Grado 7° a Cargo del Docente 3/ Docente 4
- Estudiante 4: Grado 8 ° a Cargo del Docente 3

3.2. Fases de investigación

Figura 1.

Fases de investigación



Nota. El gráfico representa las fases en que se realizó la presente investigación.

Para el desarrollo de la investigación se contó con 5 fases:

1. Contextualización: En un inicio se realizó un proceso de 2 semanas de conocimiento de la institución, del docente que se iba acompañar y de los cursos y estudiantes que podrían ser seleccionados para la investigación.
2. Observación: Tras la contextualización se escogieron los casos y se inició la observación participante de las clases de ciencias sociales de los docentes que se

dieran a los estudiantes seleccionados. Las observaciones quedaron registradas en los diarios de campo.

3. Entrevistas: Ya avanzado el proceso de observación, se diseñaron y aplicaron entrevistas tanto a docentes como a los estudiantes. Además, previamente se hizo todo el proceso de autorización de grabar, uso de datos, consentimiento, etc.
4. Construcción de categorías: En este punto se realizó la transcripción de las entrevistas y la revisión de diarios de campo, que dieron paso a la construcción de las categorías de análisis.
5. Análisis y resultados: Finalmente, con las categorías definidas se hizo un proceso de relectura de las entrevistas y diarios de campo, para iniciar los análisis, que dio paso a la escritura de los resultados de investigación.

3.3 Instrumentos de recolección de información

3.3.1 Entrevista semiestructurada

Uno de los recursos que se utilizaron en esta investigación para la recolección de datos es la entrevista semiestructurada, que permitió una libre obtención de información, desvíos, matices de información y diversidad de opiniones y respuestas por parte del entrevistado y el investigador.

Esta se realizó a docentes de la IE Francisco Valencia con el fin de lograr un acercamiento que permita comprender cómo y cuáles estrategias de enseñanza en ciencias sociales se implementan para estudiantes con TEA. De igual manera, se realizaron algunas entrevistas a estudiantes con TEA con el objeto de observar y entender cómo la población estudiantil se relaciona con estas estrategias y si estas responden a sus necesidades particulares de aprendizaje. De ahí que, la entrevista semiestructurada se considere idónea dado que permite generar un diálogo tanto con los docentes como con los estudiantes mucho más profundo e interactivo.

3.3.2 Estructura de la entrevista semiestructurada

- La entrevista se realizó a cuatro docentes del área de ciencias sociales y a cuatro estudiantes con TEA que contaron con la debida autorización para participar en la entrevista.
- La entrevista constó de 19 preguntas planteadas para los docentes de ciencias sociales y 11 preguntas para los estudiantes con TEA. (Las entrevistas se pueden ver en los apéndices E y F.)
- La entrevista tuvo un tiempo de duración aproximada de 30 min por docente y 6 min por estudiante.
- De la entrevista se realizó una grabación que luego fue transcrita con el fin de recolectar información relevante.

3.3.3 Observación participante

El otro recurso que se utilizó en esta investigación es la observación participante, que según Kawulich (2005) se refiere a “proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades” (p. 2). Por tanto, la observación participante es pertinente debido a nuestro rol de practicantes como docentes de ciencias sociales en la IE Francisco Valencia. Dicha modalidad permitió identificar y comprender las dinámicas y fenómenos que confluyen dentro de la IE investigada, fueron claves para el establecimiento de las categorías de investigación, y para el acercamiento a la comunidad educativa.

Por consiguiente, la observación se realizó a clases de docentes de ciencias sociales de la IE Francisco Valencia en los grados 7°, 8°, 10° y 11°, durante 3 meses y medio. En esas sesiones de observación se tuvieron presentes: primero, las situaciones, actividades e interacciones que se dan dentro del aula. Segundo, la relación docente-estudiante frente a sus estrategias de enseñanza. Tercero, la respuesta del estudiante frente a las estrategias implementadas por el docente. Finalmente, las investigadoras para esta investigación se codificaron como:

- Úrsula 1 (observó a los grados 6A, 6B, 6C, 7A, 7B, 7C, 8A).

- Úrsula 2 (observó a los grados 11B, 11A, 11C, 11D, 10A 10D, 10C).

Los diarios de observación se pueden ver en los apéndices A, B, C y D.

En conformidad con lo anterior, los capítulos que se expondrán corresponden a las categorías creadas en esta investigación. Estas categorías adquirieron su denominación por las diferentes observaciones y experiencias dentro del contexto de la institución educativa (IE) Francisco Valencia. Por tal motivo, las definiciones están sustentadas desde los instrumentos de recolección de datos utilizados y de algunos autores -expuestos en el marco teórico- que soportan premisas relevantes frente a las estrategias de enseñanza evidenciadas.

3.4. Categorías

3.4.1 Estrategia Relacional

El entorno educativo está construido por relaciones, interacciones y vínculos entre los diversos actores que se mueven en él. Carlos García afirma que la escuela es un entorno donde se propicia la construcción del “*Self*” de los estudiantes, el cual consiste en la percepción de uno mismo y se forma a partir de las relaciones Sociales que se establecen entre los estudiantes y con el docente (2004, p.167).

Al hablar de estrategia relacional se pretende dejar en claro que se refiere a las decisiones que toma el docente para establecer una relación con el estudiante, con el propósito de garantizar un proceso de aprendizaje que responda a sus necesidades y a su construcción del “*Self*”. Se considera la relación docente-estudiante esencial porque a la larga, “La manera de cómo se ve el estudiante, cómo lo ven y la cooperación entre pares y docente permite o posibilita el desarrollo de potencialidades y cualidades que favorecen la adquisición de conocimientos” (Quintero, 2013, p. 47).

Ahora bien, Quintero (2013) en su investigación declara que el docente desde su rol de garantizar los procesos de enseñanza considera al estudiante como el centro, dado que, el alumno desde su propia capacidad de interactuar con el mundo y de entablar relaciones en él, es capaz de darle sentido al aprendizaje y lo usa para actuar y dar soluciones ante

problemáticas. De esa forma, el docente no puede centrar el proceso de enseñanza únicamente en el contenido, sino que debe trabajar en la relación de afecto entre él y el alumno para un desarrollo integral del proceso y del “*self*” (Quintero, 2013, p. 44).

Cabe tener presente, que, en el caso de la población con TEA, la relación docente-estudiante puede ser compleja. Caplan et al. (2016) en su estudio afirman que la calidad de la relación entre niños con TEA y docentes es relativamente baja, con altos niveles de conflictividad y poco acercamiento entre ellos. De igual forma, afirman que en los casos de relaciones cercanas se presenta un nexo con factores de protección (habilidades Sociales y capacidad lingüística), y que los factores de riesgo (psicopatología, problemas de comportamiento y severidad del autismo), se correlacionan con relaciones conflictivas (Caplan et al, 2016, p. 3661). Así pues, es claro que el vínculo cercano entre el docente y el estudiante con TEA, aunque sea arduo para construir, se convierte en un elemento que influye positivamente en el estudiante y en su aprendizaje.

Con todo lo anterior, el proceso de entablar una relación entre educador y educando, inicia recogiendo información que permita comprender lo que sucede en el aula, quién es el estudiante, su forma de interactuar con sus compañeros, qué lo motiva o desmotiva. Ese conocimiento surge del diálogo y de la convivencia que no necesariamente es la ideal. Hay momentos en los que convivir consiste en enfrentar conflictos y diferencias, que implican el hecho de afectar al otro y ser afectado por ese otro (Skliar, 2009, p. 67). Por lo tanto, el aula puede ser y será en diversos momentos conflictiva, lo que permitirá al docente conocer más al estudiante, y este poder construir su “*self*”.

De esta manera, ante los conflictos que se presentan diariamente en el aula con población estudiantil con TEA, es necesario trabajar en implementar un mejor proceso comunicativo entre docentes y estudiantes, de forma tal que se facilite el proceso de aprendizaje de los mismos (Ainscow et al., 2003). Además, el vínculo incluye un proceso de cercanía dentro del aula que pretende ser realista y que surge de la necesidad de garantizar un proceso de enseñanza a los estudiantes con TEA.

3.4.2 Estrategia de identificación de intereses, necesidades de aprendizaje y aprendizaje significativo

A la hora de identificar los intereses, los gustos y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, los docentes buscan crear estrategias de enseñanza acordes a los mismos. Sin embargo, existen ciertas dificultades para establecer un apoyo pedagógico adecuado a las necesidades de los estudiantes. Es un trabajo extenuante, de paciencia y sobre todo de tiempo, este último es el factor clave en el proceso de la configuración del vínculo entre el docente y sus estudiantes. Pues como se observó en la categoría anterior, el vínculo representa una de las estrategias de enseñanza óptimas para implementar en los estudiantes con o sin TEA. Ahora bien, del vínculo se articulan otras estrategias de enseñanza que -para los docentes de la institución educativa investigada- son claves en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, como lo son: Identificar los intereses, los gustos, y las necesidades de aprendizaje; y desarrollar aprendizaje significativo.

En primera instancia, identificar los intereses, los gustos y las necesidades de aprendizaje del estudiante es un trabajo que reconoce que el estudiante se encuentra dentro de un espacio académico, en donde confluyen aspectos sociales y culturales que influyen en la formación de su identidad. De la mano con lo anterior, Reyes (2009) plantea que “en las escuelas secundarias los adolescentes pasan una parte importante de su tiempo interactuando con otros adolescentes entre procesos de subjetivación, redefinición y resignificación, entre nuevas exigencias Sociales, prácticas educativas y las condiciones que las instituciones educativas les imponen” (p. 152). Así pues, la escuela es un centro de interacción, de sentires, de vivencias, de creación y producción de significados que permiten que el estudiante edifique procesos de autoconocimiento que determinan sus intereses y gustos, tanto académicos como generales.

Con esta estrategia el docente hace uso de las interacciones y construcciones de identidad sociales para establecer vínculos con los estudiantes y así descubrir los intereses que forman parte de los mismos. Dentro de las formas que se destacan para realizar la identificación de los intereses están los espacios de involucramiento, es decir, un escenario

en donde el estudiante tiene la oportunidad de participar en actividades y/o proyectos significativos que nutren el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estos suelen ser ideados con metodologías atractivas para llamar la atención de los estudiantes; por ejemplo dentro de la institución educativa investigada se desarrollan proyectos transversales, en donde los estudiantes pueden complementar su plan de estudios de una forma creativa, ya que fortalece sus valores y conciencia social, estos son: Ambiental Escolar (PRAE) recreación y tiempo libre, formación en valores, afectividad y sexualidad, prevención de desastres, servicio Social, democracia, colombianidad, tutoría etc. (Manual de Convivencia, 2022).

Arguedas (2010) por su parte, sostiene que unas de las medidas para satisfacer las necesidades de estudiantes son: la interacción entre los individuos, el ambiente institucional y las oportunidades que este mismo brinda para que tengan espacios de involucramiento, participación y desafíos intelectuales. Es decir, el contexto socioemocional es una variable que prepondera en esta búsqueda de establecer condiciones óptimas para estudiantes en condición de discapacidad en las IE y aún más para estrechar y afianzar los vínculos con el cuerpo docente que permiten identificar los intereses y gustos de estudiantes con TEA proporcionando bases para comprender sus necesidades de aprendizaje.

De todo ello, la dinámica comunicativa y el cultivo del interés del estudiante por la asignatura y por el aprender debe ser un proceso continuo, que permite al docente sustraer las piezas para la construcción de contenidos pertinentes, motivantes y útiles para el estudiante que satisfagan sus necesidades. Por tal motivo, en este punto cobra relevancia el papel docente en la elaboración de las estrategias de enseñanza, que optimicen el proceso de aprendizaje de los estudiantes de manera flexible y funcional.

Ciertamente, lograr adecuar los contenidos especialmente los históricos –propios del área de ciencias sociales – para que el estudiante logre aprender y se sienta enganchado con ellos no es fácil, más aún cuando tradicionalmente la enseñanza de esta área ha estado permeada por metodologías memorísticas. No obstante, el aprendizaje significativo y de interpretación pone en declive dichas metodologías.

En ese orden de ideas, identificar gustos y necesidades de los estudiantes permite el desarrollo de aprendizaje significativo e integral de los contenidos. A propósito de lo anterior,

en la IE investigada una de las estrategias de enseñanza para lograr el aprendizaje significativo adicional a los proyectos transversales mencionados, es el diseño de actividades pensadas en los proyectos de vida de los estudiantes. Esta última, no solo desarrolla competencias, sino que permite un óptimo desempeño en lo social, afectivo, cognitivo, psicológico y motor del alumno y ayuda a que puedan actuar correctamente en determinada actividad o cometido a lo largo de su vida.” (Quintero, 2013, p. 61).

Las estrategias utilizadas por el maestro cobran importancia, la variada metodología utilizada, las formas de preparar los temas, las pautas para iniciar, desarrollar y terminar una actividad, las estrategias para convencer y persuadir por medio de los contenidos, la percepción que tiene de sus estudiantes, la valoración, el reconocimiento de capacidades y la disposición para crear ambientes que den sentido, validez y trascendencia a lo que se enseña. (Quintero, 2013, p. 44).

En ese sentido, el aprendizaje significativo permite crear contenidos y actividades que vayan acordes a las necesidades de los estudiantes y para ello es indispensable que se tenga en cuenta el proyecto de vida, pues este es una materia prima e idónea de reflexión para el docente que permiten formar al estudiante para ser y hacer. Sin duda alguna, esto genera dinámicas de aprendizaje mutuas y motivantes (Prieto, 2019). Así mismo, “el aprendizaje significativo gira alrededor de los intereses, expectativas y aplicabilidad que el educando les concede a los contenidos que presenta el maestro en cada sesión de clase.” (Quintero, 2013 p. 60).

Ahora bien, en la medida de que lo anterior se cumple, el estudiante, adquiere aspectos de funcionalidad que lo transforman de manera integral y le brindan mecanismos para convertirse en un ciudadano activo en la sociedad; puesto que ha adquirido competencias y/o habilidades que le posibilitan desempeñarse de manera óptima en esferas socio afectivas, académicas y en el actuar coherentemente en sociedad en relación con su proyecto de vida. Lo cual en el caso de los estudiantes con TEA es sumamente provechoso.

3.4.3 Estrategias de enseñanza para estudiantes con Trastorno de Espectro Autista según adaptaciones realizadas por docentes

A la luz de la educación inclusiva, las adaptaciones curriculares (AC) son un pilar fundamental para su efectividad, por tanto, es pertinente analizarlas en esta investigación en la medida de que permiten generar condiciones de calidad académica, social y emocional para los estudiantes con discapacidad. Ahora bien, estas AC brindan accesibilidad al sistema educativo en términos un poco más equitativos en relación con estudiantes sin condición.

Esto, en términos de Ainscow y Booth (2000), sería una herramienta para la eliminación de “barreras para el aprendizaje y la participación”⁸, que denotan los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, equiparar las condiciones para que estas barreras disminuyan, exige un trabajo de valoración a la individualidad del estudiante con TEA (Flores et al., 2018).

Lo anterior, se da en búsqueda del desarrollo de estrategias para que los estudiantes con TEA puedan tener una incorporación real e integral, no en términos de que se acople a la institución, sino en sentido opuesto. Además, parte de la base de que el estudiante cuenta con los mismos derechos educativos que los demás, lo que implica proporcionarle un ambiente sin distinción alguna referente a su condición (Flores et al., 2018). En suma, esto representa una oportunidad para que el docente desarrolle mejores prácticas en el aula, por lo que un estudiante con TEA debe asumirse como:

(...) una extraordinaria ocasión para ser mejor maestro, y no pensar que llegó a él un problema. Ser mejor maestro implica: aprender sobre el tema y llenarse de fuerza, compromiso y motivación para emprender las acciones necesarias en el aula para el desarrollo del niño o niña con TEA” (Flores et al., 2018, p. 23).

⁸ Desde nuestro punto de vista, todos los alumnos y alumnas, y no sólo aquellos con discapacidad, son susceptibles de recibir apoyos, y para ello es imprescindible dar un paso más allá del concepto de necesidades educativas especiales, y sustituirlo por el de “Barreras al aprendizaje y la participación” (Amador, 2014 pág. 1)

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

En ese orden de ideas, ya que los estudiantes investigados pertenecen a la educación secundaria y media, es importante tener en cuenta los cambios a los que son sujetos los estudiantes al atravesar esta etapa escolar y las dinámicas propias de la adolescencia en medio de su condición. En otras palabras, esta etapa escolar demanda nuevas exigencias en lo académico, demanda un desarrollo de competencias y habilidades más complejas; así como el hacer frente a interacciones Sociales que implican la adquisición de habilidades Sociales y comunicativas que, por lo general, a los estudiantes con TEA se les dificulta manifestar. Así pues, de acuerdo con el MEN (2017):

En este momento de la vida escolar, se asume un mayor número de asignaturas y cada una puede estar a cargo de un docente diferente; los horarios y las rutinas son susceptibles de tener cambios inesperados; los trabajos en grupo se promueven en mayor medida y en distintos espacios académicos pueden coincidir un mayor número de estudiantes. Los ambientes cambian con frecuencia y algunos pueden estar muy cargados de estímulos y dificultar la atención. (MEN, 2017, p. 92).

Por lo anterior, la implementación de estrategias de enseñanza según una serie de AC es necesaria para los estudiantes con discapacidad, en este caso en particular con TEA. Así las cosas, ¿qué son las adaptaciones curriculares? Para Elena Martín “la adaptación curricular consiste en la acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las necesidades, contexto y posibilidades de los estudiantes de un centro escolar.” (Vélez et, al 2006, p. 42). Es decir, que son una serie de acciones, ajustes, acomodaciones, que responden a las barreras de participación y al aprendizaje que manifiestan los estudiantes, que dan respuesta a las características particulares de los estudiantes y buscan atender sus necesidades de aprendizaje. De igual manera, las AC, según Vélez et al (2006) pueden ser:

Muy generales o comunes a muy específicas o especializadas y desde transitorias a permanentes. Su carácter es dinámico y están determinadas por la interacción del estudiante con su entorno escolar, de manera que, a mayor

flexibilidad del currículo, menor necesidad de adecuar y, viceversa, a mayor rigidez curricular, más necesidades de adecuaciones presentarán los estudiantes”. (p. 44).

Esta adaptación curricular trae consigo aspectos que pueden considerarse sinónimos tales como la intervención educativa o apoyo pedagógico. La primera se refiere a la búsqueda de participación de todos los estudiantes, esto implica un cambio de prácticas que permitan romper las barreras para el aprendizaje y la participación (Rangel, 2017). Lo anterior, para los estudiantes con TEA es posible si se trabaja en la reducción de su exclusión en la cultura, en los currículos y en la vida de la escuela (Rangel, 2017, p. 88). Por su parte, el apoyo pedagógico se refiere a “todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado”. (Amador, 2014, p. 2). Dichas actividades por lo general consisten en implementar una serie de acompañamientos del docente o tutorías entre compañeros a estudiantes de manera personalizada.

Con todo esto, a fin de mejorar la calidad educativa de los estudiantes con TEA y en general a estudiantes con discapacidad, resulta pertinente hacer uso de adaptaciones, intervenciones y/o apoyos dentro de la IE pues constituyen un “componente imprescindible de accesibilidad, ya que su implementación simultánea al currículo estándar que se establece para todos los estudiantes permite una integración adecuada de las personas con autismo”. (Vélez et al, 2006, p. 49). En ese contexto, el desarrollo de estrategias de enseñanza adaptadas debe responder a cuestionamientos que vayan acorde a los propósitos y contenidos de la institución y de los docentes: ¿Qué?, ¿Para qué?, y ¿Cómo?

Ahora bien, dentro del amplio espectro que recubre las adaptaciones curriculares se encuentran: la cultura escolar, las adaptaciones ambientales, en materiales y adaptaciones en el cómo enseñar. Esta última, es la que compete a esta investigación al tratarse de las estrategias de enseñanza adaptadas a estudiantes con TEA en la IE, por tal motivo a continuación, se procederá a exponer las estrategias de enseñanza que proponen algunos autores y el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

3.4.4 Adaptaciones en el cómo enseñar

Existen temores entre el personal docente al no saber cómo atender las necesidades de estudiantes con discapacidad, entre ellos los estudiantes con TEA. De ello, surgen cuestionamientos frente a cómo les pueden enseñar, cómo deberían hablarles, y qué acciones tomar frente a sus cambios de conducta. Esto además de representar un reto, es para los docentes un campo por explorar, pues desconocen que con amor y perseverancia pueden explotar las potencialidades de los estudiantes y lograr grandes cambios. (Rangel, 2017). En ese sentido, se expone en seguida en las Figuras 1 y 2 las diferentes estrategias de enseñanza que pueden mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con TEA y conseguir una motivación de los mismos por aprender.

Figura 2.

Adaptaciones en el cómo enseñar



Nota. Adaptado de Vélez. et al (2006).

Adicional a las anteriores estrategias planteadas por el Ministerio de Educación Nacional, Amador (2014) sostiene que el docente debe trabajar con sus estudiantes con TEA, acorde a su edad cronológica y sus particularidades. Asimismo, el docente debe propender a generar aprendizajes de tipo funcional y ecológico; es decir que desarrollen en el estudiante independencia, análisis y pensamiento crítico frente a su contexto y el de los demás. En caso de que el estudiante se le dificulte aprender ciertas habilidades por sus limitaciones, el docente debe enseñar habilidades alternativas (Amador, 2014).

La enseñanza de este tipo de aprendizajes en los estudiantes con TEA favorece sus posibilidades de “comunicación, autoconciencia y autorregulación” (Amador, 2014, p. 12). Por último, es importante señalar que las estrategias implementadas deben trascender fuera del aula a todos los escenarios del contexto escolar, pues esto aumentará la calidad de vida del estudiante en la institución. Para ello, debe trabajarse en conjunto con toda la comunidad educativa (MEN, 2017).

3.4.5 La competitividad cómo fenómeno que afecta las estrategias de enseñanza

En el aula existe un fenómeno que afecta el desarrollo de las estrategias de enseñanza y que se presenta por influencias externas a las instituciones educativas. Para el presente texto, dicho fenómeno hace referencia a la competitividad, pero para comprender su definición es necesario tener presente su relación con las competencias. Las competencias tienen un gran impacto en la definición de los valores en una sociedad, ya que establecen la pertinencia y las necesidades del individuo, del mundo y de la sociedad, lo que se convierte en objetivos para garantizar una calidad de vida y un desarrollo adecuado de un país (Moreno, 2017). A la larga, el nivel de competencia se evidencia en la capacidad de una institución para responder a las necesidades del mundo, un individuo o una empresa.

En esa búsqueda por alcanzar las competencias, se cae en la comparación de resultados y como consecuencia se encuentra la competitividad entre sujetos, instituciones y

países, partiendo de considerar que “La competitividad es la habilidad para crear un nivel de vida alto y creciente para el ciudadano promedio, para lo cual se requiere de un cierto nivel de desarrollo productivo” (Corpoeducación, 2003, p. 4). Ahora bien, ser competitivo es ser productivo, rentable económicamente, y ser competente es el medio para tener más ingresos y tener una mejor calidad de vida y de desarrollo productivo (Moreno, 2017).

En el caso de las instituciones educativas, la competitividad y la educación por competencias, según Moreno (2017), genera efectos en la escuela que van desde el contenido, pasando por la formación del capital humano, hasta los valores de la empresa, como la eficacia, la eficiencia y la gestión. La escuela termina por ser un espacio que pretende de manera masiva formar estudiantes y/o sociedades que tengan éxito (Moreno, 2017). Estos valores se evalúan a través de pruebas estandarizadas. Sin embargo, la necesidad de responder a estos valores y pruebas ha generado una competencia entre instituciones y estudiantes.

En el marco del aula, las competencias pesan en la definición de las prácticas pedagógicas del maestro. Ahora bien, los lineamientos definidos por el MEN (2017) son tenidos en cuenta por los docentes para aplicar prácticas que respondan a ese objetivo y contenidos establecidos por el estándar. El docente debe entonces trabajar por formar estudiantes que sean competitivos en sociedad.

Es por ello, que se hacen necesarios los cambios en las prácticas del maestro, haciéndolas acordes con las nuevas demandas del mercado, la pedagogía pasa de posibilitar el pensamiento y la relación del maestro con su saber, a ser instrumento facilitador de aprendizajes, la investigación e innovación, entendiendo la innovación como aquellas propuestas enfocadas a identificar y proponer mejores métodos de enseñanza, que hacen más eficiente la formación de competencias en el estudiante (Moreno, 2017).

