

# Estrategias pedagógicas para la atención de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA)



**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.**  
**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO**

**ALCALDESA MAYOR DE BOGOTÁ**

Claudia Nayibe López Hernández

**SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO**

Edna Cristina Bonilla Sebá

**SUBSECRETARIO DE CALIDAD Y PERTINENCIA**

Andrés Mauricio Castillo Varela

**DIRECTORA DE INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN DE POBLACIONES**

Virginia Torres Montoya

**ASESORA DE LA SUBSECRETARÍA DE CALIDAD Y PERTINENCIA**

Liliana Patricia Torres Luna

**LÍDER DE EDUCACIÓN INCLUSIVA CON APOYOS**

Sandra Lucrecia Carvajal Sichaca

**EQUIPO TÉCNICO EDUCACIÓN INCLUSIVA CON APOYOS**

Jennifer Andrea Sánchez Benítez

Jenny Paola Moreno Peña

Sandra Paola Álvarez Ramírez

Christian Camilo Duque González

Laura Giseth Castiblanco Montero

**FUNDACIÓN GESTIÓN EDUCATIVA**

**DIRECTORA GENERAL**

Sandra Milena Sabogal García

**DIRECTORA DE LA UNIDAD DE EDUCACIÓN**

Liliana Riaño del Castillo

**EQUIPO PEDAGÓGICO**

Luisa Mercedes Lara Corredor

Olga Lucía Giraldo Alzate

**AUTORAS**

María Eugenia Villalobos Valencia

Laura Pacca

Daniela Otero Castellanos

Natalia del Pilar Sánchez Fernández

Deisy Paola Barreto Munévar

Yency Viviana García Giraldo

**REVISIÓN TÉCNICA DE CONTENIDOS  
Y CORRECCIÓN DE ESTILO**

Andrea Milena Guardia Hernández

**COORDINACIÓN EDITORIAL**

Christian Ernesto Grijalba Rátiva

**DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN**

3MAS Diseño y Comunicación

**ISBN**

978-958-5140-95-0

Esta publicación hace parte del Contrato de Consultoría No 2833 del 15 de octubre del 2021, suscrito entre la Secretaría de Educación del Distrito y la Fundación Gestión Educativa.

# Contenidos



<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	3
<b>PRESENTACIÓN</b> .....	6
<b>Capítulo 1.</b> Una mirada desde la educación inclusiva al trastorno del espectro autista .....	10
<b>1.1.</b> Educación inclusiva .....	13
<b>1.2.</b> Lo que necesitamos saber del trastorno del espectro autista .....	18
<b>1.2.1.</b> ¿Qué es el trastorno del espectro autista? .....	19
<b>1.2.2.</b> ¿Por qué hablamos de espectro? .....	25
<b>1.2.3.</b> ¿Cómo se llegó a hablar de trastorno del espectro autista? .....	26
<b>1.3.</b> Estudiantes con trastorno del espectro autista en el contexto educativo .....	29
<b>1.3.1.</b> ¡Hablemos de apoyos! .....	36
<b>Capítulo 2.</b> Estrategias pedagógicas para la atención de estudiantes con trastorno del espectro autista .....	44
<b>2.1.</b> Estrategias pedagógicas y ambientes de aprendizaje .....	47
<b>2.1.1.</b> Valoración pedagógica .....	48
<b>2.1.2.</b> Estrategias generales para el trabajo en el aula .....	53
<b>2.1.3.</b> Estrategias específicas para apoyar las dimensiones cognitiva, comunicativa, socioemocional y corporal de una o un estudiante con trastorno del espectro autista .....	66
<b>Capítulo 3.</b> En la ruta de la flexibilización curricular .....	80
<b>3.1.</b> Ajustes razonables y diseño de ambientes de aprendizaje .....	84
<b>3.1.1.</b> Ajustes metodológicos .....	88
<b>3.1.2.</b> Ajustes didácticos .....	89
<b>3.1.3.</b> Ajustes evaluativos .....	91
<b>3.2.</b> Consideraciones sobre la evaluación y la promoción .....	94
<b>3.2.1.</b> Aspectos generales sobre la promoción .....	100
<b>GLOSARIO</b> .....	105
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	109

# Contenidos



## Lista de tablas

Tabla 1 Cuadro comparativo entre CIE-11 y DSM-5 sobre la definición y clasificación del TEA .....	20
Tabla 2 Niveles de ayuda requerida para las personas con TEA, según el DSM-5 .....	22
Tabla 3 Características presentes en el TEA según las dimensiones del desarrollo desde una mirada pedagógica .....	33
Tabla 4 Barreras que obstaculizan la inclusión educativa de las y los estudiantes con TEA .....	37
Tabla 5 Clasificación de las fuentes de los apoyos pedagógicos según su intensidad, duración y funciones .....	39
Tabla 6 Dimensiones para la valoración pedagógica de estudiantes con TEA .....	49
Tabla 7 Ejemplo de una rúbrica de evaluación .....	98

## Lista de gráficas

Gráfica 1 Hitos históricos que han dado paso a la inclusión y la equidad en la educación .....	16
Gráfica 2 Hitos históricos de la comprensión del TEA .....	26
Gráfica 3 Pirámide de planeación pedagógica .....	85
Gráfica 4 Ejemplo del material didáctico de un ambiente de aprendizaje .....	90

# AGRADECIMIENTOS

En el diálogo con docentes de apoyo pedagógico, docentes de aula y orientadores, surgen reflexiones, ideas y discusiones que contribuyen a fortalecer la comprensión y la atención educativa de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA).

Agradecemos especialmente a la Mesa Técnica Distrital de Discapacidad y a las instituciones educativas participantes por sus contribuciones en las mesas de trabajo que se llevaron a cabo; en estos espacios de diálogo logramos reconocernos desde nuestras distintas voces y trayectorias. Su experiencia y conocimiento nos permitieron construir juntos las *Estrategias pedagógicas para la atención de estudiantes con trastorno de espectro autista (TEA)*, además de poner en la agenda educativa temas que deben seguirse trabajando y que se convierten en nuevos retos por asumir.

En este documento se encuentran los aportes que reflejan el valioso trabajo con niños, niñas, adolescentes y jóvenes con TEA en las siguientes 17 Instituciones Educativas Distritales (IED) de Bogotá.

Colegio Atanasio Girardot (IED)

Colegio Benjamín Herrera (IED)

Colegio Ciudad de Bogotá (IED)

Colegio de Cultura Popular (IED)

Colegio General Gustavo Rojas Pinilla (IED)

Colegio Gustavo Restrepo (IED)

Colegio INEM Santiago Pérez (IED)

Colegio Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas (IED)

Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto (IED)

Colegio Las Américas (IED)

Colegio Manuel Elkin Patarroyo (IED)

Colegio Orlando Higuera Rojas (IED)

Colegio República Bolivariana de Venezuela (IED)

Colegio San Francisco de Asís (IED)

Colegio Tibabuyes Universal (IED)

Colegio Toberín (IED)

Colegio Veintiún Ángeles (IED)



### **Queridas y queridos docentes de nuestra Secretaría de Educación:**

Como siempre, exaltamos su valiosa e indispensable labor. Diariamente, ustedes enfrentan retos que, muchas veces, desbordan el conocimiento disponible para manejarlos. No obstante, son justamente estos desafíos los que les permiten poner al servicio de las y los estudiantes toda su experticia, compromiso y vocación para garantizar la inclusión y equidad en la educación y, así, seguir avanzando en las exigencias de nuestra **ciudad diversa**.

En la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones somos conscientes de este panorama y sabemos que la inclusión y la equidad requieren una mejor estructura a nivel institucional y, al mismo tiempo, de un sinnúmero de acciones y estrategias metodológicas, innovadoras y pertinentes, como respuesta a las necesidades propias de nuestra comunidad. Por esto, y en línea con nuestra misión, hemos diseñado este documento para la atención de nuestras y nuestros estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA). Esta herramienta tiene como objetivo aportar elementos para que, a través de nuestra práctica pedagógica, generemos ambientes de aprendizaje amorosos y seguros que tengan en cuenta las características de esta población. No encontraremos aquí una respuesta inmediata, sino un llamado al acompañamiento pedagógico pertinente y oportuno, enmarcado en el cuidado y la atención diferencial, equitativa e incluyente.

En la actualidad, un número muy importante de docentes han logrado posicionar en sus aulas de clase estas prácticas diversas e inclusivas que enmarcan una apuesta formativa para este grupo poblacional de especial protección constitucional. Sus experiencias y estrategias han alimentado este documento, el cual invitamos a aprovechar. Entre las voces participantes, queremos resaltar la labor del docente de apoyo pedagógico Mauricio Molano Mateus, vinculado a la Institución Educativa Distrital República Bolivariana de Venezuela, quien en su práctica diaria materializa diversas reflexiones pedagógicas, logrando dar respuesta educativa pertinente y de calidad a estudiantes con TEA. Él nos dice:

En la experiencia que he vivido acompañando a estudiantes con TEA en el Colegio República Bolivariana de Venezuela (IED), junto con sus docentes y familias, he podido conocer nuevas formas de relación, comunicación y aprendizaje. He llegado a valorar la diferencia y, sobre todo, he comprendido que la verdadera educación de calidad es aquella que enseña a conocer y a convivir con esa diversidad humana. Pero este proceso como docente de apoyo pedagógico ha sido largo y ha estado lleno de muchas preguntas que he convertido en retos educativos y en nuevos aprendizajes, porque estoy convencido de nuestra misión: aportar a la construcción de una comunidad educativa de puertas abiertas.

Finalmente, reiteramos nuestro reconocimiento a la labor encomiable de las y los docentes y a su compromiso para superar las dificultades y retos que median en la cotidianidad escolar. Invitamos a toda la comunidad a no desfallecer y seguir avanzando en la **inclusión y equidad en la educación** como ejes fundamentales que dan respuesta a las necesidades de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes con TEA. Con ello logramos el posicionamiento de la educación en primer lugar como camino hacia el cumplimiento de sueños, oportunidades y transformaciones de vida que son la base del cambio social.

*Virginia Torres Montoya*

---

VIRGINIA TORRES MONTOYA

Directora de Inclusión e Integración de Poblaciones

# Presentación



Las estrategias que se presentan aquí son dirigidas a las y los docentes de las instituciones educativas distritales de Bogotá y fueron construidas a partir de un diálogo de saberes sobre el reconocimiento de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA), con el compromiso de crear a diario las condiciones propicias para una educación inclusiva de calidad.