Ahora bien, en el marco de las competencias en entornos de inclusión, la presencia de la competitividad puede ser una barrera. Existen instituciones educativas que promueven la competitividad como un valor inserido en el ambiente escolar, lo que repercute en docentes que mantienen como objetivo el éxito profesional y en el mundo laboral de los estudiantes desde la competencia (Venga, 2022). Así pues, en el aula los docentes aplican estrategias que

pretenden generar espacios de comparación, evaluación y premiación que motivan tales valores.

El “gran, pero” de esto es la aplicación de educación inclusiva en entornos de competitividad. Ainscow (2005) afirma que los contextos en los que se promueve la competencia presentan criterios muy restringidos para determinar el éxito escolar, a la larga, termina por ser una barrera que afecta tanto al estudiante con condición como al establecimiento de un modelo educativo inclusivo.

La Ley 1618 de 2013 hace referencia como barrera “Cualquier tipo de obstáculo que impida el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad” (p.3). La competitividad termina siendo uno de esos obstáculos al tener criterios rígidos que limitan el proceso del estudiante. Una educación inclusiva es aquella en la que se trabaja por tumbar toda barrera que afecta el proceso del estudiante y en la que el éxito de este se establece más allá de criterios estáticos, sino desde los resultados de aprendizaje (Echeita y Ainscow, 2011).

3.4.6 Estrategias de enseñanza en ciencias sociales

Las ciencias sociales es un área presente en los lineamientos curriculares de Colombia y en la Ley 115 de 1994, más precisamente en el artículo número 23°, el cual establece las áreas obligatorias para el desarrollo del conocimiento y el logro de los objetivos de la educación básica. Esta área cumple un papel esencial en los estudiantes pues corrobora a la formación del ser y al quehacer práctico de los mismos, más allá de un sentido estrictamente académico. Así como lo menciona el MEN (2022):

Enseñar ciencias sociales en la Educación Básica y Media significa contribuir a la consolidación de ciudadanos y ciudadanas capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser; formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información; detenerse en sus hallazgos, analizarlos, establecer relaciones, hacerse nuevas preguntas y aventurar nuevas comprensiones; compartir y debatir con otros

sus inquietudes, sus maneras de proceder, sus nuevas visiones del mundo.
(MEN, 2022, p. 97).

Pese a la importancia de esta área, las estrategias para impartir su enseñanza implementadas por la mayoría de los docentes son características por manifestar metodologías memorísticas. Ya Alvarado (2016), sostiene que la metodología de enseñanza que es utilizada por la mayoría de los docentes en ciencias sociales para la enseñanza de la historia y la geografía se basa en la memorización de conceptos o hechos históricos, por lo que los estudiantes no se familiarizan de forma armónica con la asignatura. Asimismo, Martínez y Quiroz (2012) exponen:

(...) el diseño de las unidades didácticas está orientado casi exclusivamente al desarrollo de actividades en torno a información cuantiosa como garante de procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes, donde se han destacado los aspectos cronológico, espacial y político como ejes centrales del campo conceptual de enseñanza propias del área, y se ha dejado de lado la posibilidad de mejorar los procesos de aprendizaje entre la información suministrada, su comprensión y la estimulación de habilidades del pensamiento” (Martínez y Quiroz, 2012, p. 96).

En consonancia, Mena y Roca (2017) mencionan que en ciencias sociales existe la necesidad de combatir el estigma que esta asignatura carga en cuanto a sus estrategias de enseñanza, las cuales son reconocidas bajo una generalización en donde se enseña a través de clases magistrales sin dinamismo y métodos memorísticos.

Así las cosas, la enseñanza de las ciencias sociales tiene un estigma que, si bien no es impartido por todos los docentes que la enseñan, quienes aún continúan implementando estas metodologías perpetúan barreras en el aprendizaje y participación para los estudiantes con o sin condición de discapacidad. A su vez, esto repercute en la forma en que estos estudiantes afianzan los conocimientos y desarrollan competencias propias del área que en teoría deberían corroborar a la construcción de un ciudadano competente como lo exponen los fines de la educación en la Ley 115 de 1994.

3.5. Asuntos éticos

Para la realización de las entrevistas semiestructuradas se realizó un formato de consentimiento dirigido a los docentes y padres de familia de los estudiantes de la IE Francisco Valencia (Anexo 1), con el fin de formalizar por escrito la aprobación de la participación consentida en la investigación y en los instrumentos de recolección previamente mencionados.

Del mismo modo, de parte de la Universidad del Rosario, se realizó una carta en donde se presentó la propuesta investigativa a la IE Francisco Valencia con la finalidad de obtener el consentimiento para proceder a la ejecución de la presente investigación y que fue otorgado (Anexo 2). En suma, la IE Francisco Valencia en el marco de gestión de calidad y del programa de inclusión, proporcionó una carta en la cual se certifica que, como investigadoras en calidad de practicantes, se autorizaron para realizar entrevistas a los estudiantes y docentes de la IE.

Con los sujetos de estudio se implementaron los siguientes aspectos éticos:

1. Se realizó una presentación por parte del equipo de investigación *Úrsulas* a los docentes del área de ciencias sociales y a estudiantes con TEA; en donde se dio cuenta de que trata la investigación, el porqué de su realización y su finalidad.
2. Se explicó la metodología de la entrevista semiestructurada para la participación de esta, y el tiempo de duración.
3. Se presentó el formato de consentimiento a estudiantes y docentes sujetos de estudio en el cual se autorizó el tratamiento de información que se proporcionará en la investigación.
4. Para el proceso de las entrevistas se informó que cada entrevistado tenía la potestad de retirarse y no continuar con la entrevista en el momento que lo considerara oportuno. De igual forma, si no se sentía cómodo respondiendo alguna de las preguntas planteadas por las entrevistadoras podía abstenerse de responderlas.

5. Por otro lado, para el momento de la entrevista se hizo uso de la grabación para recopilar la información. Asimismo, se reiteró la pregunta expresa a los entrevistados (docentes) frente si están de acuerdo con el tratamiento de datos e información personal para fines investigativos.
6. Se recordó que en la investigación no se incluirán los nombres de ningún participante de la investigación ni el nombre real de la institución educativa. El anexo de los formatos se encuentra en los apéndices G y H.

Finalmente, con esta investigación se busca fomentar el crecimiento organizacional de la IE Francisco Valencia a través de una retroalimentación tanto al colegio como a los docentes sujetos de estudio, lo cual permitirá a los docentes en un futuro poner en práctica los resultados obtenidos en esta investigación y mejorar en la implementación eficaz de estrategias de enseñanza en ciencias sociales para optimizar el proceso de aprendizaje de estudiantes con TEA y el desarrollo de competencias en ciencias sociales .

4. Resultados

En el marco teórico se pudo evidenciar la importancia del vínculo para favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El presente trabajo define el vínculo como una estrategia que prioriza la relación y es la cual da apertura a otras estrategias que influyen al estudiante. A continuación, encontrará algunos fragmentos de las entrevistas y diarios de campo en las que se evidencia la relación de los docentes con los estudiantes de la IE Francisco Valencia.

4.1 Estrategia relacional

Úrsula 1 → Con respecto a la relación docente-estudiante

Los estudiantes llevan un proceso muy cercano con el docente, ejemplo de ello son los saludos personalizados que tiene el docente en el aula, la forma de hablarse mutuamente

donde es más común que llamen al docente por un diminutivo de su nombre que por el título “Profe” o “Profesor”. (Ver apéndice F).

Docente 1 → Con respecto a la relación que tiene con los estudiantes con TEA

La institución posibilita espacios de cercanía y de fraternidad distintos a otros espacios académicos lo que permite generar un acercamiento uno a uno, con el docente y el estudiante. (Ver apéndice A).

Docente 1 → Acerca de la estrategia de enseñanza que usa con los estudiantes con TEA

Quiero destacar uno muy sencillo, para ser muy obvio, pero es clave y es sentarme con ellos, conocerlos. Creo que es el mejor momento donde se empiezan hacer los ajustes conociendo sus gustos, sus habilidades y en específico sus talentos. Creo que la educación debe apuntar a eso, más allá de que cumplan unos mínimos, potenciar esos talentos. (Ver apéndice A).

Con ellos en específico yo tengo una ventaja y es que los conozco de tiempo atrás, esto facilita un montón los procesos porque ya hay cierta cercanía con cada uno de ellos. y contamos con una ventaja y es que les gusta la temática de la clase, si bien no todos los contenidos, pero sí hay unos temas que los enganchan desde sus proyectos de vida. (Ver apéndice A).

Docente 2 → Con respecto a una estrategia usada por la docente

Entonces, eso hace uno cuando uno ya empieza a conocer al estudiante, porque a ti te dicen estos chicos son de inclusión y este es su diagnóstico. Entonces si uno lee y tiene la teoría, pero ¿cómo aboradas al chico? ¿cómo le das una indicación para que él lo tome bien? para ellos hay que ser demasiado empáticos porque si con un chico sin condición en su cotidianidad tu no le puedes entrar con una indicación fuerte mucho menos a ellos, entonces se van a cerrar más. Entonces en esa dinámica de conocer a los chicos, tú también aprendes a desarrollar esas estrategias y aborarlos de una manera en la que puedan ser cercanos a ti y puedas guiarlos en sus requerimientos. (Ver apéndice A).

Docente 3 → Con respecto a su relación con los estudiantes

Bueno, en este año y medio no me ha tocado un gran número de estudiantes, pero los que he tenido me han planteado grandes retos, son estudiantes con lo que uno debe tener un

trato muy muy especial, muy cercano, muy particular, muy casi de padre con ellos. (Ver apéndice B).

Digamos con ella (la estudiante 4) ha tocado mucho el encuentro personal, la clase personalizada, el seguimiento de instrucciones muy detalladas “Tienes que hacer esto” “Complementa con esto” cortar sobre esto. (Ver apéndice B).

Con ella (estudiante 4) me ha tocado hacer ejercicios continuos de lectura, de explicación, de subrayar tanto ideas principales como secundarias y terciarias y a partir de eso construir conceptos. (Ver apéndice B).

En el caso del estudiante (estudiante 3), más que todo ahondar en aquellas cosas en las que a él le llaman la atención del tema, por ejemplo, si hablamos de determinado tema y él manifiesta una inquietud sobre algo que a él le llame la atención. (Ver apéndice B).

Docente 2 → Con respecto a su respuesta a las necesidades del estudiante 2

Son niños que no se quedan en ocasiones mucho tiempo quietos, tuve un chico -se refiere a estudiante 2, que tenía que levantarse y moverse, y siempre lo veíamos caminando y ya para todos era muy normal. Se estresaba y tenía que salir, y nunca lo frustré y nunca le dije que no porque ellos no toleran la frustración. (Ver apéndice A).

Docente 1 → Con respecto a la conexión con la familia

Inicialmente aquí hay un programa que nos ayuda si bien no ha diagnosticar porque no es algo clínico, si nos ayuda a tener ese puente con las familias desde la parte clínica para que nosotros podamos comprender los tipos de ajustes que deben realizarse desde lo pedagógico. (Ver apéndice A).

Docente 3 → Con respecto a la conexión con la familia

(...) El programa trabaja muy de la mano con padres de familia, es decir, prácticamente que los padres de familia pueden ser un apoyo del docente en el aula, una extensión del docente en casa es un programa que busca ante todo humanizar e incidir en la población de los estudiantes que tenemos, que consideramos población normal. (Ver apéndice B).

Docente 4 → Con respecto a la conexión con la familia

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

El programa de inclusión de la institución está enfocado en darle un protagonismo a este estudiante, a sus familias, sobre todo, yo creo que el trabajo más fuerte que se hace es con la familia, involucrar las, se involucra muchísimo con el proceso. (Ver apéndice B).

Contexto**Docente 1 → Con respecto a las clases**

Lo primero que tengo que tener presente, es que la clase no está dirigida para ellos, está dirigida para todos los estudiantes que hacen parte del salón de clase. Ahora, ¿que si puedo hacer algunos ajustes particulares? Esos ajustes se hacen en realidad en todos los estudiantes, como ya les comentaba, cada estudiante merece y necesita la misma atención y los mismos ajustes. (Ver apéndice A).

¿Qué busco? generar condiciones donde en algún momento de la clase, puedan engancharse desde la forma en la que ellos aprendan. (Ver apéndice A).

Docente 4 → Con respecto a que tiene en cuenta al planear una clase

Pienso en el grupo, que el grupo pueda integrarse, que le guste, obviamente que el grupo aprenda, que entiendan el tema, se diviertan, que le permitan a él integrarse. Pienso más, cuando voy a hacer una actividad pienso más allá de él, pienso en el grupo, como el grupo puede acoplar o pueda integrar al estudiante. (Ver apéndice B).

Docente 1 → Con respecto a la relación del contexto con los estudiantes

¿Qué se ha evidenciado? bueno son estudiantes que ya llevan un tiempo en la institución, por tanto, sus compañeros tanto a regularse a sí mismos como a regular a sus compañeros, desde el respeto y una valoración positiva de conocer la diversidad. Aun cuando, -no podemos desconocer- hay momentos de choque, de cultura, de función que enriquecen el proceso, porque en el mundo real las cosas son así. (Ver apéndice A).

Docente 4 → Con respecto al impacto del grupo en el estudiante 3

Bien, insisto él es aislado, pero el grupo intenta acoplar, intenta acompañar, llevarlo a él hay momentos donde efectivamente si hay un desgaste que hasta los estudiantes dicen “No quiero hacerme con él, sé que no voy a trabajar lo mismo o no va a participar lo mismo” porque tampoco está la voluntad de él, de decir, del estudiante de decir “voy a apoyarlos”. “En que te ayudo”, no, simplemente se queda callado esperando que les den las indicaciones y pues sus trabajos pues tienden a hacer más básicos comparado a la expectativa de sus

compañeros (...) ellos empiezan como “Tenemos pruebas de certificación y demás” entonces esa exigencia arma nuevos grupos, entonces a veces no lo tienen en cuenta, entonces ha sido un trabajo de todos los profesores. (Ver apéndice B).

Úrsula 2 → Con Respecto a la relación del estudiante 2 con sus grupos de compañeros

Aunque reiteradamente se mencionó sobre la movilidad constante del estudiante 2, se analiza que es debido a su forma de manifestar emociones ansiosas que manifiesta en el momento. Su compañeros y docentes lo asumen con normalidad. (Ver apéndice E).

Docente 3 → Con respecto a la relación del estudiante 3 con el grupo

Yo he percibido que, a nivel grupal, la percepción que tiene el grupo de él no es tan positiva, él es un chico (estudiante 3) que busca más bien la socialización con personas adultas, entiéndase profesor, profesoras, incluso con personal de apoyo del colegio como monitor o monitoras, conductores de rutas, y ellos lo aceptan muy bien. (Ver apéndice B).

Úrsula 2 → Con respecto a la relación de la estudiante 1 con el grupo

El contexto de la estudiante 1 es más complicado porque se encuentra rodeada de un contexto disruptivo, de niñas que a pesar de que son de su edad no comparten intereses afines ni modos de ser similares. Por lo que se encuentra incómoda a relacionarse y compartir espacios en común. (Ver apéndice E).

Docente 1 → Con respecto al trabajo en grupo

Los trabajos en grupo son fundamentales, vivimos en sociedad, somos animales Sociales, necesitamos de los otros. Trato desde el espacio de las ciencias sociales priorizar los trabajos en grupo. ¿Qué se ha evidenciado? bueno son estudiantes que ya llevan un tiempo en la institución, por tanto, sus compañeros tanto a regularse a sí mismos como a regular a sus compañeros, desde el respeto y una valoración positiva de conocer la diversidad. Aun cuando, -no podemos desconocer- hay momentos de choque, de cultura, de función que enriquecen el proceso, porque en el mundo real las cosas son así (Ver apéndice A).

Úrsula 1 → Con respecto a las reuniones de docentes

Pude identificar el apoyo entre los docentes, conversaciones sobre los grupos y docentes de manera informal y formal entre clases, en sala de profesores y en reuniones de

docentes. Se realizan reuniones semanales de grado para conversar sobre los casos en específico, las reuniones tienden a durar un poco más de una hora. (Ver apéndice A).

Docente 3 → Con respecto a las reuniones de nivel

Es fundamental, imagínate que nosotros y más o menos como te has dado cuenta, la dinámica del colegio, siempre trabajamos semana a semana en las reuniones de nivel. Esas reuniones de nivel son fundamentales porque: primero allí nos podemos capacitar, podemos recibir recomendaciones, sugerencias de los docentes encargados del programa de inclusión, debatimos cuales pueden ser las mejores opciones para estos muchachos para que el proceso de enseñanza de estos muchachos sea más efectivo y acorde a su nivel de inclusión y en las charlas más informales (Ver apéndice B).

4.1.1 Análisis de resultados

La observación realizada por **Úrsula 1** los primeros días de campo evidenció la relación de cercanía entre los docentes y los estudiantes. El **docente 1** destaca la relación uno a uno que puede tener él con cada estudiante gracias a los espacios no académicos que la institución proporciona. Ejemplo de lo anterior es el trato que tenían los estudiantes con el **docente 4**, según **Úrsula 1** el docente se dirigía a los estudiantes por su nombre, no por apellidos y los estudiantes a él desde el de la misma forma, sin el título de “profesor”.

Con los estudiantes del programa de inclusión y en específico con TEA se identificaron procesos variados. Los **Docentes 1 y 2** reconocen la importancia de acercarse y sentarse a hablar con ellos, conocerlos, y reconocer sus mundos, de forma que esa información permite definir el proceso de aprendizaje de cada estudiante. El **docente 1** reconoció tener un tipo de ventaja con los **estudiantes 1 y 2** dado que conocía su proceso previamente por dictarles clase en años pasados.

El **docente 3** afirmó que su relación con algunos estudiantes del programa de inclusión era de casi de padre, relación que implica tiempo y espacio. Con los **estudiantes 3 y 4** el profesor evidenció que trabajaba con ellos de cerca, con el primer caso en el aula, entablando conversaciones y trabajando desde sus intereses. Mientras que con la **estudiante 4**, el docente estableció su cercanía a través de realizar actividades y clases más particulares dedicadas a trabajar conceptos claves.

La **docente 2** al trabajar con el **estudiante 2** mostró comprensión ante sus respuestas inquietas en clase (levantarse del puesto, gritar, etc.), ella no lo obligaba a sentarse, le daba su espacio y tiempo. Lo anterior ocurría debido a que la docente ya conocía el proceso de su alumno y sabía cómo acompañarlo. Ahora bien, el acompañamiento se hace también con las familias, por lo que es de destacar que los **docentes 1,3 y 4** afirmaron que el programa de inclusión de la institución les había facilitado el proceso de interacción con la familia de cada uno de los estudiantes y de esa forma conocer más sobre quienes son.

Los **docentes 1 y 4** reconocen que la clase se dicta a todo el alumnado que compone a un curso y no solo a los estudiantes con TEA o que hagan parte del programa de inclusión. El **docente 4** afirma que el objetivo es tener una clase en la que el grupo pueda incluir al estudiante en el aula, y que se sienta integrado en ella. Mientras que el **docente 1** es claro al decir que en el momento de la aplicación de la clase tiene presente realizar los ajustes necesarios según cada estudiante, tenga o no alguna condición.

Por otra parte, los **docentes 1 y 4** afirmaron que los **estudiantes 2 y 3** llevan ya varios años compartiendo con el grupo de compañeros de su salón de clase, los cuales conocían sus reacciones y formas de actuar. Esto lo reafirma **Úrsula 2** con el **estudiante 2** debido a que, durante clases el tendía a levantarse y moverse por el salón, y el grupo no realizaba ninguna reacción de sorpresa, incomodidad o incluso de burla. El **docente 1** destaca que los grupos de los estudiantes con discapacidad ayudan a regularlos y ellos ayudan a regular al grupo. Mientras, el **docente 4** destaca la capacidad del grupo de acoplarse al estudiante.

Sin embargo, los **docentes 3 y 4** afirman que el grupo que acompaña en clases al **estudiante 3**, aun conociéndolo, era común que lo aislarán en trabajos en grupo por causa de que, según el **docente 4**, él mostraba poca iniciativa, y solo esperaba indicaciones de sus compañeros, de forma que su participación en el grupo no era vista como valiosa sino, como un obstáculo para alcanzar los objetivos esperados. Por su parte, el estudiante se mostraba más cómodo interactuando con el personal adulto de la institución que con sus pares.

Úrsula 2 resalta que la **estudiante 1** compartía clase con un grupo de compañeras que se destacaban por ser “disruptivas”, lo que dificulta que ella se relacionará con sus compañeras prefiriendo mantenerse aislada en el salón. Ante este y los anteriores contextos

los **docentes 1 y 4** resaltaron la importancia de motivar el trabajo en grupo, para favorecer los procesos de los estudiantes con TEA como para aportar al ambiente del aula.

Finalmente, **Úrsula 1 y el docente 3** resaltaron que en la IE Francisco Valencia en cada semana los educadores por grado se reúnen para conversar, capacitarse y hacer seguimiento de los estudiantes que lo necesiten. Los **docentes 3 y 4** resaltaron que las conversaciones en esas reuniones y en pasillos, facilitan las prácticas y el acercamiento que tienen con cada estudiante.

4.1.2 Conclusiones del apartado

Con todo lo anterior, se evidencia que la conversación, la escucha y el diálogo, se vuelven las claves para los docentes de la IE Francisco Valencia, de tal forma que su disposición e interés facilitan la formación del vínculo y la aplicación de la estrategia relacional (ER). De este modo, no es sorpresa que para los docentes sea más fácil hacer uso de la ER con estudiantes que tengan mayor antigüedad en la institución, dado que se establecieron más espacios y momentos de diálogo que permiten el acercamiento entre ambos.

Los docentes reconocen características generales de las formas de ser, actuar y aprender de sus estudiantes con TEA. Destacó la disposición de la docente 2 de comprensión ante los momentos de intenso movimiento en clase del estudiante 2, de igual forma la dedicación del docente 3 para tomar un rol de cercanía con sus estudiantes. En el caso del docente 1 se evidencia fuerte interés y conocimiento de sus estudiantes y el docente 4 trabaja en una relación con sus estudiantes desde la comunicación con el nombre.

Del mismo modo, la relación que tiene el estudiante con el grupo de compañeros puede variar según la edad, el tiempo que han compartido, el conocimiento mutuo, etc. Ahora bien, la influencia de los compañeros en el estudiante con TEA es fuerte, dado que puede favorecer procesos de regulación como de aislamiento. Los docentes son conscientes de tales procesos, sin embargo, al hablar de sus prácticas ante ello, nombraron solo el trabajo en grupo para dar respuesta.

Con lo anterior, se puede identificar que los docentes entrevistados han aplicado la estrategia relacional, al reconocer las necesidades y el contexto de los estudiantes en el aula

para tomar las decisiones de planeación de clase. Si bien no siempre los contextos son ideales, en los momentos de conflicto entre compañeros y con el docente se evidencia el “ensayo y error” para establecer el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, en la institución con las reuniones de seguimiento por grados, se evidencia el apoyo entre docentes, lo que permite afrontar de mejor manera las dificultades de aprendizaje o convivenciales que presenten los estudiantes. De igual forma, todos los docentes destacan la importancia del trabajo colaborativo con padres de familia, y este aspecto se vuelve clave la ER dado que el docente conoce mejor su contexto y permite formar una red de apoyo que aporte a la construcción de los procesos pedagógicos del estudiante.

Finalmente, con todo lo anterior, los docentes desde su posición trabajan por establecer una relación con sus estudiantes, la cual termina por influir su proceso de aprendizaje y la construcción del “*self*” (García, 2004), dado que definen desde allí los espacios en los que interviene, en los que no, con quien trabajan y cómo trabajan. Si bien se reconoce esos esfuerzos, en los procesos de relación con los contextos de aula se deberían trabajar desde más vertientes que el trabajo en grupo.

4.2 Estrategia de identificación de los intereses gustos, necesidades de aprendizaje y estrategia de aprendizaje significativo.

“Una pedagogía de la diversidad como pluralización del "yo mismo" y de "lo mismo"; una pedagogía que hospeda, que alberga; pero una pedagogía a la cual no le importa quién es su huésped, sino que se interesa por la propia estética del hospedar, del albergar”.

Skliar (2019).