En este diálogo se han encontrado las voces de docentes de apoyo pedagógico, docentes de aula regular y profesionales en orientación escolar que acompañan a estudiantes con TEA. Sus historias dan vida a estas páginas y se recrean a través de relatos que se presentan en la cotidianidad escolar de la atención de la población con TEA, así como las estrategias que se han concebido en los equipos de docentes para ofrecer ambientes de aprendizaje pertinentes.

Del intercambio y la valoración de todos los saberes surge la voz plural que narra este documento: un NOSOTROS que reúne al colectivo que trabaja diariamente en la comprensión, atención y bienestar de las y los estudiantes con TEA. Las estrategias se organizan en tres capítulos:

# 1



En el primer capítulo, *Una mirada desde la educación inclusiva al trastorno del espectro autista*, nos preguntamos qué es el TEA, qué características tiene nuestra o nuestro estudiante con TEA, los apoyos que puede requerir y las oportunidades que un proceso formativo que valora la diversidad representa para la totalidad de estudiantes.

# 2



En el segundo capítulo, *Estrategias pedagógicas para la atención de estudiantes con TEA*, presentamos ideas de estrategias que orientan la valoración pedagógica de nuestra o nuestro estudiante con TEA para el trabajo general en el aula y para promover el desarrollo en sus diferentes dimensiones.

En el tercer capítulo, *En la ruta de la flexibilización curricular*, retomamos las ideas del capítulo anterior para el diseño de ambientes de aprendizaje que incluyan ajustes razonables, así como para el proceso de evaluación y promoción de la o el estudiante con TEA.

# 3



Este documento está creado para, desde y con las y los docentes. Invitamos aquí a un diálogo compartido en el que hacemos una apuesta por el reconocimiento de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con TEA y de las situaciones que cotidianamente se viven en la realidad del aula de clases.

En las páginas siguientes, veremos a tres estudiantes de distintas edades y personalidades, quienes nos indicarán algunas secciones a lo largo de los tres capítulos. Tendremos a Salomé mostrándonos información clave, que aparece diferenciada en recuadros. Santiago, por su parte, nos contará algunos datos importantes en la sección de *¿Sabías que...?* Por último, Jacobo nos indicará, con su paleta de lectura, que estaremos por leer un relato de clase.



## Salomé

¡Hola! Mi nombre es Salomé. Tengo 11 años. Me apasiona dibujar y contar lo que pienso a través de imágenes. Me siento más cómoda cuando dibujo porque logro comunicar mejor mis ideas. A veces no sostengo la mirada cuando estoy nerviosa o con personas desconocidas, pero siempre escucho atentamente a quien me habla. Me gusta interactuar, sobre todo, con mi familia y con los adultos. Con mis compañeros y compañeras también, pero necesito tiempo para tomar confianza.

## Santiago

Me llamo Santiago y tengo 14 años. Me gusta escuchar música todo el día y siempre estoy leyendo lo que tiene que ver con mis bandas favoritas. Me gusta hablar con mis compañeros y compañeras sobre lo que sé, aunque en ocasiones no encuentro las palabras para que me entiendan, por eso a veces me aílo. La verdad es que no me gusta estar solo; por eso me pongo muy contento cuando se acercan en los descansos para mostrarme videos y cuando escuchan todo lo que les quiero contar.



## Jacobo

Él es Jacobo. Tiene 8 años. Le encanta jugar con sus bloques a armar robots; los arma una y otra vez. Escucha a sus compañeros y compañeras, aunque al comienzo ellos pensaban que no. Su mamá, junto a su profe Laura, se comunican con él a través de pictogramas. Cuando quiere decir lo que necesita, lo que piensa o siente, los usa y ya todos entienden lo que quiere decir. Al principio no era fácil, pero luego lograron aprender qué significaba cada pictograma y lograron comunicarse. A veces aletea sus manos como si quisiera volar; en realidad es una forma de expresar sus emociones y estar más tranquilo.



**1**

**Una mirada desde la  
educación inclusiva al  
trastorno del espectro autista**







## Una mirada desde la educación inclusiva al trastorno del espectro autista

*"Ante la llegada de Mateo, un estudiante con TEA, algunos se preguntaron cómo referirse a él y un joven respondió: profe, ¿y si simplemente le decimos Mateo?"*

*Jennifer Parrado Manzano,  
docente de apoyo pedagógico  
Colegio Las Américas (IED)*

Actualmente, los escenarios educativos demandan que las y los docentes estemos a la vanguardia en el abordaje de la educación inclusiva para atender de manera pertinente y oportuna a toda la población estudiantil, con discapacidad o sin discapacidad. Para asumir este reto y reconocer las capacidades y diferencias de las y los estudiantes, es necesario, en primer lugar, presentar algunos hitos históricos y políticos que nos permitan llegar al concepto de educación inclusiva. Con esto podemos construir una definición compartida de qué es la inclusión y cuáles son sus apuestas para promover la participación y el aprendizaje de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en un ambiente que valore la diversidad como una oportunidad. Así, haremos un recorrido que nos permitirá comprender que la educación inclusiva implica transformar las políticas, culturas y prácticas, a fin de fortalecer nuestro quehacer pedagógico desde una mirada que reconozca a la o el estudiante como un agente activo, quien porta una historia y trae consigo una realidad construida desde la multidimensionalidad de su desarrollo y desde su singularidad.

En las realidades del aula de clase, las y los estudiantes con TEA están participando con mayor frecuencia, por lo que las rutas y estrategias para atender el proceso de esta población generan preguntas que se convierten en la base para construir nuevas reflexiones y conocimientos. Por ello, con una mirada desde la educación inclusiva es posible preguntarnos y hallar respuestas para enriquecer nuestros saberes en cuanto al TEA, comprender sus características y, así, reconocer la importancia de hablar de apoyos pedagógicos en el momento de generar ambientes de aprendizaje.

## 1.1. Educación inclusiva

En el marco de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015/1948) ha establecido la educación como uno de estos derechos, que debe ser accesible para todas las personas, sin discriminación alguna. No obstante, debido a que este derecho no ha sido garantizado en condiciones de equidad a todas las poblaciones y grupos de especial protección constitucional, surge el movimiento de *Educación para todos* (EPT), promovido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desde 1990 en la conferencia de Jomtien, con el fin de promover el acceso equitativo a una educación de calidad y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas.

Con esta iniciativa, la UNESCO ha invitado a los actores de los sistemas educativos a dar respuesta pertinente para que promovamos la participación inclusiva en el aprendizaje, es decir, a que partamos del reconocimiento de la diversidad humana. Por ello se han organizado espacios, como la *Declaración de Salamanca* (1994) y el *Foro mundial sobre la educación* en Dakar (2000), que han sido hitos en la comprensión de la educación inclusiva, pues han permitido a los Estados crear y revisar acuerdos en torno a las condiciones de igualdad y equidad que requieren las poblaciones.

En el marco internacional, se afirma que

la inclusión es vista como un proceso para abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que cubre a todos los niños en el rango de edad apropiado y una convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, 2005 p. 13).

En esta misma línea, en el año 2006, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) publica la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Este instrumento internacional orienta la protección y goce pleno de los derechos de las personas con discapacidad. Puntualmente, el artículo 24 expone el derecho a la educación sobre la base de igualdad de oportunidades, buscando así el aseguramiento de un sistema educativo inclusivo.

El Estado colombiano, en coherencia con los diferentes acuerdos internacionales en los cuales ha sido firmante, ha establecido un marco normativo que guía la promoción y garantía de derechos para todos y todas. El pilar es la Constitución Política de 1991, en su artículo 67, con el reconocimiento a la diversidad y a la igualdad de derechos y deberes, y en la que se garantiza el acceso a la educación para toda su población. Luego, para regular la estructura de este sistema de formación, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) expide la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), donde se da visibilidad, en su artículo 1, a la atención educativa de la población con discapacidad. Para el año 2006, surge la Ley 1098 de 2006 o Ley de Infancia y Adolescencia, que en su artículo 36 expone los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de este grupo de especial protección. Posteriormente, a través de la Ley 1346 de 2009, Colombia aprueba la Convención de los derechos de las personas con discapacidad en el país, lo que guía al Estado Colombiano a revisar las acciones adelantadas para garantizar los derechos de esta población. Por esta razón, en el año 2013, el Congreso de la República expide la Ley estatutaria 1618, por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad en concordancia con la Ley 1346 de 2009.

Con esta base, el Ministerio de Educación Nacional ha expedido diferentes decretos que orientan la reglamentación de las acciones propias del sistema educativo, con el objetivo de promover la participación y el aprendizaje de las y los estudiantes. Para garantizar el derecho a toda la población infantil, adolescente, juvenil y adulta, expidió, en el año 2017, el Decreto 1421: "Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad". Aquí se da línea técnica para que las Secretarías de Educación y las instituciones educativas públicas y privadas del país generen acciones para promover la presencia, la participación y el progreso de esta población en el marco de la educación inclusiva.

En coherencia con este llamado, la Secretaría de Educación del Distrito ha adelantado acciones en los diferentes niveles (central, local e institucional) que promueven el acceso, la permanencia y la calidad en los procesos de atención educativa de las y los estudiantes con alguna discapacidad. En mayo de 2018, publica el *Lineamiento de Política de Educación Inclusiva*, con el cual

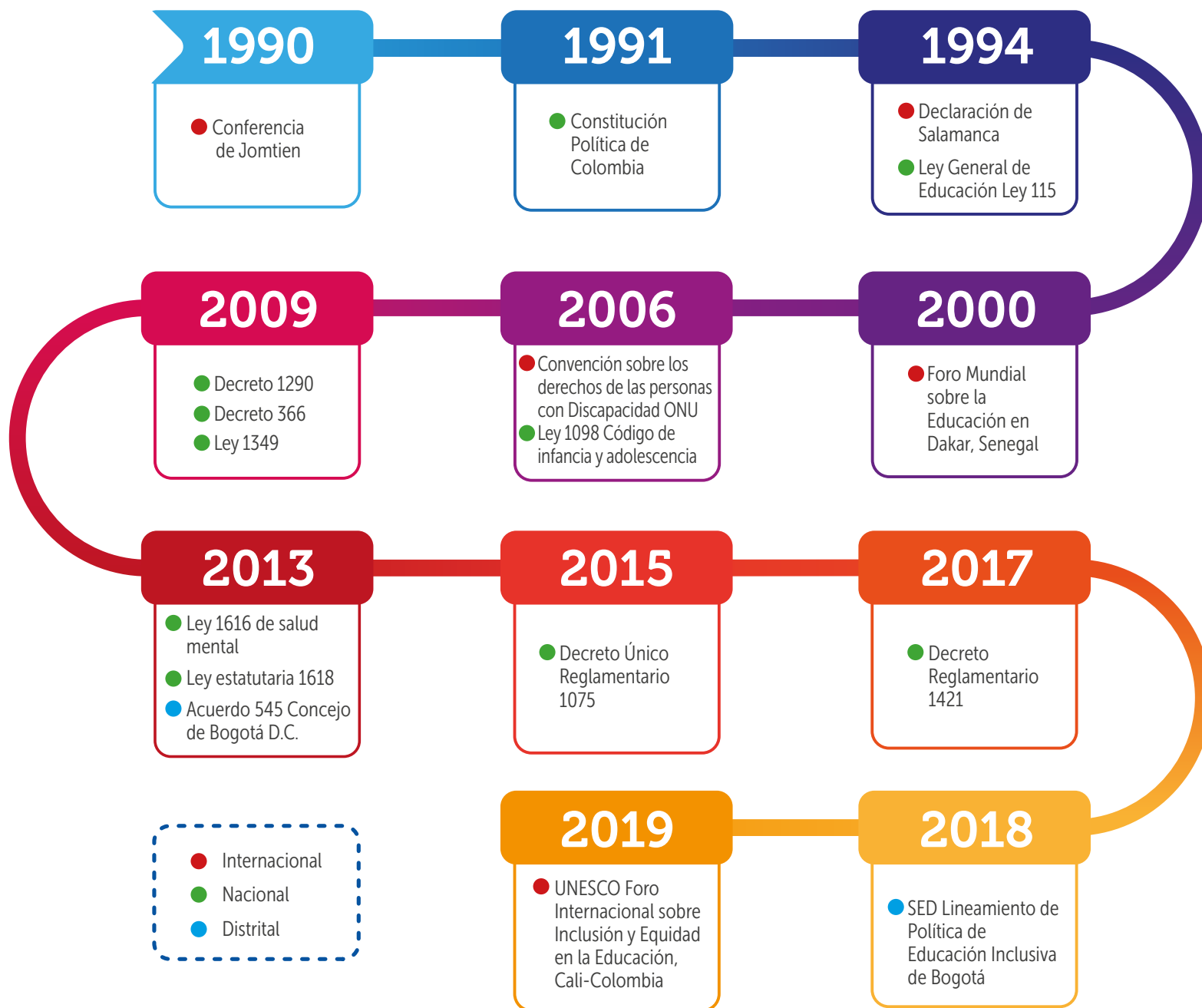
pretende transformar el Sistema Educativo hacia una ciudad y una educación más incluyente que valora positivamente la diversidad de sus niños, niñas, jóvenes, personas adultas y adultos mayores, a partir de una implementación progresiva de acciones que logren responder a las necesidades de la población estudiantil, y a la diversidad de estilos de aprendizaje (p. 8).

La entidad distrital se ha interesado por brindar estrategias para la atención educativa de toda la población estudiantil con y sin discapacidad y en el camino ha identificado algunas barreras en el contexto que inciden en los procesos de participación y aprendizaje de las y los estudiantes con TEA. De este hallazgo surge el tema del cual se ocupará el presente documento.

Hagamos un recorrido por los hitos históricos que han marcado la atención educativa de las personas con discapacidad que, actualmente, ha llevado a denominarlo *educación inclusiva* bajo los preceptos de los organismos nacionales e internacionales. En la siguiente gráfica, se ubica a la Conferencia de Jomtien de 1990 como el primer punto de referencia. No obstante, recordemos que el diálogo y la reflexión internacional que promovió el desarrollo de acciones para generar una educación para todos sin discriminación no inicia ahí, sino que partió de la necesidad de garantizar la educación como un derecho, tal cual como está establecido en la Declaración Mundial de los Derechos Humanos.



# Gráfica 1. Hitos históricos que han dado paso a la inclusión y la equidad en la educación en el orden internacional, nacional y distrital



Fuente: Gráfica diseñada a partir de documentos del marco legal internacional y nacional

Nuestra responsabilidad como docentes consiste, entonces, en generar las acciones requeridas para garantizar el derecho a la educación y ofrecer aprendizajes activos y significativos para niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Por consiguiente, nuestras prácticas pedagógicas y sociales deben fundamentarse en el reconocimiento de las habilidades, particularidades y necesidades de nuestras y nuestros estudiantes. Esta tarea requiere que todos los actores del sistema educativo planeemos y desarrollemos procesos que fomenten la calidad, a través de la transformación de las **culturas, políticas y prácticas** pedagógicas institucionales.

En relación con las **prácticas** inclusivas, se pretende que en el currículo de las instituciones educativas se planeen y desarrollen acciones pedagógicas que promuevan el aprendizaje y la participación de las y los estudiantes, a partir del reconocimiento de la diversidad de sus características y sus contextos, para favorecer trayectorias educativas pertinentes y de calidad.



En lo que corresponde a las **políticas** inclusivas, se insta a las instituciones educativas a revisar, de manera crítica y reflexiva, sus documentos institucionales, académicos y administrativos para que, en todas las áreas de su gestión, se guíe a la comunidad educativa a reconocer y valorar la diversidad en los diferentes contextos de desarrollo de la vida escolar.

Finalmente, para que realmente existan cambios significativos en las prácticas y en las políticas, el eje transversal debe ser una **cultura** educativa inclusiva, la cual refleja “las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en su comunidad educativa” (Booth y Ainscow, 2015, p.17). Construir una cultura inclusiva significa que, en la cotidianidad, promovemos colectivamente concepciones favorables relacionadas con la diversidad, de manera que en nuestro discurso y nuestro hacer se evidencia que reconocemos, valoramos y acogemos las diferencias existentes en nuestra comunidad.

La cultura inclusiva implica transformar los imaginarios y el lenguaje negativo en relación con las personas con discapacidad, dado que “la forma en la cual una persona, comunidad y sociedad piensa respecto a un grupo social en específico, suele orientar su forma de actuar” (Ministerio de Educación Nacional, 2020, p. 48). Se trata de un llamado a que abandonemos los estereotipos y los estigmas, que tienen profundas raíces históricas y llevan a relacionar a esta población con la incapacidad y, por lo tanto, crean dinámicas de discriminación (Organización Mundial de la Salud, 2011). Por esto, las Naciones Unidas (2006), en el artículo 8 de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, promueve la **toma de conciencia**, con lo que nos invita a sensibilizarnos frente a la población, a fomentar el respeto de sus derechos y dignidad, a luchar contra los estereotipos y a reconocer sus capacidades y aportes a la sociedad.

## 1.2 Lo que necesitamos saber del trastorno del espectro autista

La toma de conciencia que promueve la ONU es importante a la hora de atender estudiantes con TEA. Es posible que todos hayamos escuchado nombrar este trastorno o, quizá, ya hemos recibido a estudiantes con este diagnóstico en nuestros espacios académicos. En cualquiera de estos casos, es habitual tener imaginarios creados a partir de nuestras experiencias, por lo que pueden existir quienes piensen que el TEA es una enfermedad que implica que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se aíslen o sean agresivos, y, al mismo tiempo, quienes se imaginen que a estas y estos estudiantes les gusta hablar poco y estar en solitario. En ambos casos, estos son imaginarios porque el TEA no es una enfermedad y, además, las personas diagnosticadas con él no tienen las mismas características, como lo veremos más adelante. Por esta razón, es necesario que comprendamos en qué consiste el trastorno, cuáles son sus características y qué implicaciones tiene en el desarrollo.

## 1.2.1 ¿Qué es el trastorno del espectro autista?

Para comprender qué es el TEA, lo primero es partir del hecho de que este es un trastorno del neurodesarrollo, es decir, tiene una base neurológica que afecta las distintas dimensiones del desarrollo. Por su fundamento biológico, son las y los profesionales de la salud quienes nos ofrecen claridades de sus características, una información que nos ayuda a entender la diversidad humana y, con esto, a tener mejores herramientas para realizar nuestra labor: reconocer, en el contexto educativo, al niño, niña, adolescente y joven.

Para comprender el TEA como parte de esa diversidad, en la actualidad, en el sector de la salud se utilizan dos manuales como apoyo para definir y clasificar el TEA: la versión número 11 del manual de *Clasificación Internacional de Enfermedades* (CIE-11) y la versión número 5 del *Manual Diagnóstico y Estadístico* (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, DSM-5, por sus siglas en inglés). El primero fue construido por la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization, 2019) y sirve como registro oficial de los diagnósticos que deben hacer los países. El segundo es producto del trabajo de la Asociación Americana de Psiquiatría (American Psychiatric Organization, 2013). El TEA es un diagnóstico que a la fecha está incluido en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) dentro de la categoría de discapacidad psicosocial. A continuación, presentamos la definición y clasificación que proponen estos manuales (Tabla 1).



Tabla 1. Cuadro comparativo entre CIE-11 y DSM-5 sobre la definición y clasificación del TEA

	CIE-11 / 2019	DSM-5 / 2013
Definición	El trastorno del espectro autista está caracterizado por el déficit persistente en la habilidad para iniciar y sostener relaciones de interacción social, comunicación recíproca y por una diversidad de patrones de comportamiento e intereses restrictivos, repetitivos e inflexibles.	El trastorno del espectro autista alude a alteraciones del neurodesarrollo que afectan la comunicación, la interacción social e implica patrones restrictivos y repetitivos del comportamiento.
Clasificación	El TEA se clasifica en dos grandes grupos: <b>sin</b> trastorno del desarrollo intelectual y <b>con</b> trastorno del desarrollo intelectual. En este manual, el grado de alteración en el lenguaje constituye el indicador para saber si hay o no un trastorno en el orden del desarrollo intelectual.	El TEA se clasifica en niveles, según la ayuda que requiera la persona. Estos pueden ser: <ul style="list-style-type: none"> <li>Nivel 1. Necesita ayuda.</li> <li>Nivel 2. Necesita ayuda notable.</li> <li>Nivel 3. Necesita ayuda muy notable.</li> </ul> La necesidad de ayuda correspondiente a cada nivel depende del grado de alteración en la comunicación social, los intereses repetitivos y restringidos. De igual modo, el manual indica que se debe especificar si el TEA es con o sin discapacidad intelectual y con o sin deterioro del lenguaje.