En concordancia con este capítulo se expondrán algunas respuestas de las entrevistas realizadas a los docentes y los estudiantes de la IE, junto con el diario campo realizado por Úrsula 2, que permiten dar cuenta de la implementación de las EIGN y EAS:

Docente 1

“(…) La clave es sentarme con ellos, conocerlos. Creo que es el mejor momento donde se empiezan hacer los ajustes conociendo sus gustos, sus habilidades y en específico sus talentos. Creo que la educación debe apuntar a eso, más allá de que cumplan unos mínimos, potenciar esos talentos.” (Ver apéndice A).

Docente 2

“(…) En esa dinámica de conocer a los chicos, tú también aprendes a desarrollar esas estrategias y abordarlos de una manera en la que puedan ser cercanos a ti y puedas guiarlos en sus requerimientos.” (Ver apéndice A).

Docente 3

“En el caso del estudiante 3, más que todo ahondar en aquellas cosas en las que a él le llaman la atención del tema (…)” (Ver apéndice B).

“En el caso de la estudiante 4 (…) la capacidad y facilidad que tiene increíble de elaborar trabajos manuales, esa parte se la explote mucho, porque se ve que le gusta (…)” (Ver apéndice B).

Docente 4

Con el estudiante 3 es complejo saber si el apropió un concepto, no se. Porque insisto tiene una muy buena memoria, entonces básicamente puede aprender los conceptos de memoria (Ver apéndice B).

En complemento, los estudiantes con TEA entrevistados respondieron frente a las estrategias de enseñanza implementadas por el docente, lo siguiente:

Estudiante 2

A mí se me facilitan las exposiciones, tanto crearlas como hablarlas (Ver apéndice C).

Estudiante 3

Con el profesor – otro docente de la institución–hacíamos ejercicios de ubicar en el mapa, ciudades y capitales (Ver apéndice D).

La de los mapas, aprender regiones. (Ver apéndice D).

Estudiante 4

Con el profesor –Docente 3– ahorita estoy haciendo un friso, entonces me parece más chévere un friso, porque es como animado, como cortico, me encanta dibujar. (Ver apéndice D).

(..) me gusta mucho dibujar, son las dos cosas que mejor se me facilita (Ver apéndice D).

Por último, dentro del diario de campo de **Úrsula 2** se observó que la **estudiante 1** durante varias sesiones denotó una destreza por las artes y es plasmada tanto en sus actividades asignadas como en mapas mentales; como la construcción del proyecto de vida de su interés que está relacionada con las artes y el diseño gráfico. Por tal motivo, el **docente 1**, procuró realizar actividades en donde la estudiante pudiera desarrollar dicha habilidad de acuerdo con los contenidos (Ver apéndice E).

4.2.1 Análisis de resultados

De los anteriores resultados, en cuanto a los docentes se evidenció que hicieron uso de la EIGN con los estudiantes para identificar sus gustos, ritmos y necesidades de aprendizaje. Esto a su vez permitió determinar cuáles son las competencias y/o habilidades que más desarrollan los estudiantes con TEA. A partir de ahí se buscó reforzar dichas habilidades con el fin de que respondiera a los objetivos de aprendizaje estipulados por el docente. Así mismo implementar la EIGN le proporcionó herramientas a los docentes para diseñar actividades que respondieron a la forma y/o representación del aprendizaje de los estudiantes (a manera de ajuste), y que fueran pertinentes a los contenidos estipulados en la planeación por el docente. En suma, en el caso del **docente 1**, la EIGN fue una fuente para desarrollar EAS, que fueran acordes a los gustos manifestados por los estudiantes y que a su vez estaban relacionados con sus proyectos de vida.

Por otro lado, respecto a los estudiantes, con todos se evidenció la implementación de la EIGN por parte de sus docentes, quienes buscaron hacer uso de actividades donde se aprovecharán de manera útil y creativa sus habilidades, competencias, formas y ritmos de aprendizaje. En el caso de la **estudiante 4**, sostiene que le gusta dibujar y que es algo que se

le facilita. Frente a ello, el **docente 3** reconoce por medio de la EIGN que tiene una facilidad para elaborar trabajos manuales, y decide explotar dicho talento en la estudiante. Otro ejemplo, es el caso del estudiante 3, quien gracias a que sus docentes 3 y 4 implementaron la EIGN pudieron contemplar actividades acordes a su estilo de aprendizaje de tipo memorístico, tales como ejercicios de ubicación, terminologías geográficas y realización de mapas.

Por último, el **docente 1**, reconoce a partir de la implementación de la EIGN que la **estudiante 1** tiene destrezas en el arte (señaló su intención en estudiar un área a fin), esto le dio herramientas al docente para diseñar EAS que desde los contenidos de ciencias sociales pudieran abordar dicho talento. Así, por ejemplo, según el diario de campo de Úrsula 2, el docente 1 realizó actividades en donde el arte era una fuente primaria para analizar en clase, o a través de dibujos, historietas y mapas mentales debían dar cuenta de alguna problemática social abordada en clase. En respuesta a ello, la estudiante 1 manifestaba un alto interés por la clase de ciencias sociales y las metodologías del docente, las cuales rescataba por no ser aburridas.

4.2.2 Conclusiones del apartado

De acuerdo con las anteriores entrevistas y los diarios de campo realizados por las investigadoras, se concluye que dentro de la IE Francisco Valencia, los docentes hacen uso de estrategias de enseñanza con estudiantes con TEA que busquen afianzar el vínculo entre docente-estudiante (ER) con el fin de conocerlos más a fondo, este vínculo es reconocido por los docentes entrevistados como la estrategia de enseñanza clave para implementar con los estudiantes con TEA. A su vez, esto permite llevar a cabo la estrategia de identificación de los intereses, gustos, y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, los cuales pueden ser utilizados por el docente para estructurar la enseñanza de los contenidos con el fin de mantener su atención y motivación por el aprendizaje de la asignatura.

De igual manera, la estrategia de identificación de interés, gustos y necesidades de aprendizaje posibilita que los docentes puedan diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje significativas enfocadas a atender de manera innovadora sus ideales de proyectos de vida, que fueron identificados previamente por el docente a partir de la estrategia relacional y en

la observación del desarrollo de la identidad del estudiante que tuvo dentro de la institución. Dichas actividades, permiten que los estudiantes aprendan significativamente y mantengan su interés. Lo anterior a la luz de los postulados de Quintero (2013) proporciona “circunstancias de tipo subjetivo, mentales, interpersonales, institucionales y motivacionales y asegura un proceso de enseñanza y aprendizaje coherente y efectivo.” (p. 8).

Finalmente, en el caso de los estudiantes con TEA, las estrategias de identificación de intereses, gustos y necesidades de aprendizaje, junto a las estrategias de enseñanza de aprendizaje significativo fueron idóneas, pues tejieron un puente entre el docente-estudiante que permitió potenciar a través de sus gustos e intereses, su proceso de aprendizaje en el área de ciencias sociales adecuándose a su ritmo y forma de aprender y sin dejar de lado la pertinencia con los contenidos propuesto por el docente y la institución educativa.

4.3 Estrategias de enseñanza adaptadas para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista

En concordancia con este capítulo se expondrán algunas respuestas de las entrevistas realizadas a los docentes y los estudiantes de la IE Francisco Valencia, frente a las estrategias que usaron en la enseñanza de ciencias sociales y que dan cuenta de la implementación de las adaptaciones en el cómo enseñar:

Docente 1 → El docente da respuestas frente a sus estrategias de enseñanza adaptadas con los estudiantes 1 y 2

“Lo primero que tengo que tener presente, es que la clase no está dirigida para ellos, está dirigida para todos los estudiantes que hacen parte del salón de clase. Ahora, ¿que si puedo hacer algunos ajustes particulares? Esos ajustes se hacen en realidad en todos los estudiantes, como ya les comentaba, cada estudiante merece y necesita la misma atención y los mismos ajustes.” (Ver apéndice A).

“¿Qué busco? generar condiciones donde en algún momento de la clase, puedan engancharse desde la forma en la que ellos aprendan: un momento de escucha, un momento

kinestésico - movimiento del cuerpo- y una parte sensorial que les active los sentidos.” (Ver apéndice A).

*“Entonces si tú me hablas del ajuste de **la estudiante 1**, yo sé que su línea está desde el diseño gráfico, entonces desde ahí trato de hacer el ajuste, sé que le va a costar la expresión escrita. Entonces ¿cómo lo manejo?, ¿cómo negocio? bueno desde la expresión gráfica como dar cuenta de sus procesos y de aquello que ella aprende, que está en capacidad de transmitir.” (Ver apéndice A).*

*“En el caso del **estudiante 2**, hay que hacer unos ajustes kinestésicos, es una persona que maneja y regula su comportamiento desde el movimiento. Entonces, tengo que tener presente que en algún momento de la clase así estén todos sentados, él va a regular su comportamiento y se va a parar a caminar por el espacio” (Ver apéndice A).*

Docente 2 → La docente da respuestas frente a las estrategias de enseñanza adaptadas que ha implementado con estudiantes con TEA y los retos del docente durante ese proceso.

En cuanto a los retos sostiene:

“Lo que pasa es que es difícil para el profesor, hay chicos que tienen autismo, pero hay varios tipos/clases de autismo, entonces hay chicos que reaccionan diferente. Entonces digamos que es un reto para nosotros como profe hacer todo un programa para ellos, es desgastante y requiere de más tiempo.” (Ver apéndice A).

“Es muy complejo porque por ejemplo un niño con déficit de atención puede responder de una manera, y otro niño responder de otra, y aun así tener el mismo problema de déficit de atención o puede tenerlo más acentuado en otra cosa. Entonces es muy complejo, porque cada caso es muy diferente e individual, entonces entender todas esas dinámicas y profundizar dificulta un poco la labor docente.” (Ver apéndice A).

En cuanto a las estrategias adaptadas sostiene:

“Si yo quiero que ellos infieran en una lectura no lo van a hacer, yo necesito decirles que saquen palabras que puedan relacionar con una imagen, por ejemplo, para que ellos puedan hacer la lectura y entender un poco de que se trata.” (Ver apéndice A).

“En ciencias sociales nosotros desarrollamos habilidades para todos básicas, que son: interpretación, análisis, inferencia o comprensión de lectura específica. Entonces con

un chico así (se refiere a estudiantes con TEA), sé que hay que ser muy concretos con la indicación. Mi estrategia nunca ha sido apartarlos, yo siempre doy la indicación general y luego le digo a él (...), pero nunca públicamente (...)pero entonces buscaba yo internamente los mínimos o los requerimientos específicamente para él o ella sin que fuera un escarnio” (Ver apéndice A).

“Tuve un chico que solamente dibujaba, entonces recuerdo que estábamos viendo totalitarismo, luego, yo les expliqué todos los totalitarismos y le dije a él ¿cuál te llama la atención?, obviamente el caso de Alemania siempre llama la atención, entonces le dije: bueno, vas a hacer un dibujo que me expliqué todo el ascenso Nazi. Y ese niño hizo un tremendo dibujo, fue el más feliz, estaba muy motivado, siempre quería entrar a la clase.” (Ver apéndice A).

“Primero que las lecturas no sean largas, (...) que saquen ideas o hagan mapas funciona para algunos, pero no para todos. Los trabajos en grupo, los debates, que puedan explicar la tesis de un autor (...)” (Ver apéndice A).

“No con todos funciona los grupos cooperativos, tengo un chico que a él no le gusta trabajar en grupo y yo se lo respeto, entonces trabaja solo. Otros si permiten trabajar en grupo, pero con ciertos compañeros con quienes ellos sienten cercanía. Jamás les impongo con quién hacerlo (...)” (Ver apéndice A).

*“Son niños que no se quedan en ocasiones mucho tiempo quietos, tuve un chico -se refiere al **estudiante 2**- que tenía que levantarse y moverse, y siempre lo veíamos caminando y ya para todos era muy normal. Se estresaba y tenía que salir, y nunca lo frustré y nunca le dije que no, porque ellos no toleran la frustración.” (Ver apéndice A).*

“Con los chicos de inclusión a veces la evaluación no se centra tanto en una nota sino en la intención o en el esfuerzo de hacer algo que les cuesta, para mí ya eso lo es todo” (Ver apéndice A).

Docente 3 → El docente da respuestas frente a sus estrategias de enseñanza adaptadas con los estudiantes 3 y 4.

(..) son estudiantes con lo que uno debe tener un trato muy muy especial, muy cercano, muy particular, muy casi de padre con ellos, en el seguimiento que uno hace, en el acompañamiento, en la instrucción en el momento de realizar un trabajo y, sobre todo,

siempre intentando que ellos se den cuenta que son capaces de solucionar un problema o sacar adelante algunas dificultades que se le presenten (Ver apéndice B).

*“En el caso del **estudiante 3**, más que todo ahondar en aquellas cosas en las que a él le llaman la atención del tema, (...) pueda que esa raíz que él descubrió en el tema sea el elemento que a mí me ayude de pronto para evaluarlo mejor, para ser un poco más subjetivo, más claro, y más adaptado al proceso que él está llevando.” (Ver apéndice B).*

*“Digamos con **la estudiante 4** ha tocado mucho el encuentro personal, la clase personalizada, el seguimiento de instrucciones muy detalladas “Tienes que hacer esto” “Complementa con esto” cortar sobre esto, algo que incluso desde el trabajo en casa se nos pide que hagamos, con los papás, siempre que hay algo que se le pide a ella, de inmediato se les comunica a padres de familia” (Ver apéndice B).*

*“En el caso de **la estudiante 4**, la clase personalizada, con ella me ha tocado hacer ejercicios continuos de lectura, de explicación, de subrayar tanto ideas principales como secundarias y terciarias y a partir de eso construir conceptos. Lograr delimitar muy bien los temas, es decir, siempre que vayamos a ver un tema nuevo por lo menos la conceptualización básica, lograr que al menos tenga una noción básica así del concepto o si el tema es muy extenso, lograr que ella por lo menos quede con una noción muy general del tema” (Ver apéndice B).*

*Con el caso de **la estudiante 4**, a parte del proyecto, las sustentaciones orales que presentó, obviamente adaptados a su inclusión, la capacidad y facilidad que tiene increíble de elaborar trabajos manuales, esa parte se la explote mucho (...) (Ver apéndice B).*

Docente 4→ **El docente da respuestas frente a sus estrategias de enseñanza adaptadas con el estudiante 3 y los retos durante el proceso.**

“No ha sido fácil, ha sido un proceso de prueba y error, “bueno esto no funcionó, busquemos otros” y de desgaste, hay mucho desgaste porque por más que tengamos grupos pequeños o tengamos las herramientas no deja de ser un reto porque es un estudiante más. Pero este estudiante a veces implica la atención de los quince o veinte que tengamos en el aula. Claro, insisto dependiendo de su estado, pero muchas veces implica un trabajo.” (Ver apéndice B).

*“Al **estudiante 3** si se le hace una adaptación al momento de sus intervenciones en clase, Él es un estudiante (...) poco sociable, muy retraído, pero con unas excelentes habilidades memorísticas (...) –El grupo ahora–le da espera, paciencia, al momento de la participación, entonces si se le hacía una adaptación al momento de sus intervenciones en clase.” (Ver apéndice B).*

*“Temáticamente estábamos trabajando debates y realidad geopolítica, de acuerdo con la asignación de un rol, con él –**Estudiante 3**– entonces hicimos un trabajo más descriptivo, él hacía la descripción de esos países, de lo que hacían y poco a poco iba complejizando el análisis o la profundidad requerida para el nivel. Pero, eso le permitió a él abrirse un poco a la discusión y a una realidad.” (Ver apéndice B).*

4.3.1 Análisis de resultados

De las entrevistas realizadas a los docentes de la IE Francisco Valencia, se obtuvieron diferentes respuestas frente a las estrategias de enseñanza de ciencias sociales adaptadas a los estudiantes con TEA. Por su parte el **Docente 1**, se enmarca en la idea que busca rescatar la educación inclusiva, es decir, dirigir, planear y diseñar la clase para todos. Lo que implica que todos los estudiantes con o sin condición tendrán ajustes o – adaptaciones – desde la diversidad de su ritmo de aprendizaje o desde limitaciones que puedan tener en desarrollar procesos y competencias debido a su discapacidad. Ahora, aunque esta visión es atractiva, dentro del diario de campo de Úrsula 2 se da cuenta que, el docente 1 solo hace las adaptaciones necesarias a los estudiantes que se encuentran dentro del programa de inclusión de la IE.

Por otro lado, menciona que sus estrategias de enseñanza adaptadas en **la estudiante 1**, van desde la línea gráfica, adaptación que pudo realizar gracias a la ER y la EIGN. Con el **estudiante 2**, la línea de adaptación en la estrategia se enfocó más en la comprensión de sus procesos conductuales dentro del aula y del manejo de actividades kinestésicas. Por su parte, la **Docente 2**, comparte al igual que el docente 1, el desarrollo de la EIGN, para poder realizar adaptaciones en sus estrategias de enseñanza a estudiantes con TEA. Así, por ejemplo, buscó comprender los procesos conductuales de movimiento del **estudiante 2** a tal punto de promover que sus compañeros asimularan dicho comportamiento con normalidad. De igual

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

manera, lo puso en práctica con el estudiante que le gustaba dibujar, y desde ahí se buscó realizar la adaptación, evidenciando los resultados de aprendizaje en una habilidad desarrollada del estudiante y quien denotaba motivación por ella.

Es importante recalcar, que la **docente 2** enfatiza en la estrategia de enseñanza de dar indicaciones concisas y concretas. Así como la implementación de lecturas poco extensas. Esto con el fin de que el estudiante con TEA comprenda de manera efectiva los contenidos en ciencias sociales que se le proporcionan, así como la comprensión de las diferentes actividades por hacer.

Por su parte, el **docente 3** en sus estrategias de enseñanza adaptadas con el **estudiante 3** logró gracias a la implementación de la EIGN, identificar intereses del estudiante en los contenidos de ciencias sociales y evaluarlo desde ahí. En paralelo, el **docente 4**, con el **estudiante 3** buscó implementar la estrategia desde la habilidad que vio más desarrollada por el estudiante, en este caso fue la descripción y memoria. Dicha habilidad la plasmó en actividades de ubicación geográfica, y debates a diferentes niveles de análisis. Otra adaptación que realizó fue la de comprender sus procesos de participación ante la poca interacción que el estudiante tiene, darle tiempo para pensar y promover la paciencia en el grupo frente a las intervenciones del **estudiante 3** en la clase de ciencias sociales.

Ahora bien, en cuanto a la **estudiante 4**, el **docente 3** sostiene que fue un proceso mucho más complejo debido a la poca o nula interacción social que la estudiante manifiesta. Por ende, el proceso de acompañamiento fue más intensivo, a punto de ser personalizado, lo que posibilitó desarrollar competencias de identificación y comprensión de ideas principales y la construcción de conceptos.

De todo ello los docentes concuerdan con ciertos talones de Aquiles que la implementación de estrategias de enseñanza adaptadas para estudiantes con TEA representa en las aulas. Lo primero es que es un arduo trabajo, y significa para el docente un reto no solo ante el incremento de asignaciones, sino ante la diversidad de la condición de estudiante a pesar de tener un diagnóstico igual o similar. Lo segundo es el tiempo, lo que según el **docente 4** “es factor que no juega a favor” (Ver apéndice B) en las aulas y esto también complejiza el proceso de llevar a cabo las estrategias de manera efectiva. Y tercero, concuerdan en que el trabajo en grupos cooperativos no siempre funciona. A pesar de ello,

se evidenció que todos los docentes procuran hacer parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera significativa, pese a las dificultades, valorando el esfuerzo de los estudiantes como un indicador de aprendizaje en ciencias sociales.

De las entrevistas realizadas a los estudiantes, se destacan estrategias implementadas en las clases de ciencias sociales, que para los estudiantes con TEA resultaron atractivas y que les han funcionado para apropiarse de los contenidos, estas son: Para la **estudiante 1**, el uso de diapositivas es pertinentes pues funcionan como apoyo visual y narrativo, además le gusta tomar apuntes. También sostiene que los juegos interactivos y preguntas son de las estrategias de enseñanza que más le gustan. Sin embargo, resalta que el **Docente 1** hace uso de las lecturas y actividades del libro que para la estudiante resultan ser aburridas y tediosas.

En cuanto al **estudiante 2** a cargo también del **Docente 1**, sostiene que las estrategias de enseñanza que más le gustan son las de realizar exposiciones y actividades de investigación. Se siente afín a ellas porque le gusta investigar, y resaltó una en particular que buscaba que los estudiantes inventaran un país y crearán un plan para independizarlo, pues eso le ayudó a comprender las dinámicas que influyen en el manejo de un país.

Por otro lado, el **estudiante 3** sostiene que las estrategias de enseñanza que más le gustan son la ubicación geográfica de ciudades y capitales en mapas, graficarlos y aprender regiones. Estrategia adaptada a la habilidad del estudiante por el **docente 3 y 4**. En contraste a los anteriores estudiantes, la **estudiante 4** reconoce su poca afinidad al área de ciencias sociales, alude a que le gustan en realidad son las matemáticas y dibujar. De igual forma, resalta que hacer frisos le gusta por los dibujos, lo que la ayuda a comprender la temática. **El docente 3** buscó realizar varias actividades de dibujo para la estudiante. Sin embargo, sostiene que cuando el **docente 3** maneja una clase catedrática es confuso para ella. “Pues digamos que, habla mucho, entonces cuando la explicación se vuelve muy larga para mí ya me confunde, yo necesito que las explicaciones sean concretas, cortas.” (Ver apéndice D).

4.3 2 Conclusiones del apartado

De las anteriores entrevistas realizadas a los docentes y estudiantes de la IE Francisco Valencia, se concluye que con el fin optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje y de responder a las necesidades, contextos y posibilidades de los estudiantes con TEA, los

docentes han implementado una serie de estrategias de enseñanza adaptadas a su ritmo y forma de aprendizaje. De todo ello, de los **estudiantes 1, 2 y 3** se ha evidenciado una buena relación con las estrategias adaptadas para el área de ciencias sociales, de las cuales sobresalen la comprensión por parte del docente del uso y manejo del espacio en el aula, el uso de apoyos audiovisuales, la realización de juegos, actividades interactivas, las actividades de ubicación geoespacial, y la acomodación de temáticas complejas abordadas desde el dibujo.

Sin embargo, para la **estudiante 4**, las estrategias de enseñanza no han sido las más idóneas, teniendo en cuenta su forma puntual y concreta de aprendizaje de y que no se evidencia en el abordaje de la clase asumida por el **docente 3**. No obstante, esto se debe a que aun cuando la IE Francisco Valencia cuenta con un proyecto de inclusión que está orientado por especialistas en el tema, aún persisten vacíos en cuanto a estrategias de enseñanza para los docentes que allí y en general en el sistema educativo colombiano, tienen estudiantes con discapacidad en sus aulas.

Para finalizar, así como afirmaron los docentes entrevistados, realizar estrategias de enseñanza adaptadas a las diferentes discapacidades, a las habilidades y competencias para los estudiantes, es un arduo trabajo, que requiere de tiempo y formación con la que muchas veces los docentes no cuentan, pero que como se observó en los resultados expuestos, el interés por el docente es el ingrediente secreto aun cuando el estudiante no siente afinidad ni gusto por el área de ciencias sociales, el buscar alternativas, implementar la ER y la EGIN es un paso a la inclusión, el hacer por el otro pese a las condiciones y las dificultades.

4.4 Competitividad como estrategia o fenómeno

Para el presente análisis, se encuentran a continuación fragmentos de las entrevistas de los docentes y de los Diarios de Campo que responderán al tema de la competitividad.

Docente 1 → Acerca de la forma en que evidencia el proceso de los estudiantes con TEA

“Ahora a mí no me interesa como docente en realidad lo académico, porque ellos tienen acceso a mucha información. ¿Qué me interesa? cómo están accediendo y para qué

están accediendo a esa información, es decir, cómo utilizan los medios y con qué fines. Muestra de ellos es que cuando pasan a la universidad no se van a encontrar aulas diferenciadas o con ajustes como sí se hace aquí en la institución” (Ver apéndice A).

Docente 2 → Acerca de los criterios e indicadores para evaluar el proceso

“Con los chicos de inclusión a veces esa evaluación no se centra tanto en una nota sino en la intención o en el esfuerzo de hacer algo que les cuesta, para mí, ya eso lo es todo” (Ver apéndice A).

“La evaluación no solo es un resultado, o un número, es un proceso y en esa construcción se sabe que tanto avanzan o no. Y tener claro qué es lo que tú quieres que ellos hagan, porque si tiene que ser diferenciado sin duda alguna, pero en esa diferenciación establecer qué es lo quiero que ellos alcancen, asimismo irles exigirles y que son capaces de lograr todo así tengan una condición” (Ver apéndice A).