Fuente: Tabla comparativa realizada a partir del CIE-11 (World Health Organization, 2019) y DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013)

Podemos observar que ambos manuales coinciden en que el TEA es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por alteraciones comunicativas en las relaciones e interacciones sociales que se mantienen en el tiempo. Dado que estas alteraciones se pueden presentar en diferentes grados de intensidad y de maneras distintas, las acciones que requiere cada niño, niña, adolescente y joven varían. Por lo tanto, estas acciones dependen de nuestra observación y de nuestra posibilidad de reconocer sus habilidades, capacidades

y necesidades. Incluso, hay reflexiones contemporáneas que nos invitan a pensar el TEA como una condición neurodiversa (Armstrong, 2012). Es decir que no existen capacidades mentales típicas, pues los cerebros no son iguales y los modos de funcionamiento y redes neuronales se constituyen de diversa manera.

## ¿Sabías que...?

El proceso de diagnóstico de una o un estudiante es competencia del sector de la salud y no del sector educativo.

En el marco de la investigación *Desarrollo de protocolo clínico para el diagnóstico temprano del autismo* (Villalobos y Pacca, 2020), el equipo *Desarrollo psicológico y simbolización* de la Universidad del Valle (Cali, Colombia) ha descrito, con base en el DSM-5 de 2013, algunas de las situaciones en las que nuestra o nuestro estudiante con TEA requiere ayuda, según las características de su desarrollo. El llamado es a que nos preguntemos, por ejemplo, cómo son sus interacciones sociales, su adaptación al cambio, el desarrollo de su lenguaje, entre otros. Conocer estos niveles nos ayudará a comprender al niño, niña, adolescente o joven con TEA y, por lo tanto, a diseñar escenarios de aprendizaje más pertinentes a sus habilidades, capacidades y necesidades.

A continuación, presentamos los tres niveles de ayuda propuestos en el manual que nos invitan a prestar atención y comprender sus características, sin que esto nos lleve a emitir juicios estáticos y posiblemente excluyentes.



Tabla 2. Niveles de ayuda requerida para las personas con TEA, según el DSM-5

<p><b>NIVEL I</b> <b>Necesita ayuda</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suele ser necesaria ayuda externa para que no haya dificultad en las interacciones sociales.</li> <li>• Dificultad para variar las actividades y comportamientos.</li> <li>• Algunos de sus comportamientos son inflexibles y se le dificulta alternar actividades en más de un contexto.</li> <li>• Tiene lenguaje fluido, pero se le dificulta usarlo en la interacción con otras personas.</li> <li>• Su pensamiento es poco flexible; se le dificulta adaptarse al cambio.</li> </ul>
<p><b>NIVEL II</b> <b>Necesita ayuda notable</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notable dificultad en la comunicación verbal y no verbal.</li> <li>• Las interacciones sociales son reducidas aun cuando se le ayuda.</li> <li>• Se le dificulta frecuentemente realizar cambios.</li> <li>• Frecuentes movimientos estereotipados con acciones repetitivas.</li> <li>• Se centra en una misma actividad y se le dificulta explorar el medio.</li> <li>• Se le dificulta crear propuestas propias y prefiere seguir modelos.</li> </ul>
<p><b>NIVEL III</b> <b>Necesita ayuda muy notable</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Serias dificultades en la comunicación verbal y no verbal.</li> <li>• Severas dificultades para relacionarse socialmente.</li> <li>• Extrema dificultad en reorganizarse frente al cambio.</li> <li>• Hay una fuerte presencia de estereotipias.</li> <li>• Interés sensorial inusual en ciertos materiales de juego y objetos.</li> </ul>

Fuente: Tabla elaborada a partir de los niveles de ayuda propuestos por el DSM -5- con descriptores reorganizados a partir de la experiencia investigativa del equipo Desarrollo psicológico y simbolización, de la Universidad del Valle (Cali, Colombia)

Las particularidades observadas nos permitirán determinar los apoyos pedagógicos que la o el estudiante necesita para promover su desarrollo y, con esto, podremos realizar los ajustes pertinentes. Los casos menos intensos requerirán poca ayuda (nivel 1), y los casos más intensos necesitarán una ayuda notable o muy notable (nivel 2 y 3). Por lo tanto, las descripciones que nos brindan los manuales no pretenden hacer una clasificación estática y excluyente de nuestras y nuestros estudiantes con TEA; por el contrario, nos sirven de herramienta para comprender las características de cada quien y, con ello, poder orientar mejor nuestras prácticas pedagógicas. Veamos el siguiente ejemplo:

## Relato



Lorena es una estudiante de 10 años que fue diagnosticada con TEA cuando tenía 5 años. Para ese momento, la niña estaba en un nivel de lenguaje preverbal, es decir que aún no lograba producir palabras; solamente hacía sonidos con su voz. Además, no controlaba esfínteres, casi no sonreía y solía irritarse con facilidad. La familia ha garantizado que Lorena reciba terapias de lenguaje y acompañamiento psicológico. De igual modo, y en acuerdo con la institución educativa, se crearon estrategias que han favorecido su progreso. Cuando iba a cumplir 8 años, ella ya podía comunicarse con frases completas y fue ganando autonomía. Hoy su lenguaje es más estructurado y demuestra un mayor vocabulario, aunque todavía se le dificulta iniciar propuestas de socialización. Aún debe mejorar su participación en las actividades que la docente le propone y a veces se altera ante algunos estímulos sensoriales, como la luz y el ruido. Pero, poco a poco y con el apoyo de todos, ha logrado procesar esa sobrecarga sensorial y disminuir las conductas disruptivas que solía presentar.

Cuando Lorena tenía 5 años, requería de ayuda muy notable (nivel 3 del manual DSM-5) pues necesitaba apoyo significativo en sus procesos de comunicación, autonomía y flexibilidad del pensamiento. A medida que progresó en ellos, disminuyó la ayuda requerida y eso le facilitó su interacción en el aula (niveles 1 o 2 del manual DSM-5). El ejemplo ilustra la importancia de que comprendamos que el nivel de ayuda que requiere la o el estudiante con TEA puede cambiar con el tiempo. Nuestra atención a sus formas de comunicarse, de comprender la información, de relacionarse y de percibir y procesar las experiencias nos permitirá contribuir a su desarrollo. Es decir, nuestro propósito es comprender las implicaciones del trastorno para ampliar nuestra mirada frente a la o el estudiante, quien cuenta con características individuales, dada su historia de vida y los contextos en los que se desenvuelve.

Ahora bien, el progreso de estos niños, niñas, adolescentes y jóvenes no se da de repente, sino que es paulatino y consistente. Como con toda la población estudiantil, las probabilidades de éxito en sus aprendizajes dependen de nuestra persistencia en las estrategias pedagógicas que implementemos. Puede ser que tardemos en ver avances, pero día a día van ocurriendo pequeños cambios significativos gracias a nuestras prácticas, y esta es una de las claves de la educación inclusiva. Pueden existir ciertas particularidades comunicativas, sociales, cognitivas y corporales de nuestras y nuestros estudiantes con TEA que se mantengan en el tiempo; sin embargo, en el marco de su proceso de maduración, cambiarán de acuerdo con sus experiencias, avanzando así en su desarrollo y evidenciando su potencial.

Nuestra tarea es mantener la mirada en las posibilidades con las que llegan al aula y mantener las expectativas en lo que pueden lograr con base en sus habilidades y potencialidades; lo que exige transformar los imaginarios basados en lo que les hace falta o se les dificulta. Pequeños cambios en nuestro lenguaje, por ejemplo, decir que los y las estudiantes están en etapa preverbal o prealfabética en lugar de decir que no habla o no lee, nos llevan a avanzar en el camino de la inclusión. Esta diferencia en nuestro discurso nos abre la posibilidad de reconocer en ellas y ellos las habilidades y capacidades que traen consigo y su potencial, dado que, cuando identificamos su desarrollo como preverbal, estamos asumiendo que puede comunicarse, aunque no de manera verbal. También es importante reconocer que no todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con TEA desarrollarán un lenguaje oral, pero sí pueden comunicarse a través de apoyos como tableros de comunicación alternativa, pictogramas, gestos, señas naturales, entre otros. Esto significa que pueden expresarse de otras maneras.



## 1.2.2 ¿Por qué hablamos de espectro?

La diversidad de particularidades del desarrollo de las y los estudiantes con TEA nos invita a comprender sus características sin generar etiquetas excluyentes, a ser conscientes de sus potencialidades y a estar pendientes de la identificación oportuna de alertas en el contexto escolar en beneficio de su proceso educativo. En nuestras instituciones educativas puede haber una o un estudiante en etapa preverbal que no sostiene una mirada dirigida, que se altera con facilidad y que no juega con sus compañeras o compañeros; o quizá sea una o un adolescente con habilidades notables de memoria, que se expresa con un léxico muy elaborado, aunque suela alterarse por cambios inesperados en su rutina o por estímulos sensoriales, como el ruido o la luz.

Desde nuestro rol docente podríamos preguntarnos: ¿cómo es posible que dos estudiantes que muestran comportamientos tan distintos correspondan al mismo diagnóstico?, ¿qué significa la palabra trastorno?, ¿podré atender a las y los estudiantes con TEA de la misma manera? El punto de partida, como nos lo plantea Baron-Cohen (2012), es que no existe una única forma de autismo. Por eso, cuando se habla del TEA nos referimos, primero, a un **trastorno** y, segundo, a un **espectro**.