Docente 3 → Acerca de los criterios de evaluación y ajustes en ellos.

“El programa creo que maneja una metodología de ajustes para los chicos de inclusión interesantes, tanto en las competencias como en las habilidades, yo consideraría que tendríamos que poder llevar a cabo una serie de métodos que hagan aún mucho más flexible el acceso a los contenidos de los muchachos” (Ver apéndice B).

“Bueno a parte de los proyectos, con el caso de la estudiante, a parte del proyecto, las sustentaciones orales que presentó, obviamente adaptados a su inclusión, la capacidad y facilidad que tiene increíble de elaborar trabajos manuales, esa parte se la explote mucho, porque se ve que le gusta y es una estudiante muy pulcra en la presentación de sus trabajos, con muy buena letra” (Ver apéndice B).

Docente 4 → Acerca de los criterios y evaluación

“Me decías de cómo ha sido la adaptación, principalmente si, estrategias de evaluación y los momentos de trabajo con el equipo en algunas oportunidades se hace muy bien el trabajo grupal, en otras oportunidades toca adaptar los momentos individuales, y también el nivel de exigencia, entonces no voy a evaluarle las mismas entregas sino de acuerdo con cómo van avanzando en la asignatura” (Ver apéndice B).

Docente 4 → Acerca de los procesos de inclusión en el aula

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

“Bien, insisto él (Estudiante 3) es aislado, pero el grupo intenta acoplar, intenta acompañar, llevarlo a él hay momentos donde efectivamente si hay un desgaste que hasta los estudiantes dicen “No quiero hacerme con él, sé que no voy a trabajar lo mismo o no va a participar lo mismo” porque tampoco está la voluntad de él, de decir, del estudiante de decir “ voy apoyarlos” “En que te ayudo”, no, simplemente se queda callado esperando que les den las indicaciones y pues sus trabajos pues tienden a hacer más básicos comparado a la expectativa de sus compañeros” (Ver apéndice B).

Entonces en algunos momentos si se nota, inclusive lo hablamos con profesores como ¿Qué podemos hacer ahora? Porque efectivamente si, ellos llevan, el grupo (los compañeros de curso) como tal, desde tercero de primaria o segundo, entonces lo han acompañado o saben de él. Pero llega un punto en el bachillerato donde la exigencia académica empieza a conformar nuevos grupos, entonces ellos empiezan como “Tenemos pruebas de certificación y demás” por esa exigencia arma nuevos grupos, a veces no lo tienen en cuenta, ha sido un trabajo de todos los profesores (Ver apéndice B).

Úrsula 1→ Acerca de las dinámicas institucionales

En conversaciones con el docente tutor pude comprender que el factor académico influye mucho en la integración grupal, afirma que a medida que los estudiantes crecen se va viendo la diferencia en sus capacidades y esto influye en la integración, en tanto que el colegio presenta un modelo de exigencia de la que los estudiantes son conscientes y por el cual buscan acercarse a compañeros que les permitan enfrentarse a ese nivel de exigencia, por lo cual no consideran tanto al estudiante de inclusión para esos propósitos.

Es una institución que es muy académica, se evidencia en aspectos como el manejo de la evaluación, la dedicación de los estudiantes y la carga horaria: 8 horas de 45 min de clase, dos descansos de 50 min y 10 min de tutoría. (Ver apéndice F).

Úrsula 2→ Acerca de la competitividad en el aula

Aun cuando era algo opcional, la gran mayoría participó. La actividad consistió en exponer un país, su modelo económico y sus desarrollos tecnológicos, para ello el docente dio la instrucción de conformar grupos que compitieron entre sí por la asignación de los 20

puntos como premio. En el salón (principal), cada grupo fue puesto en la pizarra de tiza con los respectivos puntos que iban ganando gracias a las calificaciones del docente tutor y jurados externos (otros docentes que designó el docente tutor). Por tanto, cada vez que un grupo de 11 rotaba por el salón de clases de Sociales, observaba su calificación. Esta dinámica me pareció que aviva la competitividad, pero que no favoreció a estudiantes con discapacidad.

4.4.1 Análisis de resultados

En este punto se puede evidenciar de parte de los profesores el interés de garantizar un proceso de aprendizaje que presente como base criterios flexibles y no estáticos. El **docente 1** define como criterios aspectos de acceso y uso de información, mientras para la **docente 2** lo importante es identificar un esfuerzo e intención de parte del estudiante para alcanzar los objetivos de la clase. En ese sentido, ambos docentes definen la exigencia desde estándares que determinan más allá de los resultados de un examen, desde aspectos más flexibles que aporten a un modelo de educación inclusiva.

El **docente 3**, afirma que el programa de inclusión de la IE Francisco Valencia, permite hacer la adaptación a las habilidades y competencias esperadas de los estudiantes. Sin embargo, es destacable que la **docente 2** resalta la importancia del docente para definir los objetivos de cada estudiante y para exigirles en el proceso, el docente debe tener claro “Que quiere que el estudiante alcance”. Para la definición de los criterios, los docentes evidencian que trabajan a partir de las necesidades de los estudiantes, lo que determinan desde la aplicación de las ER y la EIGN.

Sin embargo, **Úrsula 1** expresa que la institución se destaca por centrar el proceso de aprendizaje en la obtención de resultados académicos en las materias base. De esta forma, las pruebas estandarizadas y de certificación son claves para definir los objetivos y criterios de evaluación. El **docente 4** destacó el impacto que tiene la exigencia de los criterios de las pruebas estandarizadas en las interacciones del aula, y es que ante esas pruebas los estudiantes buscaban acercarse y agruparse con compañeros que les permitieran responder ante las exigencias de la institución, lo que genera que limiten sus interacciones con el estudiante del programa de inclusión.

Ahora bien, el **docente 1** resalta que le interesa que el estudiante pueda defenderse en el mundo de la universidad, en otras palabras, que sea capaz, competente y competitivo fuera de la institución. Así pues, se evidencia como la influencia del mercado y en general del mundo fuera de la institución influye en los criterios y objetivos que determina el docente y que a la larga afecta al aula.

Dentro de la institución, según los resultados académicos, a final del año escolar, hay incentivos y premiaciones como las Copas (Manual de Convivencia, 2022), que terminan por motivar a los estudiantes a esforzarse más por el tema académico y genera competencia entre ellos. Lo anterior, repercute en las prácticas del docente, **Úrsula 2** evidenció estrategias de parte del docente 1 en las que ponía a competir a los grados de 11, lo que impactó en los estudiantes en una constante comparación y revisión de sus pares. Sin embargo, el **estudiante 2** y su grupo de trabajo no tuvieron resultados que pudieran ponerlos en mejores posiciones en la competencia.

Si bien, la presencia de las competencias en el aula es innegable, la competitividad termina por pesar en las dinámicas grupales del aula. El estudiante 3 por ejemplo, ante sus características de ser alejado del grupo y sumando la perspectiva de competitividad, termina por presentar situaciones en las que los compañeros decidan evitar el trabajar con él, dado que les genera cansancio y un esfuerzo extra, y a la larga más dificultad para responder a los criterios exigidos por la institución y el docente.

4.4.2 Conclusiones del apartado

Es evidente que de parte de los docentes e institución se trabaja para que los estudiantes tengan la capacidad de adquirir competencias y competir de cierta forma en las dinámicas de la institución desde el uso de criterios flexibles. Sin embargo, la importancia que tienen las pruebas de certificación y estandarización pesan y repercuten en la relación del aula de los estudiantes con y sin TEA. De igual forma, los docentes reconocen su labor tanto para poner los objetivos y criterios a alcanzar por parte de ellos, como entes que intervienen en las dinámicas del aula.

4.5 Las ciencias sociales el camino para el reconocimiento de los estudiantes con discapacidad

Dentro de la IE Francisco Valencia, en los diarios de campo de Úrsula 1 y Úrsula 2, se observó que la enseñanza de las ciencias sociales maneja el enfoque constructivista que la institución defiende en su PEI (Manual de convivencia, 2022) De ahí que, las clases muestran dinamismo y creatividad, sin embargo, así como lo manifiesta Úrsula 2, el “énfasis en formación ciudadana se maneja a la ligera” (Ver apéndice E). Es por ello, que los estudiantes que llegan a grado 11 dan cuenta de poco conocimiento frente a sus derechos, las instituciones, y los mecanismos de participación y defensa ciudadanos. Pues son vistos como contenidos “aburridos” y sin mayor significación o interés respecto a sus vidas. No obstante, la respuesta de los docentes frente a la labor de las ciencias sociales fue la siguiente:

Docente 1

“Debe centrarse en la formación precisamente del ser, más allá de la transmisión de un hacer o un conocimiento técnico en algún campo, también debe inculcar cosas como el ser y potenciarlas.” (Ver apéndice A).

Docente 2

“Es llevar a los estudiantes a que tengan una experiencia con el aprendizaje. Pero en ciencias sociales tienen un plus y es que todo lo que puedan aprender en la asignatura pueden aplicarlo a un contexto, pueden entender una realidad. Tener acercamientos a una cotidianidad donde entienden por qué pasan cosas desde una línea histórica, desde una posición geográfica, desde una posición política se hace mucho más real el conocimiento” (Ver apéndice A).

Docente 3

“Siempre he considerado la labor del docente de ciencias sociales como un agente de la sociedad que se preocupa ante todo por la formación humana, la formación ética, política de sus estudiantes, con el ánimo de que ellos aprendan la realidad, participen de

ella sean críticos, propositivos, colaborativos y que sientan verdaderamente que hacen parte de una sociedad y que son sujetos activos dentro de ella” (Ver apéndice B).

Docente 4

Yo creo que mostrarles el mundo, no el mundo en términos geográficos e históricos, sino en su complejidad, aterrizarlos un poco y darles las herramientas para asumir una posición crítica ante su realidad (Ver apéndice B).

En concordancia con las percepciones de los docentes, abordar contenidos en ciencias sociales enfocados a la formación ciudadana es indispensable. Pues como maestros del área de ciencias sociales tenemos un papel preponderante en la sociedad, somos quienes formamos al ciudadano del mañana, quienes damos las bases para que los estudiantes comprendan las dinámicas sociales, entiendan y critiquen su contexto. Sin embargo, pese a las respuestas de los docentes frente a la importancia de las ciencias sociales, según los diarios de campo de Úrsula 1 y 2, en la práctica estas visiones no se implementan del todo, si bien por afanes de cumplir con todos los contenidos que deben abordarse por ciclo – lo que dificulta ahondar en temas– o porque no se les asigna demasiada importancia a estas temáticas desde la estructura y planeación de los contenidos de la clase.

En contraste, como docentes debemos alejarnos de las estrategias de enseñanza que buscan únicamente la memorización de hechos y eventos históricos, fechas, accidentes geográficos, ciudades y capitales, la economía de los países y una tediosa cátedra sobre guerras y revoluciones. Lo anterior no quiere decir que estos contenidos no tienen función alguna, al contrario, son importantes para comprender las ciencias sociales y su contexto. Por tanto, la clave es una transformación del enfoque que se imparte por medio de las estrategias de enseñanza que aborden las temáticas con la finalidad de que los estudiantes comprendan los conflictos de la vida.

No es lo mismo pedirles a los estudiantes que se aprendan las fechas de la conquista de América a mediar un proceso de construcción de aprendizaje, en donde con algunas bases teóricas previas, los estudiantes interpreten los hechos del periodo de contacto en América, las vicisitudes de ese periodo histórico con los nativos que se enfrentaron a los colonos y las repercusiones que dicho hecho histórico tuvo en nuestra historia. Esto no solo les permitiría

identificar y comprender las improntas coloniales que aún se manifiestan actualmente en nuestra sociedad, sino a ser críticos frente a la incógnita del por qué nuestra organización sociopolítica está construida con base a prejuicios sociales con improntas coloniales hacia las comunidades marginadas del país.

Tampoco, es lo mismo, buscar que los estudiantes se aprendan que pasó en la segunda guerra mundial, sin darles un recorrido frente a cómo ese hecho histórico influyó en los diversos ámbitos sociopolíticos, económicos y en la declaración de los Derechos Humanos. También cómo a partir de la segunda guerra se emprende un reconocimiento por la palabra discapacidad, fruto de los soldados que en las dos grandes guerras tuvieron como consecuencia amputaciones de sus extremidades o pérdidas audiovisuales (Biel, 2011). Esto es pues, darle un giro de perspectiva crítico, darle un enfoque diferente a la historia tradicionalmente contada. Pero es también, contarle la historia de las odiseas que han atravesado las personas con discapacidad en búsqueda de su reconocimiento a nuestros estudiantes con y sin condición.

La inclusión desde el área de ciencias sociales se promueve desde la enseñanza de escuchar al otro, de participar en posturas sociales y de tener una postura de alteridad con el otro, pues esto permite que los estudiantes asuman posiciones críticas de la realidad social, y de las dinámicas actuales. Es por ello que, el enfoque de la enseñanza de la historia de la comunidad de personas con discapacidad en cuanto a su lucha y reivindicación de sus derechos, de su reconocimiento como sujetos de derechos ante la ley y de la búsqueda de igualdad y equidad en todos los ámbitos de la sociedad es tan necesaria. En ese sentido, es pertinente que la enseñanza de las ciencias sociales se enfoque en el cumplimiento de los siguientes fines de la educación:

La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación (Ley 115, 1994, p. 4).

Por tal motivo, es necesario el formar en ciudadanía, dar cuenta de lo que manifiesta nuestra Carta Política de 1991, los mecanismos de participación ciudadana, y cuáles son los derechos que tenemos como ciudadanos y cómo defenderlos. Esto configura un paso a la transformación educativa que no solo imparte contenidos e información, sino que desarrolla competencias para que los estudiantes sean críticos y conscientes de su realidad social.

En el caso particular de los estudiantes con TEA o con otra discapacidad, adicional a lo mencionado, la enseñanza de las ciencias sociales debe ir encaminada a proporcionarles herramientas para que identifiquen sus derechos como personas pertenecientes a un grupo vulnerable de especial protección por el Estado. Asuman su posición de ciudadanos y defiendan los derechos que históricamente les han sido negados.

Ahora bien, desde la perspectiva de los estudiantes sin condición, enseñar estas perspectivas históricas y la formación ciudadana encaminada al respeto y al reconocimiento por el otro, permite concientizar y empatizar con ese pasado histórico y con el presente que aún perpetúa discriminaciones a personas con discapacidad. Esto con el fin de crear una cultura inclusiva que teja una red de apoyo a sus compañeros con discapacidad dentro y fuera de las IE.

Así entonces, tenemos la responsabilidad de ofrecer a los niños, niñas y jóvenes una formación en ciencias que les permita asumirse como ciudadanos y ciudadanas responsables, en un mundo interdependiente y globalizado, conscientes de su compromiso tanto con ellos mismos como con las comunidades a las que pertenecen (MEN, 2022, p. 2).

Para finalizar, es papel de los docentes de ciencias sociales, crear aprendizaje significativo, y esto es implementar las ER y la EGIN con los estudiantes y ligarlo con la acción ciudadana., pues permitirá que los estudiantes le den sentido al estudio y cuestionamiento de su sociedad desde sus intereses y desde la comprensión del mundo y vivencias propias de ellos. Y esto es, poner en práctica la resolución de problemas que

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

tendrían en caso de que, como ciudadanos, como personas pertenecientes a un colectivo, a una etnia, o comunidad marginada, se les vulneren sus derechos humanos.

En el caso de los estudiantes con TEA u otra discapacidad, resulta pertinente, pues nuestra área es el puente al reconocimiento de su posición en sociedad, y de los derechos que adquieren por su condición. Este es el verdadero fin de la enseñanza de las ciencias sociales para los estudiantes: la enseñanza para la libertad, para el reconocimiento, para la lucha por la reivindicación de los derechos y para la formación de gestores de cambio en la sociedad.

5. Conclusiones finales

El vínculo es una estrategia de enseñanza que influye en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, los docentes entrevistados son conscientes de ellos, puesto que es su punto de partida para planear sus clases. Por ello, los docentes buscaron acercarse a los estudiantes e hicieron uso de los espacios proporcionados por la IE Francisco Valencia para formar el vínculo entre docente-estudiante. Adicional a ello, se evidencia un trabajo colaborativo entre docentes, a través de las reuniones y conversaciones de pasillo, que ayudan a mejorar las prácticas del docente y su relación con el estudiante. Particularmente, con los estudiantes con TEA los docentes lograron un acercamiento desde distintos enfoques, ya que no hay una fórmula maestra para implementar con ellos, pues cada uno es un mundo, con diferentes características, lo que implica diferentes formas de relacionarse.

El desarrollo del vínculo es el pilar para poder identificar en los estudiantes sus intereses, gustos, necesidades y barreras de aprendizaje y de participación que manifiesten. Lo anterior sirve de insumo para abordar la clase desde ahí y generar actividades que propicien un aprendizaje significativo y con sentido para los estudiantes con o sin condición. Lo que en primer lugar permite nutrir la relación docente-estudiante, y que los estudiantes respondan positivamente a los objetivos de la clase.

Las adaptaciones en el cómo enseñar, son necesarias para estudiantes con discapacidad desde un enfoque transitorio, o permanente según se vea necesario, pues permite que los estudiantes se acerquen y respondan positivamente a los contenidos y objetivos de la clase. Adicional a ello, aun cuando los estudiantes no se les hace una adaptación en términos curriculares desde el proyecto de inclusión, los docentes si realizan adaptaciones en vocabulario, en formas de acercarse, de relacionarse con ellos, y en la forma en la que emiten instrucciones de las actividades, pues los estudiantes manifiestan mejor familiaridad ante ello y se evidencia una integración real de estos en el aula de clase.

La competitividad es un fenómeno que influye en las prácticas docentes más aún cuando es un proceso tan interiorizado por la institución y el sistema educativo. Lo que afecta a los estudiantes con discapacidad y en este caso con TEA, ya que, si bien los docentes

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

implementan criterios de flexibilización evaluativos, las dinámicas de competitividad para alcanzar competencias pesan en las relaciones entre estudiantes con TEA y los que no que no manifiestan ninguna condición. La idea de querer competir no permite desarrollar a cabalidad el ideal de una inclusión real, pues los estudiantes sin condición no ven tan fácil responder a las exigencias competitivas de la IE si trabajan de la mano con estudiantes con discapacidad (TEA), que llevan procesos de aprendizaje diferentes.

Los docentes son conscientes del papel que tienen las ciencias sociales, pero no desarrollan a cabalidad estrategias de enseñanza que impartan saberes provechosos que formen a estudiantes con discapacidad para ser sujetos autónomos, independientes, críticos frente a la sociedad y a su posición como ciudadanos con derechos adjudicados. La labor de las ciencias sociales se pierde en la práctica docente al no motivar interacciones de estudiantes con y sin condición, pues más allá de los trabajos en grupo, hace falta enfatizar en la búsqueda del respeto y el reconocimiento del otro desde su historicidad, desde su contexto como comunidad vulnerable y desde sus derechos.

Por último, es de vital importancia que los docentes de ciencias sociales trabajen por el cumplimiento de los 13 fines en los cuales se basa la educación colombiana conforme a lo que expone la ley 115 de 1994: el desarrollo de la personalidad, respeto a la vida y los derechos humanos, fomentar la participación política, la adquisición de conocimiento científico, humanístico, social y geográfico, desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica etc. Dichos fines se encuentran en sintonía con las competencias que buscan desarrollar los estándares básicos de competencias en ciencias sociales del MEN, los cuales tienen como objetivo que el estudiante se reconozca como ser social e histórico, con compromisos personales y sociales con la comunidad, a través del respeto y la valoración de todos aquellos que componen nuestra sociedad diversa. En ese sentido, ser profesor de ciencias sociales trae consigo una responsabilidad social en la medida que permite a través de la formación de estudiantes partícipes, conscientes de su realidad social, el mejoramiento constante de las estrategias de enseñanza y la práctica docente, el cumplimiento de los fines de la educación colombiana.

Referencias

- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P., y Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European journal of special needs education*, 18(2), 227-242.
- Ainscow, M. A. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*. https://posgrado.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/17093/mod_resource/content/1/Mel%20Ainscow.pdf
- Ainscow, M. (2005, enero). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. Dialnet. Recuperado 4 de abril de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1284484>
- Alvarado, J. C. O. (2016). Estrategias Didácticas y aprendizaje de las ciencias sociales . *Revista Científica de FAREM-Estelí*, (17), 65-80.
- APA (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5th ed.).<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>.
- Amador, C. R. (2014). Autismo e inclusión educativa: algunas claves para la reflexión. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, (0.0), 17-31.
- Anijovich, R., y Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza. *Otra mirada al quehacer en el aula, 1*.
- Arguedas Negrini, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Biel Portero, I. (2011). Los derechos humanos de las personas con discapacidad. *Los derechos humanos de las personas con discapacidad*, 1-556.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education / UNESCO.

- Caplan, B., Feldman, M., Eisenhower, A. *et al.* Relaciones alumno-maestro para niños pequeños con trastorno del espectro autista: factores de riesgo y de protección. *J Autismo Dev Disord* 46, 3653–3666 (2016). <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2915-1>
- Campos Barrionuevo, B. (2020). *La unidad didáctica (integrada): documento programador para la innovación-indagación educativa (s) en/desde una perspectiva inclusiva: un estudio de caso. En Enseñanza y Teaching. pp. 147-175.*
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 13. Julio 7 de 1991 (Colombia). 2da Ed. Editorial Legis.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 44. Julio 7 de 1991 (Colombia). 2da Ed. Editorial Legis.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 47. Julio 7 de 1991 (Colombia). 2da Ed. Editorial Legis.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67. Julio 7 de 1991 (Colombia). 2da Ed. Editorial Legis.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 68. Julio 7 de 1991 (Colombia). 2da Ed. Editorial Legis.
- Corpoeducación para el Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Tendencias del mundo productivo y sus implicaciones en el perfil esperado en los trabajadores.* Bogotá, Colombia.
- Crisol Moya, E., Martínez Moya, J., y Mohammed, E. H. (2015, noviembre). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3). Recuperado 28 de marzo de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446541>
- Cuenca Benavides, R. A. (2012). *Recursos y estrategias didácticas para enseñar Estudios Sociales, de acuerdo con la actualización y fortalecimiento curricular en el octavo año de Educación General Básica del colegio Técnico Agropecuario Logroño, año lectivo 2011-2012* (Bachelor's thesis). Marzo de 2022]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13225611012>

- Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Agosto 29 de 2017
- Decreto 366 de 2009. [Ministerio de Educación]. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Febrero 9 de 2009.
- Echavarría Grajales, C. V., y Meza Rueda, J. L. (2012). *Formación ético-política Itinerario sobre ciudadanía y violencia escolar* (No. 379 C3981f Ej. 1 025342). Editorial Kimpress Ltda.
- Echeita Sarrionandía, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.
- Flores, V. J., García, I. y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56.
- Flores, E., Morales, D., y Albores, I. (2018). Escuela inclusiva y condición del Espectro Autista.
- Fundación Saldarriaga Concha. (2018, octubre 23). Cuál es el panorama de la educación para personas con discapacidad en Colombia—Fundación Saldarriaga Concha Fundación-Saldarriaga-Concha. *Fundación Saldarriaga Concha*. <https://www.saldarriagaconcha.org/cual-es-el-panorama-de-la-educacion-para-personas-con-discapacidad-en-colombia/>
- García, C. (2004). *Hacerse mujeres, hacerse hombres*. <https://doi.org/10.4000/books.sdh.350>
- Guzmán, C., y Saucedo, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela ya los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Holguín Herrera, L. M., y Gómez Vélez, P. A. (2012). *Estrategias pedagógicas en el área de ciencias sociales para la inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva de los grados primero a tercero en la institución educativa San Fernando*

del municipio de Pereira (Doctoral dissertation, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira).

Instituto Nacional Para Sordos (Ed.). (1993). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*.
http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/normas_oportunidades_discapacidad_1993.pdf

Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos.

Kicker Painter, K. (2006). *Social Skills Groups for Children and Adolescents with Asperger's Syndrome. A Step-by-Step Program*. (pp. 21-24). Londres y Filadelfia: Jessica Kingsley Publishers.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 2006, num. 19, p. 87-112.

Ley 762 de 2002. Por medio de la cual se aprueba la "Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad". Julio 31 de 2002.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994

Ley 1145 de 2007. Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones. Julio 10 de 2007.

Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad. Julio 31 de 2009.

Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Junio de 2013.

Ley 361 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Febrero 7 de 1997.

Liga Colombiana de Autismo. (s/f). Que es el TEA. *Liga Colombiana de Autismo*. Recuperado el 28 de abril de 2023, de <https://ligautismo.org/que-es-el-tea/>

Manual de Convivencia. (s/f). Fundación Colegio Emilio Valenzuela. Recuperado el 20 de febrero de 2022, de <https://emiliovalenzuela.edu.co/wp-content/uploads/2022/01/MANUAL-PEI-2022.pd>

Marín y Jiménez. (2019). *Las didácticas inclusivas*. Ediciones Octaedro.

Martínez Zapata, Iván Andrés y Quiroz Posada, Ruth Elena (2012). ¿Otra manera de enseñar las ciencias sociales ? *Tiempo de Educar*, 13 (25),85-109. [fecha de Consulta 10 de marzo de 2022]. ISSN: 1665-0824. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31124808004>

Martínez, V. M. G. (2013). *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una investigación desde la epistemología dialéctico-crítica*. Recuperado 28 de mayo de 2023, de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3790>

Martos, J., Freire, S., González, A., Llorente, M., y Ayuda, R. (2012). El síndrome de Asperger: evaluación y tratamiento. Madrid: Síntesis

Mena, N. P., y Roca, E. R. (2017). El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno: las percepciones de futuros maestros en el Geo foro Iberoamericano de Educación. *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y ciencias sociales* .

Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación Superior, y Consejo Nacional de Acreditación. (2020). *Acuerdo N° 02/2020. Actualiza el modelo de acreditación de alta calidad*. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Recuperado 29 de marzo de 2023, de <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3179/acuerdo-022020-actualiza-modelo-acreditacion-alta-calidad>

Ministerio de Educación. (2020). *Estándares Básicos de competencia*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Referentes-de-calidad/340021:Estandares-Basicos-de-competencia>

Ministerio de educación República Dominicana y Unicef. (2022). Estrategias de Enseñanza Aprendizaje | Trastorno del Espectro Autista. En <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/informes/estrategias-de-ensenanza->

aprendizaje-trastorno-del-espectro-autista.

<https://www.unicef.org/dominicanrepublic/informes/estrategias-de-ensenanza-aprendizaje-trastorno-del-espectro-autista>

- Moreno, L. S. (2017). *El discurso de las competencias y la escuela: de la inmaterialidad a la moral competente*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/964>
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/964/TO-20652.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muntaner, J. J. (2014). «Prácticas inclusivas en el aula ordinaria». *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(1): 63-79. En: Arnaiz, P.; Hurtado, M. D.; Soto, F. J. (coords.). *25 años de la Integración Escolar en España*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- ONU, A. G. (1983). Programa de acción mundial para las personas con discapacidad. *Obtenido de Aprobado por Resolución*, 37, 52.
- Palacios, J. P., Cadenillas, V., Chávez, P. G., Flores, R. A y Abad, K. M. (2020). Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica. *Revista Eleuthera*, 22 (2), 51-70. DOI: 10.17151/elev.2020.22.2.4.
- Paredes, J. (2019). Didáctica inclusiva y transformadora: el trabajo de los docentes. Marín-Díaz, V., y Rodríguez, L. L. G., Martínez, C. L. Z., España, A. J. S., y de Gil, G. I. (2012). Pedagogía de las Oportunidades: una Alternativa para la Formación de Sujetos Diversos. *Plumilla Educativa*, 10(2), 254-271.
- Prieto Téllez, B. D. (2019). El proyecto de vida como estrategia pedagógica para la estimulación y promoción de competencias básicas y socioemocionales en estudiantes de educación media integral.
- Quintero, C. M. (2013). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales : un acercamiento desde el aprendizaje significativo*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/517>.
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos*, 19(1), 81-102.
- Reyes Juárez, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), 147-174.

- Romo, R. M. R. (2000, enero). La investigación de corte interpretativo. Aportes a los procesos de producción cultural. Biblat. Recuperado 28 de mayo de 2023, de <https://biblat.unam.mx/es/revista/educar-guadalajara-jal/articulo/la-investigacion-de-corte-interpretativo-aportes-a-los-procesos-de-produccion-cultural>
- Sandoval, M.; Simón, C.; Echeita, G. (2012). «Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva». *Revista de Educación*, número extraordinario: 117-137.
- Santos, M. y Portaluppi, G. (2011). *Educación Inclusiva*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación.
- Skliar, C. (2009). Del estar-juntos en educación. *Revista Sudamericana de Filosofía e Educação (RESAFE)*, (12), 63-76.
- Skliar, C. (2019). *¿Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.
- Soto, N. (2016). La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: Una mirada desde la integración y desde la inclusión.
- UNESCO. (25-28 de noviembre de 2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* [Presentación General]. Conferencia internacional de educación, Ginebra, Suiza.
- Valle, A. (2022, 1 marzo). *La Investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Recuperado 28 de mayo de 2023, de <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559>
- Vélez, M., Díaz, T., Rivera, Q., y Medina, G. J. (2006). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con autismo. *Bogotá: Euned*.
- Venga Pereira, S. (2022). La competitividad en el aula: un estudio de caso con grado séptimo. *Educación y Ciencia*, 26, e10345. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e10345>

Apéndices

Apéndice A

Transcripción entrevistas Docente 1 y 2

Docente 1

Momento 1

1. Carrera:

Sociología

2. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la docencia?:

5 años

3. ¿Cuánto tiempo lleva en esta institución?:

5 años

4. Desde su experiencia personal, ¿cuál considera que es la labor de un docente de Ciencias Sociales?

Debe centrarse en la formación precisamente del ser, más allá de la transmisión de un hacer o un conocimiento técnico en algún campo, también debe inculcar cosas como el ser y potenciarlas.

Momento 2

5. ¿Qué entiende por educación inclusiva?

Crear las condiciones y un ambiente propicio para que cualquier ser humano pueda aprender y desarrollar habilidades.

6. ¿Considera que dentro de su formación docente se le proporcionaron herramientas para atender necesidades de estudiantes en condición de discapacidad? o ¿considera que es algo que ha aprendido con su práctica docente?

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

- Considero que es parte y parte. Normalmente nos dan bases teóricas y prácticas, pero es en el momento en el que te enfrentas a un salón de clase donde encuentras toda la diversidad, de capacidades, de habilidades, de rasgos, en los cuales ya empiezas a poner en práctica todos esos conceptos y habilidades prácticas que traes.
- Ya tenía experiencia antes de trabajar en la institución, con población en condición de discapacidad.

7. ¿Cree usted que dentro de su práctica docente busca desarrollar un aula diversificada?

Todas las aulas son diversas de entrada, ¿que busco? que se comprenda la posibilidad y la existencia de un lugar que es diverso y que eso nos enriquezca.

8. ¿Con qué recursos cuenta por parte de la institución para implementar una formación inclusiva en sus estudiantes?

Inicialmente aquí hay un programa que nos ayuda si bien no ha diagnosticar porque no es algo clínico, si nos ayuda a tener ese puente con las familias desde la parte clínica para que nosotros podamos comprender los tipos de ajustes que deben realizarse desde lo pedagógico.

Momento 3

9. ¿Sabe usted en qué consiste el programa de inclusión que oferta la institución y cómo ha sido su experiencia con los estudiantes que hacen parte de él?

Fabuloso, a mí me encanta la experiencia con los chicos de inclusión

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

10. ¿En qué casos se requiere hacer uso de ajustes o flexibilización de contenido y/o evaluación?

Para mí en todos los estudiantes con o sin programa de inclusión, porque todos los seres humanos somos universos distintos y de esa manera también necesitamos caminos distintos para el aprendizaje.

11. ¿Sabe en qué consiste el trastorno de espectro autista TEA? (experiencia/diagnóstico)

- Puedo decir que conozco, pero si me pides particularizarlo a un nivel clínico hasta allá excede mi conocimiento.
- Desde mi experiencia puedo decir que no hay un trastorno de espectro autista igual a otro, porque precisamente es un espectro, es decir, está abierto a.
- ¿Qué sucede desde lo clínico? se encasillan ciertas características, ciertos rasgos que permiten identificar que se tiene esta condición en específico. Pero de ahí para adelante, es un universo que hay que explorar, en el cual se deben hacer negociaciones para llegar al aprendizaje.

12. Con los estudiantes de TEA (se mencionan los casos específicos estudiados) como ha sido su experiencia en términos de relación docente-estudiante.

- La institución posibilita espacios de cercanía y de fraternidad distintos a otros espacios académicos lo que permite generar un acercamiento uno a uno, con el docente y el estudiante.
- - *referente a los estudiantes estudiados*- Con ellos en específico yo tengo una ventaja y es que los conozco de tiempo atrás, esto facilita un montón los procesos porque ya hay cierta cercanía con cada uno de ellos. y contamos con una ventaja y es que les gusta la temática de la clase, si bien no todos los contenidos, pero sí hay unos temas que los enganchan desde sus proyectos de vida.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

13. Con los estudiantes de TEA (se mencionan los casos específicos estudiados) cómo ha sido su experiencia en la implementación de estrategias de enseñanza.

- Quiero destacar uno muy sencillo, para ser muy obvio, pero es clave y es sentarme con ellos, conocerlos. Creo que es el mejor momento donde se empiezan hacer los ajustes conociendo sus gustos, sus habilidades y en específico sus talentos. Creo que la educación debe apuntar a eso, más allá de que cumplan unos mínimos, potenciar esos talentos.

14. ¿Cuáles estrategias de enseñanza ha usado en el área de ciencias sociales? ¿Cuáles destaca que han sido eficaces y cuáles no?

15. ¿Qué elementos tiene presentes cuando planea clases dirigidas a estudiantes con TEA (se mencionan los casos específicos estudiados)?

- Lo primero que debo tener presente, es que la clase no está dirigida para ellos, está dirigida para todos los estudiantes que hacen parte del salón de clase. Ahora, ¿que si puedo hacer algunos ajustes particulares? Esos ajustes se hacen en realidad en todos los estudiantes, como ya les comentaba, cada estudiante merece y necesita la misma atención y los mismos ajustes.
- ¿Qué busco? generar condiciones donde en algún momento de la clase, puedan engancharse desde la forma en la que ellos aprendan: un momento de escucha, un momento kinestésico - movimiento del cuerpo- y una parte sensorial que les active los sentidos.

A. *con los estudiantes estudiados* ¿los tres elementos que mencionaste han funcionado bien?

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

- Diría que no, ¿por qué? sencillo, porque hay momentos según el tema y la actividad, ellos se activan. Entonces si tú me hablas del ajuste de la estudiante, yo sé que su línea está desde el diseño gráfico, entonces desde ahí trato de hacer el ajuste, sé que le va a costar la expresión escrita. Entonces ¿cómo lo manejo? ¿cómo negocio? bueno desde la expresión gráfica como dar cuenta de sus procesos y de aquello que ella aprende, que está en capacidad de transmitir.
- En el caso del estudiante, hay que hacer unos ajustes kinestésicos, es una persona que maneja y regula su comportamiento desde el movimiento. Entonces, tengo que tener presente que en algún momento de la clase así estén todos sentados, él va a regular su comportamiento y se va a parar a caminar por el espacio.

16. Dentro de su planeación de estrategias de enseñanza para (se mencionan los casos específicos estudiados), ¿ha recurrido a implementar trabajos en grupo/colaborativos? ¿Cómo ha observado la interacción de los estudiantes con TEA en estos espacios de aprendizaje?

17. ¿Cómo garantiza o evidencia que los estudiantes están aprendiendo?

- Tengo problemas con la palabra garantizar. Desde el punto de vista de que debo generar evidencias de aprendizaje sería a través de la evaluación, que recordemos que debe tener dos cosas: primero un objetivo ¿para qué?, segundo ¿cómo lo hago? Podemos usarlo desde términos cuantitativos, la nota. O términos cualitativos, es decir, que tanto el estudiante puede retroalimentar desde su conocimiento sobre los contenidos aprendidos.
- Ahora a mí no me interesa como docente en realidad lo académico, porque ellos tienen acceso a mucha información. ¿Qué me interesa? cómo están accediendo y para qué están accediendo a esa información, es decir, cómo utilizan los medios y con qué fines. Muestra de ellos es que cuando pasan a la universidad no se van a encontrar aulas diferenciadas o con ajustes como sí se hace aquí en la institución.

Docente 2

Momento 1

1. Carrera

Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales.

2. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la docencia?

10 años

3. ¿Cuánto tiempo lleva en esta institución?

4 años

4. Desde su experiencia personal, ¿cuál considera que es la labor de un docente de Ciencias Sociales?

Es llevar a los estudiantes a que tengan una experiencia con el aprendizaje. Pero en Ciencias sociales tienen un plus y es que todo lo que puedan aprender en la asignatura pueden aplicarlo a un contexto, pueden entender una realidad. Acercamientos a una cotidianidad donde entienden por qué pasan cosas desde una línea histórica, desde una posición geográfica, desde una posición política se hace mucho más real el conocimiento.

Momento 2

5. ¿Qué entiende por educación inclusiva?

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

Entiendo que independientemente de la condición que tenga un estudiante se pueda propiciar ese espacio de aprendizaje.

6. ¿Considera que dentro de su formación docente se le proporcionaron herramientas para atender necesidades de estudiantes en condición de discapacidad? o ¿considera que es algo que ha aprendido con su práctica docente?

- De hecho, en la universidad no te enseñan muchas cosas, es en la práctica en docente donde tú desarrollas habilidades. Incluso reconoces una vocación, porque la universidad te permite acercamientos teóricos, pero es la práctica la que afianza esos conocimientos, afianza esa vocación.
- Mi experiencia con inclusión fue en este colegio, yo no había estado en otros colegios en donde la inclusión fuera tan fuerte, y es muy interesante porque yo empecé en primaria y tenía una niña que no veía nada, lo que me tocó hacer fue aprender a escribir y fue demasiado difícil. Empecé a buscar en la biblioteca Luis Ángel Arango y allá no te permitían imprimir las guías, yo le traía las guías a la niña y la hacía que ella misma leyera, porque aprender a leer -lenguaje especializado- fue un complique para mí.
- Lo interesante acá es que ellos pueden vivir la inclusión sin estar aislados, es una inclusión que se vive real y son niños que se esfuerzan, hay niños que nos han dado resultados increíbles, incluso mejores que los niños que no tienen ningún tipo de condición. Entonces, es interesante porque es la cultura del Emilio y los chicos que entran al programa de verdad se sienten que hacen parte y se esfuerzan un montón para lograr los requerimientos que el docente les solicita.

6. ¿Cree usted que dentro de su práctica docente busca desarrollar un aula diversificada?

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

- Lo que pasa es que es difícil para el profesor, hay chicos que tienen autismo, pero hay varios tipos-clases de autismo, entonces hay chicos que reaccionan diferente. Entonces digamos que es un reto para nosotros como profe hacer todo un programa para ellos, es desgastante y requiere de más tiempo. Yo creo que he aprendido un montón acá en el colegio, pero si yo quisiera buscaría hacerlo un poco más fácil tanto para ellos como nosotros sin que ellos tengan que estar excluidos.
 - Lo interesante del Francisco Valencia es el programa de inclusión que responde a las necesidades de los estudiantes, tiene unos profesionales expertos y ellos nos apoyan a nosotros los profesores porque de verdad es un terreno poco explorado. Y en esas condiciones lo ideal sería que uno pudiera entender todo esto en algo un poco más fácil, de verdad yo lo intento, pero en serio se convierte en un trabajo monumental que a veces el tiempo y toda la cotidianidad no nos permite afianzarlo más como quisiéramos hacerlo.
7. ¿En qué casos se requiere hacer uso de ajustes o flexibilización de contenido y/o evaluación?

Con el caso de la niña María José, yo la tuve en segundo grado, y es todo un reto porque aquí reciben a los chicos que tienen dificultades cognitivas e incluso físicas, pero sigue siendo muy complejo lograr ese acercamiento y responder a todas sus necesidades también, pues uno lo intenta y estamos en ese proceso. Pero de verdad es muy complejo porque por ejemplo un niño con déficit de atención puede responder de una manera, y otro niño responder de otra, y aun así tener el mismo problema de déficit de atención o puede tenerlo más acentuado en otra cosa. Entonces es muy complejo, porque cada caso es muy diferente e individual, entonces entender todas esas dinámicas y profundizar dificulta un poco la labor docente.

8. ¿Sabe en qué consiste el trastorno de espectro autista TEA? (experiencia/diagnóstico)

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

- Son chicos que se les dificulta una interacción social, son muy literales, muy específicos en la forma que reciben una instrucción, esta debe ser clara y específica. Son chicos que no les gusta tanto el contacto físico, no tienen tanto contacto visual, en ocasiones son solitarios o tienen grupos muy específicos.
- Si yo quiero que ellos infieran en una lectura no lo van a hacer, yo necesito decirles como que saquen palabras que puedan relacionar con esta imagen, por ejemplo, para que ellos puedan hacer la lectura y entender un poco de que se trata. Eso es lo que sé más o menos de esos chicos y los que conozco y les he dictado clase, los he trabajado así.
- Son niños que no se quedan en ocasiones mucho tiempo quietos, tuve un chico -se refiere a Castiblanco- que tenía que levantarse y moverse, y siempre lo veíamos caminando y ya para todos era muy normal. Se estresaba y tenía que salir, y nunca lo frustré y nunca le dije que no porque ellos no toleran la frustración.

Momento 3

9. ¿Qué entiendes por estrategia de enseñanza?

- Una estrategia para mi es una herramienta que se puede aplicar para que el estudiante nos dé un resultado. Se aplica dependiendo la necesidad de cada estudiante tenga o no condición, hay estrategias que nos funcionan para los niños, otras para las niñas, otros para los que aprender muy rápido, hay otros que se les dificulta más. Entonces uno como docente debe estar siempre buscando la manera para que un estudiante pueda llegar a esa meta de aprendizaje que estamos buscando en ellos.

10. Con los estudiantes de TEA (se mencionan los casos específicos estudiados) ¿cómo ha sido su experiencia en la implementación de estrategias de enseñanza?

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

- En Ciencias sociales nosotros desarrollamos habilidades para todos básicas, que son: interpretación, análisis, inferencia o comprensión de lectura específica. Entonces con un chico así sé que hay que ser muy concretos con la indicación. Mi estrategia nunca fue apartarlo, yo siempre lo hacía general y luego le decía a él -porque claro él quedaba como ¿qué? ¿qué está pasando? entonces yo lo dejaba, si él lo lograba hacer solito con lo que podía y él me mostraba entonces ya lo direccionaba hacia lo que quería. Pero si no, entonces iba y lo abordaba, pero nunca públicamente. Sin apartarlo, era lo mismo, pero entonces buscaba yo internamente los mínimos o los requerimientos específicamente para él o ella sin que fuera un escarnio y los chicos en esa dinámica ya ellos solitos.
- Tuve un chico que solamente dibujaba, entonces recuerdo que estábamos viendo totalitarismo, luego, yo les expliqué todos los totalitarismos y le dije a él ¿cuál te llama la atención?, obviamente el caso de Alemania siempre llama la atención, entonces le dije: bueno, vas a hacer un dibujo que me explique todo el ascenso Nazi. Y ese niño hizo un tremendo dibujo, fue el más feliz, estaba muy motivado, siempre quería entrar a la clase.
- Entonces, eso hace uno cuando uno ya empieza a conocer al estudiante, porque a ti te dicen estos chicos son de inclusión y este es su diagnóstico. Entonces si uno lee y tiene la teoría, pero ¿cómo abordas al chico? ¿cómo le das una indicación para que él lo tome bien? para ellos hay que ser demasiado empáticos porque si con un chico sin condición en su cotidianidad tu no le puedes entrar con una indicación fuerte mucho menos a ellos, entonces se van a cerrar más. Entonces en esa dinámica de conocer a los chicos, tú también aprendes a desarrollar esas estrategias y abordarlos de una manera en la que puedan ser cercanos a ti y puedas guiarlos en sus requerimientos.

11. ¿Qué elementos tiene presentes cuando planea clases dirigidas a estudiantes con TEA (se mencionan los casos específicos estudiados)?

- Primero que las lecturas no sean largas, en plan lector hay lecturas que están que yo sé que las puede hacer en un tiempo específico, yo dejo que ellos trabajen. Cuando

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

ellos tienen dudas: - ¿cómo así? tal cosa- les explico: -mira es así, tú puedes hacer esto así...- Siempre hago que ellos busquen la necesidad. No son lecturas largas, que saquen ideas o hagan mapas funciona para algunos, pero no para todos. Los trabajos en grupo, los debates, que puedan explicar la tesis de un autor, entonces cuando son palabras complejas ¿Que dice el autor? ¿Cuál es su tesis? son chicos que desarrollan esa habilidad. y es eso lo que realmente significa para mí la palabra de inclusión, cuando tú te das el tiempo de conocer al estudiante, de conocer sus necesidades, aunque es una tarea monumental, pero se puede lograr si el colegio permite ese acercamiento con los estudiantes.

12. Dentro de su planeación de estrategias de enseñanza para (se mencionan los casos específicos estudiados), ¿ha recurrido a implementar trabajos en grupo/colaborativos? ¿Cómo ha observado la interacción de los estudiantes con TEA en estos espacios de aprendizaje?

- No con todos funciona los grupos cooperativos, tengo un chico que a él no le gusta trabajar en grupo y yo se lo respeto, entonces trabaja solo. Otros si permiten trabajar en grupo, pero con ciertos compañeros con quienes ellos sienten cercanía. Jamás les impongo con quién hacerlo, porque puede ser un poco chocante. Que ellos estén en la posibilidad de compartir y hacerse con quien quieran, pero no que yo los obligue.

13. ¿Cómo garantiza o evidencia que los estudiantes están aprendiendo?

Sin duda un indicador de saber qué tanto conocen o no, o si están aprendiendo es la evaluación y hace parte de eso la propia autoevaluación y que ellos me digan si lo están haciendo o no. Con los chicos de inclusión a veces esa evaluación no se centra tanto en una nota sino en la intención o en el esfuerzo de hacer algo que les cuesta, para mí ya eso lo es todo. Es una construcción que uno no termina de un año a otro, y la evaluación no solo es un resultado, o un número, es un proceso y en esa construcción se sabe que tanto avanzan o no. Y tener claro qué es lo que tú quieres

que ellos hagan, porque si tiene que ser diferenciado sin duda alguna, pero en esa diferenciación establecer qué es lo quiero que ellos alcancen, asimismo irles exigirles y que son capaces de lograr todo así tengan una condición.

Apéndice B

Transcripción entrevistas docentes 3 y 4

Momento 1

1. ¿Qué carrera estudiaste?

Bueno, yo soy licenciado en filosofía, soy teólogo, tengo estudios eclesiásticos y también tuve la oportunidad de hacer estudios de especialización en ética teológica.

2. ¿En qué universidad o instituto tuviste la oportunidad de estudiar?

Estudió en la San de Medellín y en la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín.

3. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la docencia?

Llevo aproximadamente 13 años, no seguidos, pero aproximadamente 12 o 13 años.

4. ¿Cuánto tiempo lleva en la institución?

Aquí en el colegio llevo año y medio

5. ¿Desde tu experiencia personal Cuál consideras que es la función del docente de ciencias sociales?

Siempre he considerado la labor del docente de ciencias sociales como un agente de la sociedad que se preocupa ante todo por la formación humana, la formación ética, política de sus estudiantes, con el ánimo de que ellos aprendan la realidad, participen de ella sean críticos, propositivos, colaborativos y que sientan verdaderamente que hacen parte de una sociedad y que son sujetos activos dentro de ella

Momento 2

6. ¿Qué entiende por educación inclusiva?

Es un concepto que para mí desde que estaba acá en el colegio es nuevo, en realidad no había tenido la oportunidad de ahondar en el tema ni mucho menos de practicarlo, digamos que aquí en el colegio me ha dado la oportunidad, pero gracias a la experiencia si podría decir o entender por educación inclusiva coma aquella educación, un poco en términos románticos, abre el corazón y la posibilidad a todos aquellos estudiantes, chicos, jóvenes que de pronto en otros contextos no se les abre la puerta para poder avanzar en su proceso educativo.

7. ¿Considera que dentro de su formación docente se le proporcionaron herramientas para atender necesidades de estudiantes en condición de discapacidad? o ¿considera que es algo que ha aprendido con su práctica docente?

No, en realidad lo he aprendido con la experiencia, no había tenido la oportunidad de trabajar o estudiarlo, como te decía, a fondo el tema. Más de los comentarios que uno podría escuchar de diferentes instituciones que presentan este tipo de educación, pero en realidad lo he venido aprendiendo es aquí en la práctica.