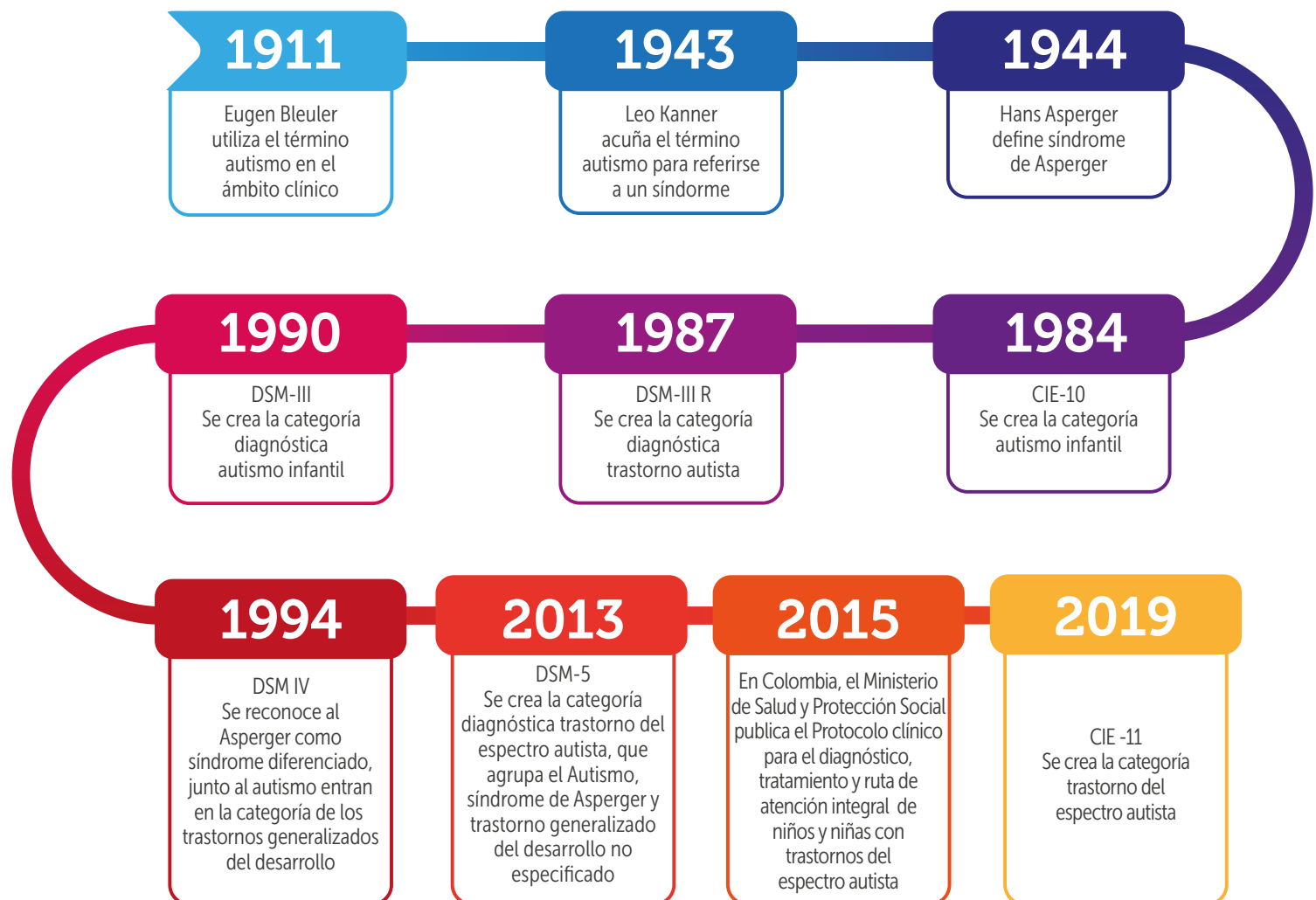
Por una parte, la diferencia entre una enfermedad y un trastorno es que la primera tiene una causa biológica. Un **trastorno**, en cambio, es multicausal: es posible que su origen se encuentre en lo genético, biológico, alimentario y relacional, entre otros aspectos implicados en la neurodiversidad. Por otra parte, el TEA implica hablar de un **espectro**, pues con esto se hace referencia a diferentes grados de alteración, unos de mayor complejidad que otros, en las dimensiones cognitivas, comunicativas, socioemocionales y corporales de cada persona, las cuales detallaremos más adelante.

En suma, el TEA es un trastorno por su condición multicausal y un espectro porque implica diferencias en las alteraciones de cada persona. Así, es común encontrarnos con estudiantes con TEA que requieran mayor o menor ayuda para organizar sus pensamientos, lograr comunicarse, relacionarse, tener autonomía o tramitar su experiencia sensorial, entre otros aspectos. Ahora bien, no olvidemos que, pese a estas diferencias, TODA la población estudiantil, incluyendo a quienes han sido diagnosticados con TEA, tiene la posibilidad de aprender a partir del apoyo pedagógico que le brindemos.

## 1.2.3 ¿Cómo se llegó a hablar de trastorno del espectro autista?

El TEA no siempre ha sido nombrado y concebido de la manera en que lo pensamos actualmente. De hecho, los hitos históricos en el campo han dado lugar a transformaciones que han ampliado la mirada, caracterización y formas de atención para las personas con TEA. A continuación, presentamos un recorrido histórico para identificar estas transformaciones:

Gráfica 2. Hitos históricos de la comprensión del TEA



Fuente: Gráfica elaborada a partir de los documentos de políticas públicas y publicaciones mencionadas

Como podemos ver en el gráfico, la forma de nombrar lo que hoy conocemos como TEA ha cambiado en el transcurso de un siglo. Cada uno de estos momentos históricos identifica un paso en este camino, que ha llevado a cambios paulatinos no solo de nominación, sino de la forma de comprender el trastorno del espectro autista. Hemos pasado de la concepción de enfermedad, esquizofrenia y deficiencia intelectual, al reconocimiento del TEA como una manera de ser en las diversas expresiones humanas (neurodiversidad).

Inicialmente, la falta de conocimiento y comprensión sobre lo que es el TEA llevó a que muchas personas recibieran un diagnóstico erróneo de psicosis temprana o se confundiera el autismo con la esquizofrenia. Además, durante un tiempo, psiquiatras infantiles utilizaron indistintamente las etiquetas de esquizofrenia infantil, autismo y psicosis infantil como si fueran sinónimos (Balbuena, 2007). Sin embargo, todos estos cambios han permitido diferenciar progresivamente las especificidades del TEA, lo cual nos ayuda de forma significativa en los contextos educativos, pues una mayor claridad nos facilita la atención en el aula de clase. Merece la pena que las y los docentes nos preguntemos, en ese recorrido histórico del TEA, ¿dónde se sitúa nuestra comprensión? Porque nosotros podemos también transformar la manera en que se entiende el TEA a partir de las nuevas interpretaciones y reflexiones que deriven de nuestra práctica pedagógica.

## Sobre el TEA, tengamos en cuenta:

- A partir del CIE-11 y el DSM-5 se dejó de emplear la categoría diagnóstica de síndrome de Asperger. En su lugar, se habla del TEA como un espectro amplio que implica diferentes niveles de funcionalidad. Lo que antes se denominaba síndrome de Asperger, actualmente se conoce como TEA nivel 1, según el DSM-5 (2013), o como TEA sin déficit cognitivo ni déficit de lenguaje, según el CIE-11.
- Actualmente, el TEA es un trastorno que se diferencia del trastorno generalizado del desarrollo (diagnóstico que no está vigente desde el año 2013). Sin embargo, ambos guardan relación por sus características. Por esto, es posible que las familias o cuidadores de estudiantes presenten diagnósticos en los cuales aún aparezca la denominación síndrome de Asperger o trastorno generalizado del desarrollo. Esto se debe a que las denominaciones que utilizan las instituciones pueden basarse en categorías anteriores.

- El diagnóstico clínico de TEA es resultado de diferentes pruebas médicas y de comportamiento, donde una o un especialista en salud debe evaluar los resultados y definir si se trata o no de TEA, en qué clasificación se encuentra, si hay otras comorbilidades asociadas, o si, por el contrario, se requiere de otro diagnóstico. En el caso de Colombia, existe el Protocolo clínico para el diagnóstico, tratamiento y ruta de atención integral de niños y niñas con trastorno del espectro autista (2015) del Ministerio de Salud y Protección Social.

El consenso internacional nos invita a procurar que la impresión diagnóstica pueda realizarse desde los 24 meses y el diagnóstico definitivo a los 36 meses, con el ánimo de favorecer una atención temprana en el desarrollo de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En el ámbito educativo, no se desarrollan diagnósticos clínicos; sin embargo, la educación cumple una función fundamental en cuanto a la identificación de las alertas tempranas. En este sentido, invitamos a revisar:

- el cuestionario M-CHAT Revisado de *Detección del Autismo en niños pequeños con entrevista de seguimiento* (Robins y cols., 2009)
- el cuestionario I.D.E.A Inventario de Espectro Autista de Rivière (2000)
- el cuestionario del capítulo 1.2. del *Manual de apoyo a docentes: educación de estudiantes que presentan TEA* del Ministerio de Educación de Chile (2010), especialmente la ficha de tamizaje de Corzo Díaz.

A continuación, presentaremos algunas orientaciones para caracterizar las dimensiones del desarrollo que tenemos todos los seres humanos, pero vistas desde los rasgos generales que podría presentar una o un estudiante con TEA, con el objetivo de que estos elementos respondan inquietudes y movilicen nuevas reflexiones.

La perspectiva del desarrollo articula muchas de las comprensiones pedagógicas que hemos construido en el marco educativo; este es el caso, por ejemplo, de los lineamientos curriculares para preescolar del Ministerio de Educación Nacional (1998) que también hablan de las dimensiones del desarrollo, pero con otra perspectiva. En nuestro caso, esta mirada permite abordar de manera integral el proceso de un niño, niña, adolescente y joven con TEA, el cual no termina en la primera infancia; es más nunca concluye, sino que continúa y cambia a lo largo del tiempo a partir de sus vivencias.

# 1.3 Estudiantes con trastorno del espectro autista en el contexto educativo

*“Los niños con TEA perciben de manera excepcional gestos y tonos de voz y posturas corporales. Si te acercas con confianza, empatía y seguridad, sus reacciones van a ser altísimamente favorables.”*

*Mauricio Molano,  
docente de apoyo pedagógico  
Colegio República Bolivariana de Venezuela (IED)*

Cuando llegan a nuestras instituciones educativas estudiantes con TEA es posible que tengamos muchas preguntas o expectativas. Todas estas preguntas surgen, especialmente, cuando no tenemos claridad en cuanto a las características específicas que se presentan en los procesos implicados en cada una de las dimensiones del desarrollo. Ahora bien, en la medida que logremos consolidar nuestro conocimiento en torno al TEA, notaremos que será más fácil reconocer a la o el estudiante con este diagnóstico, acercarnos, crear vínculos de confianza y construir estrategias pedagógicas pertinentes que respondan a sus particularidades y que estén en sintonía con los objetivos del grado.