8. ¿Cree usted que dentro de su práctica docente busca desarrollar un aula diversificada?

Total, total, digamos que en ese proceso uno se da cuenta de que hay que variar mucho las estrategias, porque con este tipo de población siempre se te plantea de frente un reto, y es el de lograr que verdaderamente los muchachos acogen a los chicos de inclusión, y los de inclusión se sientan acogidos. Cosa que obliga a uno como a cambiar permanentemente las estrategias para poder alcanzar eso.

9. ¿Con qué recursos cuenta por parte de la institución para implementar una formación inclusiva en sus estudiantes?

Bueno a parte del más importante que considero, que obviamente es el recurso humano, es decir los docentes que están especializados en estos asuntos. El mismo programa creo que es el mayor recurso que tenemos y las recomendaciones que ellos nos podrían dar. Creo que ya a nivel de institución podría decir que, el mismo trabajo que se hace con los padres, este año particularmente en proyectos me he podido dar cuenta que el colegio si tiene la manera de aportar para que sus muchachos de inclusión se sientan verdaderamente acogidos dentro del programa y dentro del ambiente escolar. Y definitivamente creo que a nivel de herramientas tecnológicas tal vez es la mayor limitante que he podido encontrar, que he podido darme cuenta es quizá tal vez por desconocimiento o tal vez porque en su debido momento no fueron aprovechadas de la mejor manera, pero por ahí sí creo que en un futuro podría trabajar mejor.

Momento 3

10. ¿Sabe usted en qué consiste el programa de inclusión que oferta la institución y cómo ha sido su experiencia con los estudiantes que hacen parte de él?

- El programa de inclusión del Colegio obedece precisamente a su filosofía, una filosofía en la que todos tienen cabida dentro de la comunidad estudiantil,

entendiendo que es un programa bastante pretencioso porque si bien la población inclusiva que maneja el colegio es bastante el porcentaje demanda, implica primero muchos retos y segundo un desgaste, cuando hablo de desgaste me refiero en el buen sentido de la palabra en cuanto a la búsqueda permanente de estrategias, el programa trabaja muy de la mano con padres de familia es decir, prácticamente que los padres de familia pueden ser un apoyo del docente en el aula, una extensión del docente en casa, es un programa que busca ante todo humanizar e incidir en la población de los estudiantes que tenemos, que consideramos población normal . Esto también --- que el programa se convierta en una especie de sensibilización de la sociedad, sensibilización de los muchachos y la posibilidad de que la comunidad se dé cuenta de que la diversidad humana y de la riqueza que los estudiantes del programa ofrecen es bastante grande.

- Bueno, en este año y medio no me ha tocado un gran número de estudiantes pero los que he tenido me han planteado grandes retos, son estudiantes con lo que uno debe tener un trato muy muy especial , muy cercano, muy particular, muy casi de padre con ellos, en el seguimiento que uno hace, en el acompañamiento, en la instrucción en el momento de realizar un trabajo y sobre todo, siempre intentando que ellos se den cuenta que son capaces de solucionar un problema o sacar adelante algunas dificultades que se te presenten, de hecho como te decía como no tenía experiencia esto me ha ayudado incluso a tener que documentarme un poco y a tener que contar con la experiencia y el apoyo de los profesionales que el colegio tiene con el ánimo de que mis futuras experiencias acá en el colegio pues sean mucho más efectivas y afectivas, una mezcla interesante entre lo efectivo y lo afectivo.

11. ¿En qué casos se requiere hacer uso de ajustes o flexibilización de contenido y/o evaluación?

- El programa creo que maneja una metodología de ajustes para los chicos de inclusión interesantes, tanto en las competencias como en las

habilidades, yo consideraría que tendríamos que poder llevar a cabo una serie de métodos que hagan aún mucho más flexible el acceso a los contenidos de los muchachos, porque si nos quedamos solo con el ajuste, la competencia, el ajuste en la habilidad, tal vez eso no sea suficiente en la medida de que los muchachos se pueden de cierta manera ajustar a esos criterios que se colocan, pero faltaría en el caso de algunos. Digamos que, el colegio solo se preocupa porque allá una aprobación por parte de todos los estudiantes del programa, sin que esto signifique que simplemente se apruebe por aprobar. Para ellos también hay una serie de regularidades académicas obviamente ajustada para las necesidades de esta población, pero que el colegio, que ellos también sientan que el colegio les exige y que no están pasando por pasar.

12. ¿Sabe en qué consiste el trastorno de espectro autista TEA? (experiencia/diagnóstico)

Si, entiendo el trastorno como esa, como una especie de discapacidad en el desarrollo de la persona, que está íntimamente centrado como en sus capacidades mentales y que puede ser evidentemente esto se ve evidenciado en la manera en los comportamientos de la persona, en sus ritmos de aprendizaje, en los intereses que manifiestan, en la capacidad de desarrollar bien o regular un trabajo, dependiendo pues también, como te decía, he la noción de interés que se tengan relacionado con la diferentes asignaturas.

13. ¿Qué entendemos por estrategia de enseñanza?

Entiendo por estrategia de enseñanza todo ese conjunto de procedimientos, métodos, que el docente utiliza para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes y que va orientado siempre a explotar al máximo el potencial que el estudiante tenga y pueda dar de sí, gracias los diferentes métodos que se utilizan. Un debate dirigido, la utilización de recursos, tanto recursos visuales, como recursos

auditivos, tratando de reconocer un poco las habilidades en las que más se destaquen los estudiantes, para lograr pues que si se puede conducir el proceso de enseñanza y de la adquisición de conocimientos a través de esas habilidades.

-----Explicación del concepto de la investigación-----

14. ¿Con lo anterior en mente como ha sido tu experiencia con los estudiantes con TDA, en la implementación de estrategias de enseñanza?

- Ha sido muy bonito, tanto con el estudiante como con la otra chica. Ha sido un trabajo más significativo en el caso de la estudiante ¿Por qué? Ha sido más diferenciado porque en el caso del estudiante con él los ajustes han sido más bien mínimos, porque he logrado evidenciar que él tiene una capacidad de asimilar y de expresar lo que aprende de una manera un poco más fluida y más analítica a diferencia de la estudiante, con él bastante a parte de los demás estudiantes.
- Digamos con ella ha tocado mucho el encuentro personal, la clase personalizada, el seguimiento de instrucciones muy detalladas “Tienes que hacer esto” “Complementa con esto” cortar sobre esto, algo que incluso desde el trabajo en casa se nos pide que hagamos, con los papás, siempre que hay algo que se le pide a ella, de inmediato se le comunica a padres de familia, y creo que es algo que ha servido porque está estudiantes cuando llegó y a como finaliza el año, los cambios han sido bastantes significativos, entre otras cosas porque con ella tuvimos que trabajar mucho el aspecto social y creo que en cierta medida se lograron avances significativos. En el caso pues de chico, es un seguimiento, una

adaptación del programa un poco menos extrema por las razones que te decía y porque tiene un nivel de sociabilización, un poco más amplió que el anterior caso.

15. ¿Qué estrategias de enseñanza de ciencias sociales has usado con ellos? ¿Algunos ejemplos?

- Correcto, destacó por ejemplo en el caso de la estudiante de octavo, la clase personalizada, con ella me ha tocado hacer ejercicios continuos de lectura, ejercicios continuos de lectura, de explicación, de subrayar tanto ideas principales como secundarias y terciarias y a partir de eso construir conceptos. Lograr delimitar muy bien los temas, es decir, siempre que vayamos a ver un tema nuevo por lo menos la conceptualización básica, lograr que al menos tenga una noción básica así del concepto o el tema sea muy extenso, lograr que ella por lo menos quede con una noción muy general del tema, digamos que esa es la estrategia que me ha funcionado y lo he evidenciado en unas sustentaciones personales que ella ha hecho. Tuve una experiencia que tenemos aquí en el colegio, en el trabajo por proyectos lo he percibido.
- En el caso del estudiante, más que todo ahondar en aquellas cosas en las que a él le llaman la atención del tema, por ejemplo si hablamos de determinado tema y él manifiesta una inquietud sobre algo que a él le llame la atención, hacer repetitivo eso que a él le llama la atención, para calificarlo ahí, porque yo he notado que en el caso de él que eso es lo que, el interés que le pone en esa parte del tema, es donde él se desenvuelve mejor, pueda que esa raíz que él descubrió en el tema sea el elemento que a mí me ayude de pronto para evaluarlo mejor, para ser un poco más subjetivo, más claro, y más adaptado al proceso que él está llevando.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

16. Si las estrategias no han sido eficaces a la hora de su implementación, ¿por qué cree que fallaron? y ¿qué decisiones ha tomado para hacerle frente durante o después de la clase?

Si, en algún momento en el caso de la estudiante, quise que ella, pues explorar la parte social poniéndola a trabajar en grupo y no fue posible, de hecho, pues, creo que en algún momento nos pidieron que no lo hiciéramos (refiriéndose a los profes que le dictan clases a ella), fue sobre todo en esos sentido. Con otros estudiantes, con él no he tenido mayores inconvenientes y creo que ha sido, al contrario, ha habido un feeling muy interesante con él, con ese estudiante.

17. ¿Cómo ven la participación de los estudiantes con TEA en el aula? (se mencionan los casos específicos estudiados)

La del chico es una participación muy activa, concentrada es un estudiante que su inclusión no es causa, que de pronto motive desatenciones, se le ve siempre un muchacho muy concentrado, un muchacho participativo que le gusta aclarar dudas y muy respetuoso.

En el caso de la estudiante, digamos que con ella el nivel de socialización o puesta en común de sus pensamientos o de lo que opina en relación con los temas no es fluido, en realidad no lo es, ella su participación es prácticamente nula a menos de que de pronto uno la estimule, pero más de manera personal que de manera grupal, ella no lo expresa con facilidad de manera grupal.

18. Dentro de su planeación de estrategias de enseñanza para (se mencionan los casos específicos estudiados), ¿ha recurrido a implementar trabajos en grupo/colaborativos? ¿Cómo ha observado la interacción de los estudiantes con TEA en estos espacios de aprendizaje?

Yo he percibido que, a nivel grupal, la percepción que tiene el grupo de él no es tan positiva, él es un chico que busca más bien la socialización con personas adultas, entiéndase profesor, profesoras, incluso con personal de apoyo del colegio como monitor o monitoras, conductores de rutas, y ellos lo aceptan muy bien. En cambio, con sus pares, sus compañeros no lo es tanto, no lo percibo por razones de que él no quiera o lo sienta así, más bien porque los compañeros lo excluyen un poco, eso es lo que he logrado percibir. Sin embargo, en las cuestiones prácticas, digamos cuando hay un trabajo en grupo que tenga que ser trabajo obligatorio, pues él encaja en el grupo y el grupo trata de tenerlo en cuenta.

19. ¿Y con la estudiante?

Es en realidad Nulo, lo poco que he podido percibirlo, fue precisamente hace poco, reciente la semana pasada con proyecto, la vi un poquito involucrada por ahí haciendo cosas prácticas como cortar papel, pegar una cartelera, cositas así, de pronto ella era consciente, de que ella estaba siendo parte de una nota importante, de una nota que no solo la implicaba a ella sino a todo el curso, eso la hizo entrar un poco en consciencia de “A las chicas les va a ir bien dependiendo de la parte de mi trabajo” yo creo de pronto ese fue un buen presagio de lo que hagamos más adelante el trabajo con ella.

20. ¿Cómo garantiza o evidencia que los estudiantes están aprendiendo?

- Bueno a parte de los proyectos, con el caso de la estudiante, a parte del proyecto, las sustentaciones orales que presentó, obviamente adaptados a su inclusión, la capacidad y facilidad que tiene increíble de elaborar trabajo manuales, esa parte se la explote mucho, porque se ve que le gusta y es una estudiante muy pulcra en la presentación de sus trabajo, con muy buena letra, cosa que me pare muy curioso, mucha organización, es una estudiante que maneja, es una estudiante que maneja un tipo de autismo muy particular, porque en sí es muy centrada que la mayoría de los chicos autistas, se ve que

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

tiene una mente muy ordenada y eso se proyecta en lo que presenta en sus trabajo y demás.

- En el caso del estudiante, lo evidenció precisamente por lo que te decía hace un momento, porque he logrado entender y comprender que los temas a él se le facilitan en la captación inmediata, en el tipo de preguntas que hace con relaciona a las dinámicas de los temas, y porque las pruebas escritas que le colocó a él, que son muy aproximadas a lo mismo que presentan sus compañeros, pues han sido pruebas que para el nivel que tiene de inclusión pues demuestra resultados buenos.

21. ¿Cómo ve el apoyo entre docentes en el proceso?

Es fundamental, imagínate que nosotros y más o menos como te has dado cuenta, la dinámica del colegio, siempre trabajamos semana a semana en las reuniones de nivel. Esas reuniones de nivel son fundamentales porque: primero allí nos podemos capacitar, podemos recibir recomendaciones, sugerencias de los docentes encargados del programa de inclusión, debatimos cuales pueden ser las mejores opciones para estos muchachos para que el proceso de enseñanza de estos muchachos sea más efectivo y acorde a su nivel de inclusión y en las charlas más informarles, nosotros siempre nos preocupamos por hacer que se reconozca públicamente entre profesores y estudiantes los logros que hemos obtenido con estos muchachos del programa, tal es así, te comento una anécdota, entre ayer y hoy hemos estado recibiendo mensaje de los padres del programa de inclusión muy contentos, muy agradecidos, algunos chicos continúan con nosotros, otros haces un camio en su rumbo, harán su vida escolar en otras partes, pero los resultados del programa son los más significativos y bonitos y más satisfactorios que podemos tener en el colegio, ósea lograr al final que uno de estos chicos apruebe y que él sienta que aprobó no porque tengo un problemas sino porque verdaderamente a partir de mis capacidades

pude responder a una competencia gracias a una habilidad, eso creo yo es la mayor recompensa que uno puede tener como docente en un colegio que trabaja el programa de inclusión.

22. ¿Algo por agregar?

Agradecerte a ti Yesica por el tiempo, porque estas preguntas son también una manera de hacer didáctica, de pensar permanentemente en el ejercicio docente y mirar que estrategias y que métodos debemos renovar, debemos cambiar, debemos implementar, pues porque cada día la educación plantea más retos. La presencia de ustedes practicantes en medio de nosotros también nos refresca, porque uno a veces se descontextualiza y viéndolos a ustedes uno como que recarga baterías y como que se anima nuevamente a decir esto vale la pena, por algo estamos aquí. Agradecerte por eso a ti y tus compañeros y a la universidad por la oportunidad de conocerlos y de tenerlos acá con nosotros.

Docente 4

Momento 1

1. ¿Qué carrera estudiaste?

Yo soy Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad de Cundinamarca

2. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la docencia?

En 2022 cumpla 5 años, 5 años.

3. ¿Cuánto tiempo lleva en esta institución?

Llevo 4 años

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

4. Desde su experiencia personal, ¿cuál considera que es la labor de un docente de Ciencias Sociales?

Yo creo que mostrarles el mundo, no el mundo en términos geográficos e históricos, sino en su complejidad, aterrizarlos un poco y darles las herramientas para asumir una posición crítica ante su realidad.

Momento 2

5. ¿Qué entiende por educación inclusiva?

Educación inclusiva es darle la oportunidad a estudiantes, que han sido relegados por la misma sociedad porque no cumplen unos estándares típicos o en los términos que ellos utilizan “normales”, entonces inclusión es darles el espacio a diferentes actores de la sociedad regulados para sentirse parte de esta sociedad y también es para las personas de ese rango típico, pues poder entender que es vivir en sociedad y que hay diferentes espectros de la vida que tenemos que aprender a llevar.

6. ¿Considera que dentro de su formación docente se le proporcionaron herramientas para atender necesidades de estudiantes en condición de discapacidad? o ¿considera que es algo que ha aprendido con su práctica docente?

No, en ningún momento, digamos que, en la Universidad ni lo mencionamos, de hecho, fue cuando estuve ya en el aula que me di cuenta de que había que hacer algo, que efectivamente no tenías las herramientas para ello.

Ósea se puede decir que es algo que has aprendido en la práctica completamente.

7. ¿Cree usted que dentro de su práctica docente busca desarrollar un aula inclusiva?

Como te digo, no es algo que haya aprendido, sino que es algo de práctica en práctica intento, que se logre es otra cosa. Se intenta con pequeñas actividades que la participación, sobre todo en la participación, se haga desde ahí, pero creo que todavía

falta muchísimo, ósea en 5 años aún no he logrado hallar ese espacio o esa fórmula para hacer una inclusión en el amplio sentido de la palabra.

8. ¿Con qué recursos cuenta por parte de la institución para implementar una formación inclusiva en sus estudiantes?

Lo bueno de la institución es que brinda diferentes espacios, apoyo profesional, inclusive estrategias didácticas o lúdicas para hacer la inclusión más llevadera y que apoye el proceso de inclusión, pero por más que hallan herramientas aún faltan cosas, entonces por ejemplo con un estudiante con alguna deficiencia visual o auditiva aún cuesta porque no tenemos las herramientas para trabajar por ejemplo braille o herramientas para una persona con déficit auditivo digamos que se ha trabajado más con lo que es más común, el trastorno déficit de atención o autismo, que se han dado más herramientas que más que todo es una adaptación del currículo, pero pues faltan muchas herramientas para eso, En el Down también falta en ese campo.

9. ¿Sabe usted en qué consiste el programa de inclusión que oferta la institución y cómo ha sido su experiencia con los estudiantes que hacen parte de él?

El programa de inclusión de la institución está enfocado en darle un protagonismo a este estudiante, a sus familias, sobre todo, yo creo que el trabajo más fuerte que se hace es con la familia, involucrar las, se involucra muchísimo con el proceso. Que (los estudiantes de inclusión) no se sientan de inclusión, que no se vean como de inclusión, que es un proceso muy largo, que es la forma en cómo hacemos la diferenciación social, pero la idea es que no tengan esa etiqueta, no, ellos hacen parte de nuestra comunidad y todo bien, intentamos manejarlo de eso, y a veces no sé, por ejemplo, cuando estamos fuera de la institución “no es que como vamos a trabajar con él, se ve que tiene algo diferente” ¿Vamos a trabajar igual? Porque la idea es que la inclusión y el proyecto de la inclusión es que en algún momento no se trabaje desde ahí, sino que todos estemos en el mismo entorno y se trabaje igual. Claro se van a hacer adaptaciones, pero no con ese título de inclusión.

10. ¿En qué casos se requiere hacer uso de ajustes o flexibilización de contenido y/o evaluación?

Insisto, depende del caso. Muchos casos, en muchos temas como por ejemplo de Asperger, no se hace una adaptación, ya de pronto es en los momentos grupales que si se hace, pero por ejemplo cuando ya es un autismo, si se hace adaptación tanto en la parte curricular y en las habilidades que se le va a evaluar y en las estrategias de evaluación, inclusive en los estándares, en el rango del numérico del sistema de evaluación del colegio, se hace esos cambios, también obviamente las actividades adaptadas, muchas veces también a sus intereses, a sus experiencias, a sus condiciones físicas también, claro que no se ha dado pero ya tenemos por ejemplo, si lo vemos en cursos más pequeños se ha abierto el colegio a estudiantes también con discapacidades físicas, estudiantes en sillas de ruedas, que de pronto tengan alguna limitación motriz, entonces también se hace mucha adaptación en ese sentido, e igual no deja, por ejemplo si hay un baile ahí están.

11. ¿Sabe en qué consiste el trastorno de espectro autista TEA? (experiencia/diagnóstico)

Si, el Trastorno de Espectro Autista, pues obviamente es una forma de relacionarse y de sentir la realidad de una manera muy diferente, sus sensaciones, sus percepciones también considerablemente. No están en un manejo de su entorno de manera típica, su relacionamiento tiende hacer más difícil, su comportamiento varía, también depende, he tenido estudiantes con un autismo alto prácticamente necesitaban el estímulo de la fuerza, se golpeaban para poder sentir, era complejo, o también unos aspectos donde ellos simplemente se aíslan porque no consideran los ruidos fuertes, además no les agradan, pero desarrollan una vida académica normal, donde implicar unas adaptaciones menos. Pero básicamente es otra percepción de su realidad.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

12. ¿Qué entiende por estrategias de enseñanza?

- La estrategia de enseñanza son los diferentes momentos para el estudiante, pues además de comprender las temáticas y lo que sea, hay un proceso de apropiación, de los conceptos y de adaptación de la teoría, por medio de la práctica principalmente.
- Con los estudiantes de TEA (se mencionan los casos específicos estudiados) como ha sido su experiencia en la implementación de estrategias de enseñanza.
- No ha sido fácil, ha sido un proceso de prueba y error, “bueno esto no funcionó, busquemos otros” y de desgaste, hay mucho desgaste porque por más que tengamos grupos pequeños o tengamos las herramientas no deja de ser un reto porque es un estudiante más, pero este estudiante a veces implica la atención de los quince o veinte que tengamos en el aula. Claro, insisto dependiendo de su estado, pero muchas veces implica un trabajo.
- Me decías de cómo ha sido la adaptación, principalmente si, estrategias de evaluación y los momentos de trabajo con el equipo en algunas oportunidades se hace muy bien el trabajo grupal, en otras oportunidades toca adaptar los momentos individuales, y también el nivel de exigencia, entonces no voy a evaluarle las mismas entregas sino de acuerdo a cómo van avanzando en la asignatura.

13. ¿Cuáles estrategias de enseñanza ha usado en el área de Ciencias Sociales?
¿Cuáles destaca que han sido eficaces y cuáles no?

- Va al punto, tomaba su tiempo, digamos que se le esperaba, se le daba su tiempo, el apoyo del curso es fundamental, yo creo que de eso es mucho la inclusión, de que

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

ellos van familiarizándose con todo esto, entonces termina siendo el principal apoyo junto con la familia, entonces ellos también le daban la espera, paciencia, al momento de la participación, entonces si se le hacía una adaptación al momento de sus intervenciones en clase, pero lo que es las pruebas, escritura, él lo manejaba muy bien, claro, toca mirar todo lo de caligrafía que poco a poco se va desarrollando a lo largo del proceso.

- Pues, con él trabajamos medio año, muchas veces los debates, implicó una guía. Temáticamente estábamos trabajando debates y realidad geopolítica, de acuerdo con la asignación de un rol, con él entonces hicimos un trabajo más descriptivo, él hacía la descripción de esos países, de lo que hacían y poco a poco iba complejizando el análisis o la profundidad requerida para el nivel. Pero, eso le permitió a él de a abrirse un poco a la discusión y a una realidad un poco más amplia, porque él es muy bueno memorísticamente pero concentrado en su espacio, en su entorno, su contexto.

14. Si las estrategias no han sido eficaces a la hora de su implementación, ¿por qué cree que fallaron? y ¿qué decisiones ha tomado para hacerle frente durante o después de la clase?

- No, pues insisto ensayo y error, entonces volver a poner otras estrategias para no caer tampoco como en ese sectarismo ni ser un poco intransigente, porque tendemos a serlo “Pues si no funcionó es problema de él”, no pues miremos a ver que podemos cambiar, el tiempo a veces no juega a nuestro favor.

15. ¿Qué elementos tiene presentes cuando planea clases dirigidas a estudiantes con TEA (se mencionan los casos específicos estudiados)?

Pienso en el grupo, que el grupo pueda integrarse, que le guste, obviamente que el grupo aprenda, que entiendan el tema, se diviertan, que le permitan a él integrarse.

Pienso más, cuando voy a hacer una actividad pienso más allá de él, pienso en el grupo, como el grupo puede acoplar o pueda integrar al estudiante.

16. Dentro de su planeación de estrategias de enseñanza para (se mencionan los casos específicos estudiados), ¿ha recurrido a implementar trabajos en grupo/colaborativos? ¿Cómo ha observado la interacción de los estudiantes con TEA en estos espacios de aprendizaje?

- Totalmente, era la principal (estrategia).

¿Cómo le fue?

- Bien, insisto él es aislado, pero el grupo intenta acoplar, intenta acompañar, llevarlo a él hay momentos donde efectivamente si hay un desgaste que hasta los estudiantes dicen “No quiero hacerme con él, sé que no voy a trabajar lo mismo o no va a participar lo mismo” porque tampoco está la voluntad de él, de decir, del estudiante de decir “ voy apoyarlos” “En que te ayudo”, no, simplemente se queda callado esperando que les den las indicaciones y pues sus trabajos pues tienden a hacer más básicos comparado a la expectativa de sus compañeros. Entonces en algunos momentos si se nota, inclusive lo hablamos con profesores como ¿Qué podemos hacer ahora? Porque efectivamente si, ellos llevan, el grupo como tal, lo que te digo, desde tercero de primaria o segundo, no lo tengo muy claro, entonces lo han acompañado o saben de él, pero llega un punto en el bachillerato donde la exigencia académica empieza a conformar nuevos grupos, entonces ellos empiezan como “Tenemos pruebas de certificación y demás” entonces esa exigencia arma nuevos grupos, entonces a veces no lo tienen en cuenta, entonces ha sido un trabajo de todos los profesores.