Para alcanzar esta meta, debemos partir de la comprensión de que todos los seres humanos vivimos, en el transcurso de nuestra existencia, un proceso de desarrollo multidimensional. En los diferentes momentos de este recorrido, experimentamos cambios y tenemos condiciones particulares que definen nuestra subjetividad. Así, el desarrollo puede definirse como un proceso estructurado y en constante movimiento de organizaciones biológicas y psicológicas que se dan a lo largo de la vida, el cual está en constante interacción con el entorno físico, social y cultural. Este proceso vital de interacciones teje continuamente las experiencias éticas y estéticas de un individuo, dando apertura a las dimensiones que posibilitan la construcción subjetiva, como lo son la cognición, el lenguaje, las relaciones sociales, afectivas, emocionales, y la construcción corporal (Villalobos, 2000; 2014). Las transformaciones en estas facetas no son necesariamente homogéneas ni lineales, y estos cambios dan lugar a la construcción de las formas de relacionarnos con el espacio, los objetos y los demás, es decir, a nuestra manera de conocer, ser y estar en el mundo. Así mismo, el niño, niña, adolescente o joven con TEA está sujeto a cambios en el transcurso de su vida, de acuerdo con las posibilidades que le ofrezcan los diferentes entornos en los cuales se desenvuelve: familiar, social, educativo, salud, cultural, entre otros.

Ahora, hablaremos de cuatro dimensiones del desarrollo: cognitiva, comunicativa, socioemocional y corporal. Veamos:

En primer lugar, la **dimensión cognitiva** se refiere a los procesos mentales de percepción, memoria, lenguaje y razonamiento, los cuales le permiten a cada persona conocer, comprender y adaptarse al mundo. Esto significa que la dimensión cognitiva pone en juego nuestra capacidad de pensar, relacionar, diferenciar, abstraer, transformar, aprender y resolver situaciones problema. También nos permite situarnos temporalmente, reconocer las relaciones de causa y efecto, y saber responder y actuar desde aquello que comprendemos (Villalobos, 2000; 2014). En otras palabras, la dimensión cognitiva es la capacidad que tenemos todas las personas para poner en relación el objetivo que queremos alcanzar con los medios que requerimos para lograrlo. Los procesos aquí implicados dependen de las funciones ejecutivas, que constituyen un conjunto de habilidades cognitivas que regulan y controlan nuestra mente y nos permiten tomar decisiones y llevarlas a cabo. Algunas de las funciones ejecutivas que más requerimos para realizar una actividad son: memoria de trabajo, toma de decisiones, planificación, inhibición, organización, anticipación y flexibilidad cognitiva. ¿En qué consiste cada una de ellas?



## ¿Sabías que...?

Las funciones ejecutivas son esenciales para cualquier actividad que nos propongamos hacer en los diferentes contextos de nuestra cotidianidad.

- La **memoria de trabajo** nos permite almacenar temporalmente la información y su procesamiento. Por esto podemos tener información en la mente y desglosarla, rearmarla o combinarla de distintas maneras (Verdejo-García y Bechara, 2010).
- La **toma de decisiones** nos permite establecer relaciones causa-efecto y realizar elecciones entre varias alternativas luego de evaluar las consecuencias y posibles resultados de todas las opciones (Bechara y cols., 2000).
- La **planificación** es la capacidad que tenemos de integrar, secuenciar y desarrollar pasos intermedios para lograr metas a corto, medio o largo plazo (Tsukiura y cols., 2001). Determina nuestra capacidad de pensar en la ruta de las acciones necesarias para lograr un objetivo.
- La **inhibición** es nuestra capacidad para lograr controlar los impulsos o la información irrelevante cuando realizamos una tarea específica (Diamond, 2013; 2016).
- La **organización** nos permite ordenar información compleja, secuenciarla de forma lógica y sistemática (Anderson, 2008; Flores, 2014), es decir que nos permite coordinar los medios adecuados y las acciones necesarias para lograr un objetivo. Es diferente y posterior a la planificación porque ya no se trata solo de que identifiquemos o pensemos en los pasos a seguir, sino que aquí pasamos a la acción.
- La **anticipación** nos permite imaginar y prever las consecuencias y resultados probables de nuestras acciones, sin necesidad de llevarlas a cabo materialmente (Rivière, 1997a; 1997b).
- La **flexibilidad cognitiva** o flexibilidad mental nos sirve para ejecutar efectivamente los planes de acción que hemos planificado cuando estos no se realizan de la manera esperada. La fluidez y flexibilidad en nuestros procesos cognitivos nos permite identificar y operar nuevas acciones para lograr la meta planteada (Luria, 1986). Esto implica que realicemos un análisis y verificación de las acciones necesarias para alcanzar nuestro objetivo o para desarrollar una tarea. De ser necesario, la flexibilidad nos permite corregir, retroceder o cambiar los planes de acuerdo con estas evaluaciones iniciales.





Las funciones ejecutivas permean todos los procesos de las dimensiones del desarrollo. Son transversales en nuestra experiencia y las requerimos para aprender, relacionarnos y organizar nuestro cuerpo en función de lo que queremos comunicar o hacer. Por ejemplo: Antonio es jugador de fútbol. En el partido de hoy anotó un gol con gran habilidad: cuando recibió el balón, tuvo que organizar sus movimientos a fin de esquivar a sus contrincantes y lanzarlo dentro del arco. Para ejecutar estas acciones, Antonio debió anticipar los movimientos de los demás, planificar sus propias jugadas y ejecutarlas según las estrategias del juego.

En segundo lugar, **la dimensión comunicativa** es nuestra capacidad para dialogar con otros. Implica nuestra habilidad de interpretar expresiones del lenguaje (verbal y no verbal) e inferir las intenciones y pensamientos del interlocutor en relación con uno mismo y con el mensaje que se transmite y que se desarrolla de manera recíproca. De esta dimensión depende que podamos comunicar y comprender los sentimientos, pensamientos y comportamientos, a través de los gestos, las palabras y los movimientos propios y de otra persona (Vygotzky, 2010; Stern, 2005; Cyrulnik, 2017).

En tercer lugar, la **dimensión socioemocional** comprende los procesos de relaciones interpersonales y la interacción con nuestro entorno; pone en escena la experiencia relacional de las personas y su sentir emocional, por lo que implica nuestra capacidad de reconocer y expresar las emociones propias y de otro. En las primeras etapas del desarrollo, los niños y niñas participan en relaciones sociales en las que reconocen sus gustos e intereses y pueden diferenciarse de los demás (Vasta y cols., 2011; Cyrulnik, 2017). De igual modo, aprenden a regularse y tener normas compartidas. Gracias a estas vivencias de la infancia, podemos sentir empatía por la experiencia de los demás y reconocer, comprender y regular nuestros propios estados emocionales.

Finalmente, la **dimensión corporal** alude a la relación que establecemos entre nuestro cuerpo y nuestro entorno; nos ayuda a responder la pregunta ¿para qué sirve el cuerpo? (Calmels, 2005). El cuerpo nos permite expresar nuestro mundo interior, desplazarnos y materializar el ser. Por nuestro cuerpo podemos hacer, pertenecer y permanecer; podemos recordar, para proteger y, especialmente, sentir. Todo esto ocurre a través de diferentes procesos, entre los cuales está la experiencia sensorial que se vive a través del cuerpo. En la infancia, el niño o la niña, desde sus posibilidades, integra e interpreta la información que recibe de sus sentidos y, con ella, estructura sus relaciones físicas y psicológicas con el medio.

Como docentes, observamos las condiciones y niveles del desarrollo en cada dimensión de la totalidad de estudiantes que atendemos. ¿Cómo comprender, entonces, a nuestras y nuestros estudiantes con TEA? Si podemos diferenciar algunos de los procesos que están involucrados en cada faceta del desarrollo humano, lograremos describir con mayor precisión las particularidades de nuestra o nuestro estudiante diagnosticado con este trastorno, y esto nos facilitará la identificación de los apoyos pedagógicos que puede necesitar. A continuación, incluimos algunas características que las o los docentes podemos reconocer en nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes con TEA en cada una de las dimensiones, entendiendo que no todos son iguales, así cuenten con el mismo diagnóstico:

**Tabla 3. Características presentes en el TEA según las dimensiones del desarrollo desde una mirada pedagógica**

Dimensiones del desarrollo	Características de la o el estudiante con TEA
<p><b>Cognitiva</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando se sienten convocados e interesados, logran vincularse y participar en las actividades. Sin embargo, requieren de apoyo para mantener su atención y poder comprender en profundidad el sentido de lo que se está realizando.</li> <li>• Pueden contar con una gran capacidad memorística, pero pueden encontrar difícil hacer inferencias y construir pensamientos propios en torno a los pensamientos de los demás o a partir del sentido figurado del lenguaje.</li> <li>• Su pensamiento se caracteriza por ser rígido y esquemático; requiere apoyos que les permitan anticipar ciertos cambios y comprender la pertinencia de incorporarlos en su rutina.</li> <li>• Su comprensión tiene un fuerte componente visual. Por lo tanto, introducir imágenes en los ajustes razonables nos permitirá optimizar sus habilidades de aprendizaje.</li> </ul>



## Dimensiones del desarrollo

## Características de la o el estudiante con TEA

### Comunicativa

- En estudiantes con alteraciones profundas del lenguaje, construir la palabra para comunicarse es un proceso que requerirá tiempo y acompañamiento.
- Algunos o algunas estudiantes pueden lograr expresarse de manera oral; sin embargo, las dificultades de comunicación persistirán, dado que, para instaurar diálogos, es necesario que reconozcan al otro como interlocutor en su lugar conversacional, algo que puede presentarle dificultad.
- Otros pueden tener un amplio y detallado vocabulario sobre temas específicos de su agrado. Sin embargo, les será difícil compartirlos en una conversación recíproca y fluida. También es posible que, aunque tengan un tema de interés, sea necesario que otra persona inicie la conversación para participar de un diálogo.