17. ¿Cómo garantiza o evidencia que los estudiantes están aprendiendo?

Si, es complejo saber sí el apropió un concepto, no se. Porque insisto tiene una muy buena memoria, entonces puede él puede aprenderlo de memoria, sus partes sociales, sus partes pueden ser un poco limitadas, aunque curiosamente con el personal de apoyo del colegio él es muy dado a trabajar con ellos, se siente la familia, yo creo que eso le ha permitido a él, él no continúa el otro año si no estoy mal. Entonces se va a sentir su ausencia en los compañeros, ellos van a sentir esa falta, yo considero que como persona y también hay habilidades en su oralidad, no solo a él.

Apéndice C

Transcripción de entrevistas estudiantes 1 y 2

Estudiante 1

1. ¿Hace cuánto estás inscrito en el programa de inclusión?

Es un asunto complicado porque yo siento que todos necesitamos un apoyo siempre. Y yo estoy en el programa desde sexto porque fue un año difícil, y no me pude salir de eso. - Precisamente un tema interesante— es que mis padres me quieren quitar de eso, porque sienten que yo me he estado aflojando mucho, porque mi cerebro es consciente que ellos me ayudan y eso además me relaja y eso me está afectando.

A parte de que yo he mostrado mis capacidades y no es lo que necesite al 100 %, o sea, todos necesitamos apoyo, pero pues... bueno estoy desde 6to grado.

2. ¿Te gustan las Ciencias Sociales?

Sí, la verdad sí.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

3. ¿Te gusta cómo los docentes de sociales abordan su clase? ¿cómo te sientes en ellas?

En mi camino al menos al Francisco Valencia he tenido dos profesores memorables: Juan Pablo Villamizar y John Porras. Me gusta cómo abordan sus clases, tienen una personalidad interesante.

4. ¿Sabes qué es una estrategia de enseñanza?

Exactamente no. - se procede a darle una explicación-

5. ¿Qué estrategias de enseñanza han evidenciado en la clase de Ciencias Sociales? Describirlas. (materiales usados clase, las actividades, momentos de trabajo individual y grupal)

- En Juan Pablo que es lo más fresco que tengo, es que usa estrategias de usar presentaciones, y a mí en lo personal me gusta tomar apuntes, entonces sus presentaciones son un apoyo visual y narrativo - por así decirlo-, bueno, pero si escrito que es chévere. A parte las envía por Phidias así que es un complemento para que nadie se atrase.
- También hace trabajos dinámicos, como juegos y preguntas. El tema que estamos viendo es el feminismo y Juan Pablo realizó un juego de el que pase adelante. Cosas así, son actividades de ese estilo, que son más interactivas, y como es un cambio el cerebro se fija más en eso.

6. ¿Cómo te sientes con las estrategias de enseñanza que el docente de sociales implementa en clase? ¿Sientes que has aprendido en ciencias sociales?

Te voy a ser sincera, los talleres del libro me aburren los hago porque se deben. Pero de resto en temas de clase y explicación Juan Pablo explica bien, además del apoyo visual de sus presentaciones me ha ayudado a aprender por lo menos los conceptos claves.

7. Danos un ejemplo de alguna explicación o actividad implementada por el docente que te haya ayudado a comprender un tema.

Cuando vimos medios de comunicación nos mostró propagandas en sus presentaciones, que mostraban propagandas, anuncios etc.; que fueron un buen inicio para que uno entendiera de qué iba a tratar el tema. Es decir, apoyo visual, como somos animales muy gráficos - por así decirlo- pues nos guiamos de eso. Jugar Uno o Juego de cartas.

Estudiante 2

1. ¿Hace cuánto estás inscrito en el programa de inclusión?

Estoy inscrito desde que entré al colegio, desde primer grado, hace 11 años.

2. ¿Te gustan las Ciencias Sociales?

Pues sí, me gusta más que todo la historia y las humanidades.

3. ¿Te gusta cómo los docentes de sociales abordan su clase? ¿cómo te sientes en ellas?

Me siento conforme la verdad, las clases son interactivas y suelen ser interesantes. Así que en mi opinión no tengo dificultades en ese aspecto.

4. ¿Sabes qué es una estrategia de enseñanza?

Por lo que se, es como un plan que le hacen a ciertos estudiantes que tienen dificultades para que puedan aprender de una forma más sencilla.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

5. ¿Qué estrategias de enseñanza han evidenciado en la clase de Ciencias Sociales? Describirlas. (materiales usados clase, las actividades, momentos de trabajo individual y grupal)

Básicamente durante mi estadía he visto muchas estrategias como juegos de quices para motivar la participación. Debates que a muchos les gustan porque es una forma o motivo para investigar y exposiciones que también abarcan un buen puntaje que nos ayuda a investigar y a expresarnos.

6. ¿Cómo te sientes con las estrategias de enseñanza que el docente de sociales implementa en clase? ¿Sientes que has aprendido en ciencias sociales?

- Siento que sí, la verdad me ha ayudado a aprender bastante de los temas en especial que escucho, de estudiantes hacia mí. Pues si siento que aprendo mejor que leyéndolos en los libros.
- A mí se me facilitan las exposiciones, tanto crearlas como hablarlas.

7. Danos un ejemplo de alguna explicación o actividad implementada por el docente que te haya ayudado a comprender un tema.

- Una actividad chévere sería un poco lo de una exposición que hicimos de más o menos inventarnos un país y crear un plan para independizarlo porque era un dependiente económico y también estaban con falta de comida y recursos. Así que podemos inventarlo y localizarlo en cualquier parte, así que con un amigo idealizamos un plan que era ubicarlo en una brecha entre dos mares, hacerle un canal y traer quinua para acá e ir cerrando contratos.
- Así que esa fue la que más me gustó y más me ayudó a entender cómo debe manejarse un país. Fue chévere porque me gusta investigar y exponer Eso fue en grado Octavo con el profesor John Porras.

Apéndice D

Transcripciones entrevistas estudiante 3 y 4

Estudiante 3

1. ¿En qué grado estás?
 - Séptimo grado.
2. ¿Cuánto llevas en la institución?
 - Desde primero de primaria
3. ¿Hace cuánto estás adscrito al programa de inclusión de la institución?
 - Desde que inició en el colegio
4. ¿Te gustan las ciencias sociales?
 - Si, es divertido
5. ¿Te gusta cómo los docentes de sociales abordan su clase? ¿cómo te sientes en ellas?
 - Si, sí. Si me gustan mucho las sociales, la historia y los continentes.
7. ¿Sabes qué es una estrategia de enseñanza?
 - No, no se.

----- *Momento de explicación* -----
8. ¿Qué estrategias de clase recuerdas de algún docente de ciencias sociales que hayas tenido?
 - Con el profesor hacíamos ejercicios de ubicar en el mapa, ciudades y capitales.
11. ¿Sientes que has aprendido en ciencias sociales?
 - Si si yo creería que si.
12. Danos un ejemplo de alguna explicación o actividad implementada por el docente que te haya ayudado a comprender un tema.
 - La de los mapas, aprender regiones.

Estudiante 4

1. ¿En qué grado estás?

Estoy en Grado Octavo.

2. ¿Cuánto llevas en la institución?

Soy nueva, entre este año en enero.

3. ¿Hace cuánto estás adscrito al programa de inclusión de la institución?

Este año desde que entré a la institución.

4. ¿Te gustan las ciencias sociales?

No, no me gustan

5. ¿Te gusta cómo los docentes de sociales abordan su clase? ¿cómo te sientes en ellas?

Pues digamos que, habla mucho, entonces cuando la explicación se vuelve muy larga a mí ya me confunde, yo necesito que las explicaciones sean concretas, cortas.

6. ¿Cómo te sientes cuando pasa eso (las clases donde se habla mucho)?

Me empiezo a confundir, mi cerebro se confunde y después de eso ya no entiendo nada.

7. ¿Sabes qué es una estrategia de enseñanza?

No, no se.

----- *Momento de explicación* -----

8. ¿Qué estrategias de enseñanza han evidenciado en la clase de Ciencias Sociales? Describirlas. (materiales usados clase, las actividades, momentos de trabajo individual y grupal).

- Yo lo que veo, es que él hace muchas explicaciones en diapositivas y habla mucho.
- Con el profesor ahorita estoy haciendo un friso, entonces me parece más chévere un friso, porque es como animado, como cortico, me encanta dibujar.

9. ¿Cómo te sientes con las estrategias de enseñanza que el docente de sociales implementa en clase? ¿Sientes que has aprendido en ciencias sociales?

- El docente habla mucho, entonces él habla mucho y ya me confundo y no empiezo a entender nada.

10. Y el friso, ¿qué opinas del friso?

- El friso tiene mucho dibujo, mucha imagen, entonces es como más fácil entender el tema.

¿Has aprendido más con eso?

- Pues es un poco mejor

11. ¿Sientes que has aprendido en ciencias sociales?

- Pues, la verdad, yo no entiendo nada de sociales, a mi lo que me gusta son las matemáticas, me gusta mucho dibujar, si son las dos cosas que mejor se me facilita.

12. Danos un ejemplo de alguna explicación o actividad implementada por el docente que te haya ayudado a comprender un tema.

- La verdad no tengo ninguna actividad, no ninguna, no entiendo. Con ningún profesor de sociales he aprendido, en ningún colegio, no he entendido sociales.

Apéndice E Diario de campo: Úrsula 2

- Etapas previas
 - Etapas de observación
 - Etapas de análisis del contexto
 - Nombres de estudiantes: [REDACTED]
-
- Realicé un recorrido en el colegio para conocer sus instalaciones y los cursos a los cuales fui asignada, grado 10 y 11. Durante este primer día, estuve con grado 11, observé que había varios estudiantes en condición de discapacidad, gracias a que el colegio tiene un programa de inclusión. Entre los cursos que visité, en grado 10 había una estudiante muy particular por su parálisis, observé que estaba acompañada al 100% de una profesora de educación especial y una enfermera. Al hablar con el docente tutor este mencionó que normalmente el método evaluativo para ella era de forma oral ya que por su condición se le imposibilitaba desarrollar las mismas actividades que los demás. Su docente de educación especial, le leía y escribía para ella, pero [REDACTED] participaba y pensaba por sí misma en el desarrollo de actividades.
-
- Para el segundo día noté que estudiantes de 11 iban y venían, algunos tenían ropa particular y no portaban el uniforme. Lo anterior se debe al programa de articulación

con educación superior que tiene el colegio el cual le permite a los estudiantes empaparse de la vida universitaria frente a la carrera a la que se inclinan profesionalmente. También asistí a la reunión del módulo de bachillerato de noveno a undécimo. En dicha reunión se evaluaron situaciones de matoneo escolar entre los estudiantes a partir de testimonios escritos por los mismos estudiantes, allí fue evidente:

- Los estudiantes de inclusión sufren exclusión dentro de las aulas. Pues a pesar de que el colegio tiene un programa de inclusión, muchos estudiantes nuevos que ingresan a la institución a grados de bachillerato no vienen acoplados a dinámicas inclusivas y tienden a no ser asertivos con sus compañeros.
- Los grupos de trabajo se prestan para dinámicas excluyentes con los estudiantes del programa de inclusión, pues se les excluye por la falta de confianza en sus capacidades a la hora de aportar en una actividad.
- Existe matoneo homofóbico entre estudiantes y con burlas pesadas que causan intimidaciones a otros estudiantes, esto ha sido causa de varios retiros de estudiantes de la institución.
- La institución no habla libremente de comunidad LGTBQ+ y aborto. Existen dinámicas homofóbicas y clasistas entre estudiantes.
- Realicé mi primera clase para estudiantes de grado décimo en el ciclo III, aquí su temática era la democracia, instituciones políticas y mecanismos de participación

ciudadana. Sé que existen casos de inclusión dentro de este salón al que le dicté clase, pero no logré identificarlos. La clase se desarrolló de buena manera. Por otro lado, en 11 A observe el caso de un estudiante con trastorno de espectro autista que se apellida [REDACTED], tenía un comportamiento muy particular. Posteriormente, tras hablar con el docente tutor, mencionó que él no tenía ningún tipo de estrategia didáctica diferenciadas, se le evaluaba por igual, es decir no existía modificaciones ni ajustes para él. Sin embargo, al revisar la entrega de una actividad sobre DDHH y DIH sus resultados no fueron los mejores, apenas alcanzó el nivel básico de la actividad.

- Existen estudiantes con trastorno de espectro autista TEA con modificaciones y/o ajustes y otros que no.
- La gran mayoría TEA tiene buenas relaciones sociales, pero dificultades en su proceso de aprendizaje.
- Los estudiantes a quienes se les realiza ajustes, por lo general es en el momento de evaluación en donde se les califica como nivel superior el desempeño máximo que alcanzan, el cual por lo general es nivel básico. Se les trata de exigir cumplir con más.
- No existen estrategias didácticas diferenciadoras para los estudiantes con TEA solo en el momento evaluativo [según el docente tutor]
- Los estudiantes con TEA se preparan al igual que los demás para la presentación del examen icfes

- Hay estudiantes con TEA que tienen problemas en exposiciones orales, de acuerdo con la situación se les pide realizar la presentación de manera individual y personalizada con el docente tutor.
- Los estudiantes de grado 11 no le ven interés a las temáticas de ciudadanía, Estado e instituciones políticas y sus diferentes funciones y eso se ve reflejado en sus pocas intervenciones y en la disposición de ellos frente a la clase. Resulta ser un tema tedioso para ellos y sin mayor significación. Pese a ello los docentes intentan crear aprendizaje significativo desde la relación de los derechos humanos con el informe de la comisión de la verdad, masacres y con casos en el el DIH tiene inferencia. Sin embargo, es poco lo que se aborda respecto a los derechos que los estudiantes manifiestan y cómo defenderlos o qué institución acudir en caso de que estos se vulneren.
- Se realizó preparación de clase para dictar Estados fallidos y se acompañó a los estudiantes de 11 en asesoría para la realización de su ensayo integrador, en cuestiones de redacción , forma y contenido. Durante la última hora de clase, la estudiante ■■■■ tuvo un desmayo con epilepsia y sangrado nasal, la conmoción no permitió la realización de la clase. Dicha estudiante tiene antecedentes médicos graves.
- Se realizó la preparación para dictar Estados fallidos, y el docente tutor me enseñó la forma estructurada de los ciclos de aprendizaje que se desarrollan en las clases, en donde hay momentos individuales y grupales, de reflexión y de creación de

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

aprendizaje por los estudiantes. [Momentos claves para el desarrollo de competencias de los estudiantes que presenten alguna discapacidad]

- Durante una de las horas de clase con las chicas de 11 D, se les realizó la retroalimentación del video de identificación de un caso de crímenes de lesa humanidad. En medio de ello, una de las integrantes del grupo [REDACTED], tuvo un desmayo causado por su ansiedad. Sus desmayos son respuesta a una enfermedad cardiaca previa y a la ansiedad generada por la presión en momentos de dificultad. En esos momentos su cuerpo reacciona como método de defensa a través del desmayo, adicional a ello, [REDACTED] presenta TEA y por motivo de sus desmayos ve las clases de manera virtual en su mayoría.
- [REDACTED] estudiante con TEA de grado 11, presenta los mínimos en desempeño académico, pero camufla su condición con buenas relaciones sociales. Su TEA presenta ajustes académicos solamente en plazos de entrega de trabajos más flexibles.
- Se realiza la clase de Estados fallidos, en grado 11 el estudiante [REDACTED] con TEA presenta buena disposición con los contenidos y las actividades programadas. (investigar un Estado fallido, identificar sus características y definir el concepto)
- [REDACTED] - Se demora en escribir la agenda
- Se habló con el orientador del programa de inclusión nuevo en la institución quien proporcionó los datos de los estudiantes con inclusión de la sección de grado 10-11
- Se realizó calificación a los proyectos integradores de la comisión de la verdad. - Ensayo introducción (no se observaron particularidades)
- Se realizó clase a todos los once sobre el tema de Estados Fallidos, Primavera árabe, Durante dicha temática se observó que el estudiante [REDACTED] muestra interés en

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

investigar sobre la actividad. Durante la explicación se presenta un poco distraído, y presenta movimiento durante el aula de clases, cantos y gritos.

- Durante las explicaciones no es necesario hacerle alguna claridad en particular, las indicaciones a nivel en general son entendidas y comprendidas sin problema.
- Los trabajos en grupo son realizados de manera satisfactoria pero siempre recurre a realizarlos únicamente con un compañero de la clase que también manifiesta similitud en comportamiento introvertido.
- El contexto del estudiante le permite desenvolverse sin problema, porque el salón de clases no presenta estudiantes disruptivos que impidan un ambiente sano y de compañerismo. Cuenta con estudiantes que no realizan ningún tipo de burla frente a su comportamiento, y eso permite que el estudiante pueda desenvolverse en el aula sin problema.
- El contexto de [REDACTED] es más complicado porque se encuentra rodeada de un contexto disruptivo, de niñas que a pesar de que son de su edad no comparten intereses afines ni modos de ser similares. Por lo que se encuentra incómoda a relacionarse y compartir espacios en común.
- Durante varias sesiones [REDACTED] denota una destreza por las artes y es plasmada tanto en sus actividades asignadas como mapas mentales; como el proyecto de vida de su interés.
- Aunque reiteradamente se mencionó sobre la movilidad constante del Estudiante [REDACTED], se analiza que es debido a su forma de manifestar emociones ansiosas que manifiesta en el momento. Su compañeros y docentes lo asumen con normalidad.
- El estudiante [REDACTED] manifiesta su interés por estudiar Comunicación social y periodismo, sin embargo, jamás se observó que el estudiante fuera a la universidad al igual que sus compañeros que pertenecen al proyecto de articulación con la universidad.
- Se observó que el docente tutor realizó una actividad con los grados 11 con la finalidad de ayudarlos a ganar puntos para nivelar notas para aquellos que vayan con nota bajita. Aun cuando era algo opcional, la gran mayoría participó. La actividad consistió en exponer un país, su modelo económico y sus desarrollos tecnológicos,

para ello el docente dio la instrucción de conformar grupos que compitieron entre sí por la asignación de los 20 puntos como premio. En el salón –principal– cada grupo fue puesto en la pizarra de tiza con los respectivos puntos que iban ganando gracias a las calificaciones del docente tutor y jurados externos –otros docentes que designó el docente tutor–. Por lo tanto, cada vez que un grupo de 11 rotaba por el salón de clases de Sociales, observaba su calificación. Esta dinámica me pareció que aviva la competitividad, pero que no favoreció a estudiantes con discapacidad-

Apéndice F

Diario de campo: Úrsula 1

- Etapas previas
- Etapas de observación
- Etapas de análisis del contexto

Aclaración: No tuve tantas experiencias en aula con los estudiantes estudiados o con estudiantes de TEA, sin embargo, el propósito de este diario de campo es reconocer el contexto estudiado y la práctica de uno de los docentes que participa de esta investigación.

Fecha: 6 de agosto 2022

- La institución está dividida en 3 secciones Primaria, Primera sección (sexto-octavo) y Segunda sección (Noveno-Once)
- Pude identificar que los grupos de solo hombres son bastante inquietos y dinámicos.
- Los estudiantes llevan muy proceso muy cercano con el docente, ejemplo de ello son los saludos personalizados que tiene el docente en el aula, la forma de hablarse mutuamente donde es más común que llamen al docente por un diminutivo de su nombre que por el título “Profe” o “Profesor”

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

- Es una institución que es muy académica, se evidencia en aspectos como el manejo de la evaluación, la dedicación de los estudiantes y la carga horaria: 8 horas de 45 min de clase, dos descansos de 50 min y 10 min de tutoría.
- El horario de la institución está distribuido en 6 días a la semana. En ciencias sociales se identifica una carga horaria para los cursos de 6 y 7 de 5 horas a la semana.
- Se identifican cursos de 18 a 25 estudiantes, en todos se encuentran estudiantes que hacen parte del programa de inclusión, se destacan diagnósticos de TDAH, Autismo, Parálisis y temas de desarrollo Cognitivo.
- En las dinámicas de los grupos que presentan mayor número de estudiantes de inclusión se identifica un proceso más lento. En grupos que llevan más tiempo compartiendo con los compañeros de inclusión se identifica más ayuda de unos a otros en especial en los de menor edad.
- Se pudo identificar que hay bastantes docentes jóvenes y que cada uno gestiona de manera diferente las situaciones de la población de inclusión.
- Mi docente Tutor evidencia un conocimiento de los estudiantes, pero me hizo saber en mi primer día que no estaba muy seguro de las condiciones de algunos estudiantes, dado que hay varios que presentan condiciones no tan evidentes como TDAH o temas de depresión. Sin embargo, creo que sí sabe sobre los estudiantes de condición que necesitan modificación, o flexibilización.
- De igual forma destacó que mi docente Tutor, dedica buena parte de su tiempo en formar lazos con los estudiantes, les gusta mucho el saludo personalizado. Les presta mucha atención y escucha.

Fecha: 8 de agosto de 2022

- Pude identificar el apoyo entre los docentes, conversaciones sobre los grupos y docentes de manera informal y formal entre clases, en sala de profesores y en

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

reuniones de docentes. Se realizan reuniones semanales de grado para conversar sobre los casos en específico, las reuniones tienden a durar un poco más de una hora. (7mo Día 3 4 hora) (6to, Día 1 7ma hora)

- En los cursos se hace necesario el uso de un alto volumen de voz por parte del docente y se tienen al regaño para manejar la disciplina.
- Tuve la oportunidad de observar a los estudiantes en los descansos, pasan la mayor parte del tiempo en la cancha de fútbol, y se tiende a dejar a los estudiantes de inclusión fuera de estos espacios, por decisión del grupo o por decisión del estudiante de inclusión.
- En conversaciones con el docente tutor pude comprender que el factor académico influye mucho en la integración grupal, afirma que a medida que los estudiantes crecen se va viendo la diferencia en sus capacidades y esto influye en la integración, en tanto que el colegio presenta un modelo de exigencia de la que los estudiantes son conscientes y por el cual buscan acercarse a compañeros que les permitan enfrentarse a ese nivel de exigencia, por lo cual no consideran tanto al estudiante de inclusión para esos propósitos.
- El docente tutor también fue claro al afirmar que cada caso de inclusión es diferente, el proceso es diferente, lo define el programa de inclusión y su proceso médico.

Fecha: 11 de agosto

- Este día se estuvo trabajando el Proyecto Integrador, fui consciente que el modelo por proyectos es importante dentro de la institución, dado que trimestralmente se realiza un proyecto en el que intervienen la mayoría de las áreas incluyendo sociales, matemáticas, artes, lenguas, biología, etc.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

- En el séptimo proyecto se trabajó la herbolaria medieval, los chicos debían presentar en diferentes idiomas el proceso de cultivo y la conexión con la edad media en el tratamiento de las plantas.
- Es interesante el tema del género en los cursos, al ser una institución en transición a mixta hay cosas interesantes para pensar. Primero, hay roles en el aula, que en aulas mixtas son llenadas por mujeres, y pude ver que al ser aulas de solo hombres se llenan esos roles por chicos, sin embargo, en otros espacios como el deporte o el descanso hay espacios que las niñas no toman tanto.
- Hay elementos de autonomía interesantes en los estudiantes, considero que es un trabajo respaldado por la institución, aspectos como ir por sus materiales, buscar lo que necesitan, y organizar su espacio.
- El Proyecto integrador al ser organizado por las diferentes áreas, se busca también evaluar y sacar notas, esa evaluación se centra no solo en contenido sino en el proceso y en las habilidades de los estudiantes para sacar adelante el proyecto.