### Socioemocional

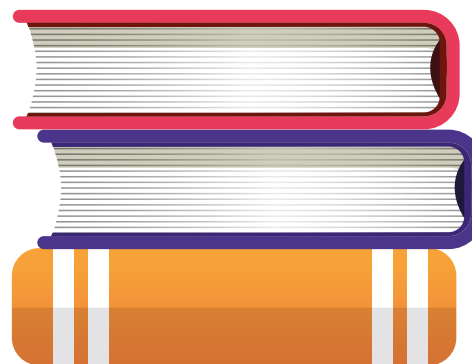
- Las y los estudiantes pueden interactuar con otros, pero necesitarán mucho apoyo para construir un vínculo de confianza que realmente les permita relacionarse desde el reconocimiento mutuo.
- También pueden emocionarse con aquello que les guste o cause malestar, expresando sentimientos de felicidad, enojo y miedo. Pueden disfrutar el compartir con otros, pero también sentirse tristes o lastimados. La dificultad para ellos reside en identificar, nombrar y responder apropiadamente a las emociones de las demás personas y las propias. Debido a esto, muchas veces expresan sus emociones de forma reactiva.
- Por lo general, sus juegos son en solitario. Tienden a utilizar los mismos objetos y seguir patrones rígidos; por ejemplo, armar cubos o apilar fichas. Sin embargo, cuando están en espacios de socialización, el hecho de que los guíen y les propongan actividades de juego les posibilita descubrir nuevos usos de los objetos, construir espacios de confianza y alternar entre actividades. Así llegarán a disfrutar el compartir con otros.
- Aunque existen mitos, en realidad las personas con TEA son personas que sí tienen la capacidad de construir amistades legítimas y, ya en la juventud y la adultez, la capacidad de enamorarse.




### Corporal

- Las y los estudiantes pueden participar en rondas, juegos y otras actividades que impliquen movimientos. Sin embargo, pueden manifestar rigidez corporal, acciones atípicas, como caminar en puntillas, lo que puede influir en las habilidades para participar en las actividades de la vida cotidiana y pedagógica.
- Pueden recordar con gran precisión situaciones, olores, imágenes e incluso personas que les hayan generado interés. Su alta sensibilidad sensorial trae como consecuencia que algunos estímulos intensos (sonidos a alto volumen, luces muy fuertes) puedan resultarles difíciles de tramitar y les ocasionen una conducta disruptiva.
- Frente a emociones muy intensas o estímulos sensoriales que no logren tramitar, pueden reaccionar con movimientos estereotipados (movimientos repetitivos sin un objetivo aparente).
- Su cuerpo siempre presentará umbrales de sensibilidad variada en uno o varios de sus sentidos. Pueden tener mucha o poca sensibilidad a los estímulos del medio.
- Las y los estudiantes con TEA requieren nuestro acompañamiento y atención, dado que se les dificulta medir el peligro y se caracterizan por conductas impulsivas y reactivas. Podrían no resistirse al impulso de actuar frente a estímulos que atraen su atención y tener movimientos precipitados.

Fuente: Tabla elaborada a partir de Villalobos y Pacca (2020), Villalobos (2000; 2014), Rivière (1997a; 1997b), Cyrulnik (2017), Cyrulnik y cols. (2001), Levin (2011)





Como se observa en la tabla anterior, existe una pluralidad de formas y particularidades que nuestra o nuestro estudiante con TEA puede presentar en cada una de las dimensiones de su desarrollo. El TEA constituye un grupo de alteraciones del neurodesarrollo que impactan de manera global las distintas formas de relacionarse, pensar y disponerse que tiene una persona (Villalobos y Pacca, 2020). Esto puede representar retos que las y los docentes debemos asumir a nivel educativo, pero sin olvidar que los obstáculos no están en la o el estudiante, sino en el contexto de acogida, cuando no se realizan los ajustes necesarios. En consecuencia, si queremos posibilitar y potenciar sus procesos de desarrollo y aprendizaje, es necesario que nos preguntemos: ¿qué barreras se presentan en el contexto educativo para el aprendizaje y la participación de las y los estudiantes con TEA? y ¿qué apoyos pedagógicos ofrecen las instituciones educativas para disminuirlas o eliminarlas?

### 1.3.1. ¡Hablemos de apoyos!

Según Booth y Ainscow (2000, p. 8), “la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”. De acuerdo con lo anterior, es importante que comprendamos cuáles son los obstáculos que se pueden presentar en el contexto educativo y que limitan la participación y el aprendizaje de una o un estudiante con TEA.

En la Ley Estatutaria 1618 de 2013, las barreras se definen como obstáculos del contexto que impiden a las personas con alguna discapacidad ejercer sus derechos. En el caso de las y los estudiantes con TEA, las barreras serían las limitaciones del sistema educativo que obstaculizan su participación, limitan su aprendizaje y no fomentan la educación de calidad (Booth y O’Connor, 2012; Marulanda y cols., 2013). Con esta base, podemos resumir así las barreras físicas, actitudinales y comunicativas para la inclusión educativa de las y los estudiantes:

**Tabla 4. Barreras que obstaculizan la inclusión educativa de las y los estudiantes con TEA**

Barreras	Descripción
<b>Actitudinales</b>	Obstáculos producto de la segregación y marginación a las y los estudiantes con discapacidad que pueden surgir en nuestras comunidades educativas. Estas actitudes provienen, muchas veces, de concepciones equivocadas sobre qué es la discapacidad o de ideas erróneas que podemos tener sobre cómo debe darse su proceso educativo. Son también las conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones y estigmas, producto de falsas creencias, que impiden u obstaculizan el acceso en condiciones de igualdad de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad a los espacios, objetos, servicios y, en general, a las posibilidades que ofrece la sociedad.
<b>Comunicativas</b>	Obstáculos que impiden o dificultan el acceso a la información, a la consulta, al conocimiento y, en general, que impiden el desarrollo en condiciones de igualdad del proceso comunicativo de la población estudiantil con discapacidad a través de cualquier medio o modo de comunicación, incluidas las dificultades en la interacción comunicativa de las personas.
<b>Físicas</b>	Obstáculos materiales, tangibles o construidos que impiden o dificultan el acceso y el uso de espacios, objetos y servicios de carácter público y privado en condiciones de igualdad por parte de estudiantes con discapacidad.

*Fuente: Tabla elaborada con base en la Ley Estatutaria 1618 de 2013, en Booth y O'Connor (2012) y Marulanda y cols. (2013)*

Si prestamos atención, una de las barreras principales ocurre cuando en nuestra comunidad educativa no se ha generado una cultura inclusiva y, producto del desconocimiento, nuestro discurso y nuestras acciones no se han transformado para reconocer las habilidades y potencialidades de nuestras y nuestros estudiantes en su diversidad, lo cual dificulta hacer un ejercicio pedagógico pertinente, puesto que es una tarea que nos involucra a todos. Una de nuestras primeras tareas es identificar si los currículos, en sus modelos y prácticas pedagógicas, en sus metodologías, evaluaciones, recursos físicos y humanos, están siendo verdaderamente accesibles e inclusivos para promover la participación de las y los estudiantes con TEA, de acuerdo con sus características; o si, por el contrario, los currículos están siendo barreras que limitan o impiden su participación.

## ¿Qué podemos hacer para eliminar las barreras y promover la participación y el aprendizaje de las y los estudiantes con TEA?

La apuesta por una educación inclusiva implica el acceso y la participación de toda la población estudiantil en la propuesta curricular de la educación formal, sin discriminación alguna. Para ello, necesitamos generar ayudas que mitiguen las barreras identificadas en el entorno de la o el estudiante.

Los **apoyos** son todos los facilitadores necesarios y pertinentes para que las y los estudiantes puedan participar en el proceso educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2017). En este orden de ideas, hacemos referencia al conjunto de los ajustes, adaptaciones, flexibilizaciones, entre otros, que contribuyen a que una o un estudiante cuente con los recursos y las herramientas para acceder a aquellas oportunidades que le permitirán participar y aprender, en el marco de una educación de calidad, de acuerdo con su edad, escolaridad y entorno cultural. Las adecuaciones que podamos ofrecer son fundamentales para que nuestras y nuestros estudiantes con TEA aumenten su independencia y autonomía, al mismo tiempo que participan en su comunidad (Verdugo, 2002; Luckasson y cols., 1992).

La clasificación de estas ayudas depende de las fuentes de donde provengan, de su intensidad, duración y funciones (Deutsch, 2003; Grau, 2005; Luckasson y cols., 1992; Verdugo, 2002; Verdugo y Gutiérrez, 2009). De esta manera, los apoyos pedagógicos pueden ser:



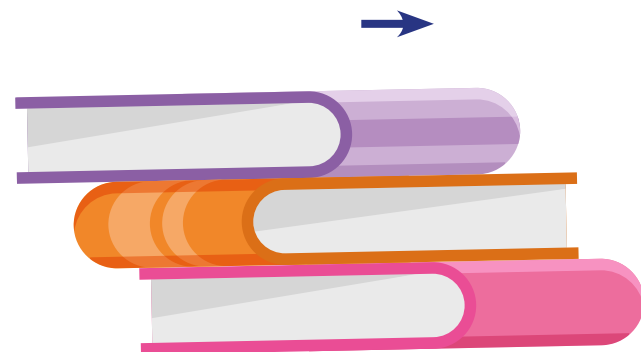
## Tabla 5. Clasificación de las fuentes de los apoyos pedagógicos según su intensidad, duración y funciones

### Fuente: ¿De dónde proviene el apoyo?

- **De la o el estudiante directamente.** Los apoyos que ella o él genera o puede tener, como un cuaderno de apuntes para recordar o la alarma del celular para levantarse; estas son técnicas o estrategias para adaptarse al entorno.
- **De otras personas,** como docentes de aula, docentes de apoyo pedagógico, orientador escolar, familiares y/o cuidadores.
- **De sistemas aumentativos o alternativos de comunicación,** como es el caso de los tableros de comunicación que cuentan con símbolos gráficos, como fotografías y/o pictogramas, que podemos utilizar en nuestras clases para que la o el estudiante con TEA pueda señalar directamente lo que quiere expresar.

### Intensidad y duración: ¿Cuánto tiempo se necesita el apoyo?

- **Generalizado:** la o el estudiante precisa el apoyo todo el tiempo y en distintos contextos externos a la institución. Pueden referirse, por ejemplo, al sistema de comunicación alternativo que pueda tener.
- **Extensos:** se refieren a aquellos que se necesitan regularmente, en algunos contextos específicos. Incluyen, por ejemplo, los apoyos visuales para reconocer el propósito de los espacios donde se encuentra.
- **Limitados:** los recursos que se requieren durante un tiempo específico y ante demandas puntuales. Por ejemplo, el uso de agendas de anticipación, mientras comprenden e interiorizan las rutinas.
- **Intermitentes:** los recursos esporádicos que se usan en momentos puntuales y se caracterizan por ser de corta duración. Por ejemplo, la ubicación en el aula de clase para evitar estímulos auditivos o visuales que lo alteren.