Fechas: 16 Y 18 de agosto de 2022

- En los chicos de inclusión pude identificar que sus actitudes están influenciadas por su entorno familiar, un estudiante tuvo problemas en la mañana para llegar a la institución y además tuvo conflictos con la madre.
- En mi experiencia trabajando con el estudiante Jose Pablo, puedo decir que la comunicación es clave en la implementación de una estrategia, saber dar la instrucción y conectar con el estudiante y entender sus emociones es esencial. No fue una primera experiencia muy llevadera o fructífera, en sí hice lo que más pude.
- De la experiencia con un estudiante pude notar a su vez el tema de la sombra, quien lleva un proceso personalizado con él, y pude ver los trabajos que tiene propuestos para el estudiante.
- Conocer al grupo es esencial para entender quién y cómo se marca el ritmo de la clase y la aplicación de las estrategias.
- Dentro de las estrategias de aprendizaje se encuentra el tema de los ritmos de la clase, algo tan simple como tomarse demasiado tiempo en el aula pesó demasiado

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

para que una clase funcione, ejemplo de ello fue la clase, que tuve con un sexto con el que fui muy magistral, dado que perdí muy rápido su atención.

- El colegio tiene varios momentos de clase, entre ellos está el momento individual, en esos momentos el trabajo con el estudiante del programa de inclusión es un poco más llevadero siempre y cuando el docente haya planeado actividades o previsto su proceso.
- Un elemento clave en la institución es el uso de diapositivas, elemento que me parece interesante, el tema visual es esencial y los estudiantes lo exigen. Sin embargo, ante problemas de internet o señal es probable que se detenga la clase y es difícil para el docente hacerle frente.
- En esta experiencia considero que como docente es necesario estar documentando, leyendo y consultando, sobre los estudiantes, sus condiciones e intereses. En la institución puedo identificar que ese proceso lo realizan los docentes a través del programa de inclusión y los orientadores que hay en la institución.

Fecha: 8 de septiembre

- En el trabajo y momento grupal se puede evidenciar que hay ciertas dificultades por parte de los estudiantes de inclusión para integrarse o trabajar con el grupo, hay casos de aislamiento, lo que ha dejado como consecuencia que los estudiantes del programa de inclusión decidan trabajar juntos que no siempre pueden ser positivos, en su proceso de aprendizaje.
- Quiero destacar que los estudiantes de inclusión además de sobrellevar su proceso de inclusión, también tiene un proceso emocional que se relaciona mucho a la etapa de crecimiento en el que están, en otras palabras, ellos viven y expresan las emociones muy acordes a lo que cualquier otro niño de su edad vive.

Fecha: 19 y 23 de septiembre

- Las actividades del libro son usadas por el docente tutor para dar espacios a la participación, es poco común que estudiantes e inclusión haga parte de esos momentos, sin embargo, en algunos casos se evidencia interés por querer participar o interes para mantenerse atento a lo que dicen sus compañeros.
- De igual forma hay casos de inclusión que usan la participación para copiar lo que los demás están diciendo y no intentan hacer un proceso autónomo de realizar los ejercicios. Esto cabe aclarar que depende demasiado de los casos, tengo estudiantes que sus fuertes son la transcripción y otros que prefieren la escucha.

Fechas: 13 y 15 de septiembre

- Esta semana tuve la oportunidad de asistir a una reunión extra que hicieron de grado para planear el proyecto integrador del trimestre para sexto, séptimo y octavo, la reunión fue dirigida por el orientador que se encarga de los estudiantes del programa de inclusión.
- La temática del proyecto fue sensaciones, emociones y sentimientos, un tema que al parecer para la institución es de prioridad.
- En la reunión se tuvo la oportunidad de escuchar a diferentes áreas hablando de los casos de inclusión, como han sido sus experiencias, incluso hubo recomendaciones entre los docentes para trabajar con varios de los casos nombrados.
- De igual forma el encargado del programa de inclusión de la sección, estuvo haciendo actualización de la información familiar y médica de los estudiantes. En todo eso destacó el caso de un estudiante de sexto, del programa de inclusión, que recibió el reconocimiento de mejor estudiantes en una izada de bandera, el docente mostró orgullo y satisfacción del programa porque pudo evidenciarse que los

estudiantes del programa podían alcanzar esos objetivos con las adaptaciones hechas.

Fecha: 4 de octubre

- Dicte la clase ante mi docente de la Universidad, trabajamos escultura al hacer tótems y reconocer su valor cultural en las poblaciones prehispánicas.
- La clase fue interrumpida en varias ocasiones por algunos estudiantes con fin de sabotear, se hablaron feo y generaron conflictos.
- El uso de materiales diversos como la arcilla es algo que favorece bastante a los estudiantes del programa de inclusión, ejemplo de ello era ver su emoción por usar la arcilla.

Fecha: 4 de octubre

*En esta clase el propósito era observar al docente que participa en esta investigación y al estudiante que es nuestro caso de estudio. Observación de clase séptimo grado”

- La clase fue dirigida por el practicante, el cual bajo la guía del docente titular (tutor) desarrolló una clase de tipo magistral, hizo uso de diapositivas y de recursos visuales como imágenes y videos.
- El estudiante es muy atento, a lo que se dice en clase. Mantiene el contacto visual con el docente.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

- Las diapositivas destacan por el uso de letra y tamaño acorde para poder ser leído por los estudiantes, es especial para que ellos puedan tomar apuntes.
- Identificó que el estudiante toma apuntes, puede que se distraiga y aburra un poco ante la clase magistral.
- El estudiante, no participó mucho en clase, sin embargo, pude ver que su (única) participación fue importante en su motivación y comprensión de la clase.
- Me sorprendió su participación y la conexión con la clase, se evidencia un proceso interesante y muy bonito con él.

Fecha: 8 de noviembre de 2022 a la 1:24 pm

Tema: Colonización-conquista

*El propósito de esta observación era identificar las estrategias usadas por el docente titular con el estudiante caso de estudio que se trabaja.

- La clase fue dirigida por el docente titular de sociales, inició la clase dejando las instrucciones claras desde el principio, hizo uso de un volumen de voz fuerte y con palabras puntuales y directas.
- El docente hizo uso de diapositivas y de un video documental, El video visto: Tipo documental de más de 40 minutos, el documental se vio durante las dos o más clases.
 - Muy descriptivo
 - Paisajes
 - Indígenas desnudos
 - Cartografía antigua

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

- El estudiante es muy consciente de mi mirada, percibe ese tipo de reacciones sociales.
- El docente se mueve mucho por el salón, entre las filas y los estudiantes, esto permite que el estudiante esté muy atento y despierto.
- Las actividades del vídeo se conectan con una actividad de Kahoot, una actividad fuera del aula, lo que mueve mucho la motivación del grupo.
- Se evidencia una planeación y claridad en la temática, los estudiantes reconocen el proceso que sigue la clase y son conscientes de las clases que siguen y los objetivos de cada clase.
- Participación por parte del estudiante, fue una vez, fue corta, pero evidenció su atención de la clase.
- Trabajo en libro, fue un proceso individual que el estudiante pudo realizar sin mayor acompañamiento que otros estudiantes podrían exigir.

Fecha: 15-17 noviembre

- La estudiante caso de estudio comparte bus conmigo y tuve la oportunidad de conversar con ella, ha sido muy clara en que no disfruta de las clases de sociales. Le gusta escuchar historia y opinar sobre algunos compañeros, sin embargo, le cuesta mucho la interacción con los compañeros de la ruta, solo habla conmigo, una compañera de once y la monitora de la ruta.
- En el descanso he podido observar a los estudiantes y pude identificar varias cosas interesantes, en el caso del estudiante 3 se puede identificar que no interactúa con

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA

sus compañeros de grupo o población estudiantil de edades cercanas a la de él, camina por los pasillos solo, y se acerca a conversar con docentes y población de servicio de la institución. En la entrevista, pude conocer que le gusta la salsa, es un tema de conversación que lo anima y activa, le gusta escuchar y no bailar. De igual forma, evidenció un gusto por la geografía y los juegos memorísticos como aprender los nombres de un país y sus capitales.

- En el caso de la estudiante, es necesario destacar que ella pasa los descansos sola, a veces se le ve hablando por celular. Normalmente, almuerza cerca de la portería porque debe recoger su almuerzo allí, intente acercarme con otro docente practicante para pedirle colaboración con la entrevista, sin embargo, pudimos observar que se puso nerviosa, no podía hablar y casi no me pudo responder.

Fecha: 22 y 24 de noviembre

- En esta última semana pude identificar el proceso de cierre de notas, ante eso las notas ya son claras y es más un proceso de apoyo a quienes lo necesiten. De igual forma el colegio tiene un sistema de semáforo, unas semanas antes de terminar los trimestres para poder hacer seguimiento del proceso individual y en caso tal citar a padres de familia.
- De igual forma, en esta semana los docentes tutores deben definir los mejores estudiantes para recibir las copas, que es un tipo de premio que se les da a los estudiantes con mejor rendimiento y comportamiento, lo que evidencia altos niveles de competencia en términos de notas entre los estudiantes.
- Entre otras cosas destacó que en el salón tutorado por el docente que acompaño, tenían en el salón un cartel en el que salían todos los estudiantes cada uno con una bandera tipo fórmula uno y cada semana o ciclo se organizaban en orden de quien iba mejor en el salón.

Anexos

Anexo 1



La información suministrada por nuestro hijo(a) **será confidencial**. Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar su nombre o datos de identificación. Se mantendrán los cuestionarios y en general cualquier registro en un sitio seguro. En bases de datos, todos los participantes serán identificados por un código que será usado para referirse a cada uno. Así se guardará el secreto profesional de acuerdo con lo establecido en la Ley 1090 de 2006, que rige el ejercicio de la profesión de psicología en Colombia.

Así mismo, declaramos que fuimos informados suficientemente y comprendemos que tenemos derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que mi hijo(a) o nosotros tengamos sobre dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución; que mi hijo(a) y nosotros tenemos el derecho de solicitar las respuestas de la entrevista realizada. Considerando que los derechos que mi hijo(a) tiene en calidad de participante de dicho estudio, a los cuales hemos hecho alusión previamente, constituyen compromisos del equipo de investigación responsable del mismo, nos permitimos informar que consentimos, de forma libre y espontánea, la participación de nuestro hijo(a) en el mismo.

Este consentimiento no inhibe el derecho que tiene mi hijo(a) de ser informado(a) suficientemente y comprender los puntos mencionados previamente y a ofrecer su asentimiento informado para participar en el estudio de manera libre y espontánea, por lo que entiendo que mi firma en este formato no obliga su participación.

En constancia de lo anterior, firmamos el presente documento, en la ciudad de _____, el día _____, del mes _____ de _____,

Firma _____
 Nombre _____
 C. C. No. _____ de _____

Firma: _____
 Nombre _____
 C. C. No. _____ de _____



FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nosotros: _____, identificado(a) con la cédula de ciudadanía número _____ de _____, en calidad de progenitor(a) tutor(a) legal ____, y _____, identificado(a) con la cédula de ciudadanía número _____ de _____, en calidad de progenitor(a) tutor(a) legal ____, de _____, deseamos manifestar a través de este documento, que fuimos informados suficientemente y comprendemos la justificación, los objetivos, los procedimientos y las posibles molestias y beneficios implicados en la participación de nuestro hijo(a), en el proyecto de investigación: “ _____”, que se describe a continuación:

Equipo De Investigación

El equipo lo conforman: __ Ana María González y Yesica Valdés __, del grupo __ de Licenciaturas en Ciencias Sociales __ de la Facultad de __ Ciencias Humanas __ de la Universidad del Rosario.

Objetivo: Comprender la implementación de estrategias de enseñanza para el desarrollo de las competencias en ciencias sociales utilizadas en estudiantes de básica y media con trastorno de espectro autista (TEA).

Procedimiento:

Contestar una serie de preguntas cuya respuesta quedará de manera anónima y confidencial, y cuya contestación dura aproximadamente 5 min. Nuestro hijo se compromete a contestar sinceramente para que la investigación arroje resultados válidos.

Participación Voluntaria

La participación de nuestro hijo(a) en este estudio es completamente voluntaria, si él o ella se negara a participar o decidiera retirarse, esto no le generará ningún problema, ni tendrá consecuencias a nivel institucional, ni académico, ni social. Si lo desea, nuestro hijo(a) informaría los motivos de dicho retiro al equipo de investigación.

Confidencialidad



Cordialmente,

Líder de investigación: Ana María González Reina y Yesica Valdés

Ana Ma González R.

Docente Facultad de Ciencias Humanas: German Darío Roa Giorgi
Universidad del Rosario

Teléfono: 3002390098

Correo electrónico : anamaria.gonzalezr@urosario.edu.co /
yesica.valdes@urosario.edu.co

Se adjunta: Formato de consentimiento informado.



La información suministrada por nuestro hijo(a) **será confidencial**. Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar su nombre o datos de identificación. Se mantendrán los cuestionarios y en general cualquier registro en un sitio seguro. En bases de datos, todos los participantes serán identificados por un código que será usado para referirse a cada uno. Así se guardará el secreto profesional de acuerdo con lo establecido en la Ley 1090 de 2006, que rige el ejercicio de la profesión de psicología en Colombia.

Así mismo, declaramos que fuimos informados suficientemente y comprendemos que tenemos derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que mi hijo(a) o nosotros tengamos sobre dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución; que mi hijo(a) y nosotros tenemos el derecho de solicitar las respuestas de la entrevista realizada. Considerando que los derechos que mi hijo(a) tiene en calidad de participante de dicho estudio, a los cuales hemos hecho alusión previamente, constituyen compromisos del equipo de investigación responsable del mismo, nos permitimos informar que consentimos, de forma libre y espontánea, la participación de nuestro hijo(a) en el mismo.

Este consentimiento no inhibe el derecho que tiene mi hijo(a) de ser informado(a) suficientemente y comprender los puntos mencionados previamente y a ofrecer su asentimiento informado para participar en el estudio de manera libre y espontánea, por lo que entiendo que mi firma en este formato no obliga su participación.

En constancia de lo anterior, firmamos el presente documento, en la ciudad de _____, el día _____, del mes _____ de _____,

Firma _____
 Nombre _____
 C. C. No. _____ de _____

Firma: _____
 Nombre _____
 C. C. No. _____ de _____



Investigador principal de la investigación

Ana María González y Yesica Valdés

Docente Facultad de Ciencias Humanas: Germán Darío Roa Giorgi

Universidad del Rosario

Teléfono: 3002390098

Correo electrónico:

anamaria.gonzalezr@urosario.edu.co

/

yesica.valdes@urosario.edu.co

Anexo 2



FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____, identificado(a) con la cédula de ciudadanía número _____ de _____, en calidad de docente y participante de esta investigación, deseo manifestar a través de este documento, que fui informado suficientemente y comprendo la justificación, los objetivos, los procedimientos y las posibles molestias y beneficios implicados en mi participación en el proyecto de investigación: "**Tesis de grado: Comprensión de las estrategias inclusivas para el aprendizaje de contenidos en ciencias sociales para estudiantes con Trastorno de Espectro Autista**", que se describe a continuación:

Equipo De Investigación

El equipo lo conforman: Ana Maria Gonzalez y Yesica Daniela Valdes de la carrera de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Rosario. Con asesoría del Director de Tesis German Roa Giorgi.

Objetivo:

Comprender la implementación de las estrategias de enseñanza usadas por los docentes de ciencias sociales con población estudiantil con Trastorno de Espectro Autista

Procedimiento:

Contestar unas preguntas cuya respuesta es de carácter anónimo y confidencial, cuya contestación durará aproximadamente 15-25 min y será grabada. Yo me comprometo a contestar sinceramente para que la investigación arroje resultados válidos.

Participación Voluntaria

Mi participación en este estudio es completamente voluntaria, por lo cual soy consciente que no estoy obligado a responder ninguna pregunta, que puedo detener la entrevista en caso de verlo necesario y retirar mi participación de la investigación sin dar ninguna explicación.

Confidencialidad

La información suministrada **es confidencial**. Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar nombre o datos de identificación. Se mantendrán las grabaciones, transcripciones y en general cualquier registro en un sitio seguro. En la tesis, todos los participantes serán



Cordialmente,

Ana Ma González R.

Ana Maria Gonzalez Reina
C.C 1233908460
anamaria.gonzalezr@urosario.edu.co

Yesica Daniela Valdes Peña
C.C. 1000516228
yesica.valdes@urosario.edu.co

Teléfono: 3002390098

Director de Tesis Facultad de Ciencias Humanas: German Darío Roa Giorgi
Universidad del Rosario

Se adjunta: Formato de consentimiento informado.



Bogotá D. C. 4 de agosto de 2022

Señores

Docente

Universidad del Rosario

Bogotá. D. C.

Cordial saludo.

La presente es para confirmar su participación en la investigación "**Tesis de grado: Comprensión de las estrategias inclusivas para el aprendizaje de contenidos en ciencias sociales para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista**", de manera informada y consciente, a cargo de las estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales y de la línea de Investigación en Educación, avalado institucionalmente por la Universidad del Rosario y la Fundación Colegio Emilio Valenzuela.

Dicho proyecto cuenta con las siguientes características:

Objetivo:

Comprender la implementación de las estrategias de enseñanza usadas por los docentes de ciencias sociales con población estudiantil con Trastorno de Espectro Autista.

Responsables:

Estudiantes del pregrado Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Rosario: Ana María González Reina y Yesica Daniela Valdés Peña

Procedimiento:

Autorización de la institución y consentimiento informado explícito previo a la entrevista, se procederá a aplicar una entrevista semiestructurada de manera anónima, cuya contestación durará aproximadamente 15-25 min. Para la realización de este proyecto se requiere la participación de 4 docentes en la ciudad de Bogotá, D. C.

Agradeciendo su atención,



identificados por un número como: docente 1 o docente 2 para referirse a los implicados.

Así mismo, declaro que fui informado suficientemente y comprendo que tengo derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que tenga de dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución; y que tengo el derecho de solicitar los resultados de la investigación. Considero que mis derechos como calidad de participante hacen parte de los compromisos del equipo de investigación, y por ende me permito informar que consiento, de forma libre y espontánea, mi participación en la investigación.

En constancia de lo anterior, firmo el presente documento, en la ciudad de _____, el día _____, del mes _____ de _____,

Firma _____

Nombre _____

C. C. No. _____ de _____

Universidad del Rosario

Investigadoras principales
Ana María González y Yesica Valdés

Teléfono: 3002390098

Correo electrónico:

anamaria.gonzalezr@urosario.edu.co

yesica.valdes@urosario.edu.co



identificados por un número como: docente 1 o docente 2 para referirse a los implicados.

Así mismo, declaro que fui informado suficientemente y comprendo que tengo derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que tenga de dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución; y que tengo el derecho de solicitar los resultados de la investigación. Considero que mis derechos como calidad de participante hacen parte de los compromisos del equipo de investigación, y por ende me permito informar que consiento, de forma libre y espontánea, mi participación en la investigación.

En constancia de lo anterior, firmó el presente documento, en la ciudad de Bogotá, el día 29, del mes Marzo de 2023.

Firma [Redacted]
 Nombre [Redacted]
 C. C. No. [Redacted] de Santa Rosa de Cabal (R/ralda)

En constancia de lo anterior, firmó el presente documento, en la ciudad de Bogotá, el día 17, del mes Abril de 2013.

Firma [Redacted]
 Nombre [Redacted]
 C. C. No. [Redacted] de [Redacted]

En constancia de lo anterior, firmó el presente documento, en la ciudad de Bogotá, el día 28, del mes marzo de 2023.

Firma [Redacted]
 Nombre: [Redacted]
 C. C. No. [Redacted] de Bogotá

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA



identificados por un número como: docente 1 o docente 2 para referirse a los implicados.

Así mismo, declaro que fui informado suficientemente y comprendo que tengo derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que tenga de dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución; y que tengo el derecho de solicitar los resultados de la investigación. Considero que mis derechos como calidad de participante hacen parte de los compromisos del equipo de investigación, y por ende me permito informar que consiento, de forma libre y espontánea, mi participación en la investigación.

En constancia de lo anterior, firmo el presente documento, en la ciudad de Rosario el día 17 del mes Abril de 2023.

Firma [Redacted Signature]
 Nombre [Redacted Name]
 C. C. No. [Redacted ID] de Rosario

Anexo 3



Bogotá, D.C, 04 agosto 2022

Acta informativa

Por medio de la presente, se deja constancia de que para fines de la investigación que se realizará en la institución educativa Fundación Colegio Emilio Valenzuela, se realizarán entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes con fines académicos para nuestro trabajo de grado. En donde se acordó de la mano con el director del programa de inclusión de la institución quienes serán los estudiantes idóneos para entrevistas de acuerdo a los objetivos de nuestra investigación:

1. Estudiante 1 (Grado 11 E)
2. Estudiante 2 (Grado 10C)
3. Estudiante 3 (Grado 7A)
4. Estudiante 4 (Grado 8B)

Asimismo, se acordó que tanto los estudiantes como docentes entrevistados no serían mencionados en la investigación con su nombre real, a fin de mantener su integridad y respeto por su privacidad, fin defendido en el factor ético de la investigación. Por último, se procedió a realizar las entrevistas posteriores a la aprobación de consentimiento desde el departamento de gestión de calidad y del programa de inclusión de la institución.

Firman en esta acta quienes intervienen en ella



ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA



Bogotá, D.C, 04 agosto 2022

Señores

Fundación Colegio Emilio Valenzuela

Cordial saludo,

Por medio de la presente yo **Ana María González** identificada con cédula de ciudadanía número 1233908460 y **Yesica Valdés** identificada con cédula de ciudadanía número 1000516228 pertenecientes al programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la **Universidad del Rosario**. Solicitamos el consentimiento para realizar nuestra investigación de trabajo de grado en la institución. La cual tendrá como objetivo “Comprender la implementación de estrategias de enseñanza para el desarrollo de las competencias en ciencias sociales utilizadas en estudiantes de básica y media con trastorno de espectro autista”, y que se desarrollará través de un ejercicio metodológico de observaciones y entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes. Lo anterior se realizará con fines netamente académicos.

Investigadoras

Ana María González Reina

C.C 1233908460

Ana María González R.

Yesica Valdés

C.C 1000516228

Yesica Valdés

Aprobado por

Nombre y cédula:

John Porras

BO. 904.038

Firma:



ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA



Investigadoras

Ana María González Reina
C.C.1233908460

Ana María González R.

Yesica Valdés
C.C.1000516228

Yesica Valdés

Director del programa de
inclusión

Nombre: John Porras
Y Cédula: 80 901 032

Firma: 
COORDINADOR
DE INCLUSIÓN
UNIVERSIDAD DEL ROSARIO
BOGOTÁ



Anexo 4

Bogotá, D.C., 10 de mayo 2022

**Señores
Fundación Colegio Emilio Valenzuela**

Cordial saludo,

Por medio de la presente me permito presentar a la estudiante ANA MARIA GONZÁLEZ REINA, identificada con cédula de ciudadanía número 1233908460 del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Rosario, quien actualmente se encuentra desarrollando su Trabajo de Grado, pueda realizar un ejercicio metodológico a través de Observaciones y entrevistas. Lo anterior es con fines netamente académicos.

Quedo atento a cualquier inquietud o comentario.

Atentamente,



JENNY ROCIO VELAZCO TORRES
Secretaria Académica (E)
Escuela de Ciencias Humanas
Universidad del Rosario
jennyr.velazco@urosario.edu.co
2970200 extensión 3810

Conforme a la Ley 527 de 1999 el presente certificado cuenta con la misma validez jurídica y probatoria que un documento con soporte físico, de esta manera podrá utilizarse con los mismos fines que tal documento

VIGILADA MINEEDUCACIÓN

Sede Principal: Calle 12c N° 6 – 25 Bogotá, Colombia
InfoRosario: (571) 2970200– 018000511888
www.urosario.edu.co



Bogotá, D.C., 10 de mayo 2022

**Señores
Fundación Colegio Emilio Valenzuela**

Cordial saludo,

Por medio de la presente me permito presentar a la estudiante YESICA DANIELA VALDES PEÑA, identificada con cédula de ciudadanía número 1000516228 del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Rosario, quien actualmente se encuentra desarrollando su Trabajo de Grado, pueda realizar un ejercicio metodológico a través de Observaciones y entrevistas. Lo anterior es con fines netamente académicos.

Quedo atento a cualquier inquietud o comentario.

Atentamente,



JENNY ROCIO VELAZCO TORRES
Secretaría Académica (E)
Escuela de Ciencias Humanas
Universidad del Rosario
jennyr.velazco@urosario.edu.co
2970200 extensión 3810

Conforme a la Ley 527 de 1999 el presente certificado cuenta con la misma validez jurídica y probatoria que un documento con soporte físico, de esta manera podrá utilizarse con los mismos fines que tal documento

VIGILADA MINEDUCACIÓN

Sede Principal: Calle 12c N° 6 – 25 Bogotá, Colombia
InfoRosario: (571) 2970200–018000511888
www.urosario.edu.co