---

## **Funciones: ¿Para qué sirve el apoyo?**

---

- **Regulación del comportamiento:** incluye todos los apoyos que contribuyen a fortalecer la puesta en marcha de las funciones ejecutivas, como el tablero de anticipación que le permita saber qué estrategias emplear cuando hay un periodo de espera o cambio de rutina.
  - **Acceso a información:** los recursos técnicos o humanos que contribuyen a que toda la población de estudiantes pueda acceder a la misma información que los demás, como el uso de imágenes, aplicaciones para la comunicación y traducción de palabras a pictogramas o textos ilustrados.
  - **Adquisición de conocimientos específicos:** los apoyos que facilitan el aprendizaje de conocimientos específicos. Por ejemplo, el uso de diccionario de emociones o de expresiones con sentido figurado para favorecer la comunicación y la comprensión de situaciones cotidianas.
  - **Aprendizaje de rutinas y habilidades básicas cotidianas:** incluye todos los apoyos encaminados a automatizar habilidades de la vida diaria, los cuales son fundamentales para adaptarse al entorno inmediato y lograr independencia y autonomía, como la presentación del plan del día.
- 

*Fuente: Tabla elaborada a partir de Deutsch (2003); Grau (2005); Luckasson y cols. (1992); Verdugo (2002); Verdugo y Gutiérrez (2009).*

Es crucial que podamos identificar los apoyos que pueden necesitar nuestras y nuestros estudiantes con TEA desde el momento de la valoración pedagógica. Esto nos permite avanzar en el objetivo de garantizar la participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad en la educación (Ministerio de Educación Nacional, 2020). Ahora bien, ¿en qué consisten esos apoyos y quiénes son los responsables de gestionarlos?

Es importante reconocer que las ayudas no solo se encuentran en el sector educativo, sino también en el sector de la salud. Por ejemplo, un apoyo proveniente de este sector puede ser de tipo humano, a través de profesionales que brindan servicios especializados para estudiantes en específico, cuyas condiciones socioemocionales o cognitivas precisan intervenciones fuera del aula. Se incluyen aquí terapeutas y profesionales en psicología, fonoaudiología, neuropsicología, entre otros. En este sentido, es responsabilidad de la familia y/o cuidadores gestionar los apoyos y servicios que requiera una o un estudiante, del mismo modo que deben establecer una articulación intersectorial que beneficie su progreso y desarrollo.



## Construir acuerdos ¡Trabajemos juntos!

No olvidemos que la familia y/o cuidadores, como primeros garantes de los derechos de la o el estudiante, son los responsables de gestionar los apoyos que se requieran en su acompañamiento, ya sea que provengan del sector de la salud o de otras entidades. Además, de movilizar su articulación con la institución educativa.

El reconocimiento de la necesidad de adecuaciones requiere que estemos en diálogo constante con la familia y/o cuidadores, la institución educativa y el sector de la salud, con el fin de mitigar o eliminar las barreras existentes para el aprendizaje y la participación. La familia y/o cuidadores, como primeros garantes de los derechos de la o el estudiante, deben gestionar los apoyos que se requieran para acompañarlos.

En algunos casos, podemos encontrar estudiantes con un apoyo humano ofrecido por la familia y/o cuidadores o el sector salud, de acuerdo con una recomendación médica. Es importante resaltar que la Secretaría de Educación del Distrito **NO** asigna este tipo de apoyos humanos (docente sombra o acompañante personalizado), pues su misión es de naturaleza pedagógica.

En caso de que una o un estudiante con TEA cuente con un apoyo humano que le haya sido asignado por el sector de la salud o por su propia familia y/o cuidadores, debemos propiciar espacios de articulación desde la institución educativa para que trabajemos juntos en pro de favorecer y fortalecer el proceso de aprendizaje, participación y convivencia de la o el estudiante.

La Secretaría de Educación del Distrito garantiza la atención educativa a las y los estudiantes con discapacidad, cumpliendo con lo establecido en el Decreto 1421 de 2017 "Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad"; para tal fin, cuenta con un sistema de apoyos que favorece el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Dentro de este sistema de apoyos se encuentran las y los docentes de apoyo pedagógico, quienes

tienen como función principal acompañar pedagógicamente a los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad, para lo cual deberán: fortalecer los procesos de educación inclusiva a través del diseño, acompañamiento a la implementación y seguimiento a los Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR) y su articulación con la planeación pedagógica y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI); la consolidación y refrendación del Informe Anual de proceso pedagógico o de competencias; el trabajo con familias; la sensibilización y formación de docentes y los ajustes institucionales para garantizar la atención pertinente a esta población. (Artículo 2.4.6.3.3., numeral 3).



## Frente a los apoyos para las y los estudiantes con TEA, tengamos en cuenta:

- Es responsabilidad de la institución educativa diseñar e implementar los ajustes razonables que se requieran para mitigar y/o eliminar las barreras de acceso y permanencia que puedan presentarse en el entorno educativo, las cuales impiden la participación y el aprendizaje de las y los estudiantes con TEA.

Igualmente, desde el nivel central de la Secretaría de Educación del Distrito se deberá velar por que las instituciones educativas realicen los ajustes razonables, los cuales, de acuerdo con el Decreto 1421 de 2017, se definen como

las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. A través de estas se garantiza que estos estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos. (Artículo 2.3.3.5.1.4, numeral 4)

Estos ajustes deben ser producto del trabajo articulado entre docentes de apoyo pedagógico y docentes de aula, con base en el conocimiento de los contextos, las características y las necesidades de las y los estudiantes, con el objetivo de lograr una atención educativa pertinente y de calidad.



Hemos terminado el capítulo 1, lo que nos permitió comprender el trastorno del espectro autista como parte de la diversidad humana. Ahora, ¡hablemos de TEA! Incluyamos a toda nuestra comunidad educativa y preparémonos para la bienvenida y acogida. Dirígete al momento 1 de la *Ruta de atención educativa a estudiantes con TEA*.

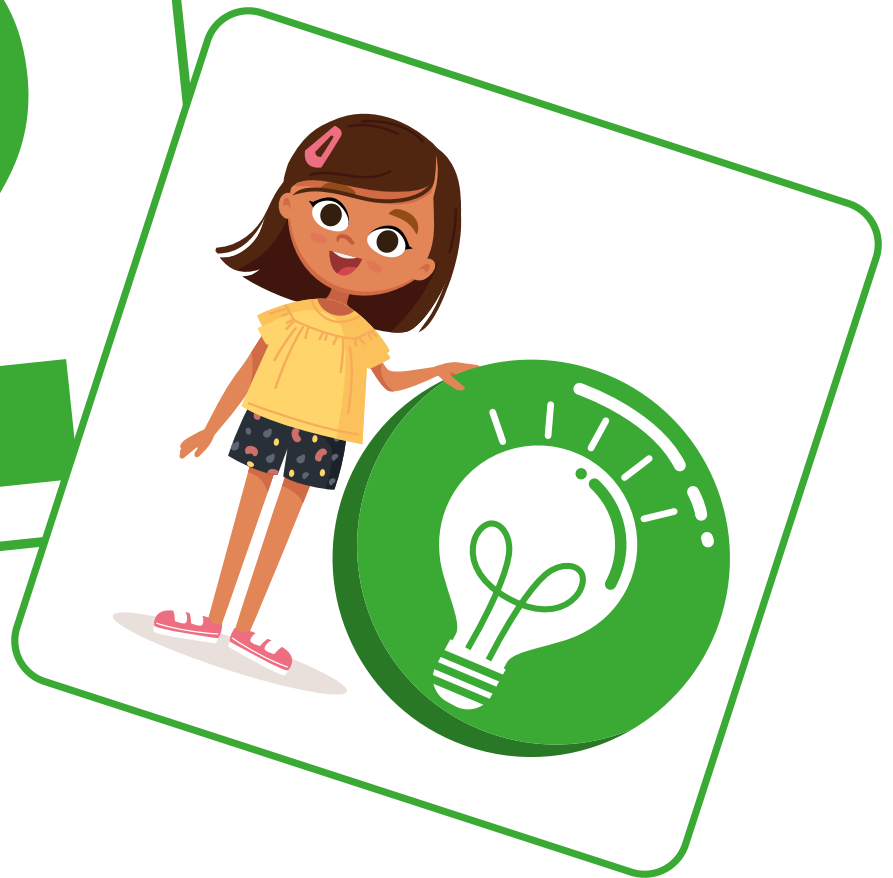


# 2

**Estrategias pedagógicas para  
la atención de estudiantes con  
trastorno del espectro autista**



2





# Estrategias pedagógicas para la atención de estudiantes con trastorno del espectro autista

*“El trabajo que hacemos es articulado no solo con la familia, sino también con los docentes. El éxito depende de ese compromiso y esa actitud que tengan los docentes frente al proceso. Cuando los estudiantes son recibidos y aceptados, y se establecen vínculos, hay mejores perspectivas de las dinámicas escolares”.*

*Carolina Cabrera, docente de apoyo pedagógico  
Colegio INEM Santiago Pérez (IED)*

Una vez hemos comprendido cuáles son las características de una o un estudiante con TEA, podemos ahora indagar qué tipo de aspectos pedagógicos debemos tener en cuenta en el momento de diseñar escenarios de enseñanza y aprendizaje para acoger a esta población. En consecuencia, en este capítulo nos proponemos sugerir estrategias pedagógicas que nos permitan orientar nuestra labor. Para ello, es importante que reconozcamos los **ambientes de aprendizaje** como marco que reúne estas estrategias y que sitúa a la o el estudiante en una dinámica afectiva y social. Para generarlos, ofrecemos orientaciones en tres ejes: primero, hablaremos de la **valoración pedagógica** como un proceso que nos permite caracterizar e identificar el nivel de desempeño de una o un estudiante, teniendo en cuenta sus habilidades de aprendizaje, comunicación, contexto familiar y social, entre otros. Seguidamente, presentaremos **estrategias generales** para el aula, con las cuales buscamos reconocer a la o el estudiante más allá de su diagnóstico, crear vínculos de confianza, favorecer ambientes organizados y estructurados y desarrollar acciones preventivas frente a conductas disruptivas. Por último, hablaremos de **estrategias específicas** para la atención de estudiantes con TEA, pensadas desde las dimensiones del desarrollo.

## 2.1. Estrategias pedagógicas y ambientes de aprendizaje

Los ambientes de aprendizaje son escenarios que asumen a la o el estudiante como protagonista de su proceso formativo, reconociendo las habilidades y las necesidades de apoyo pedagógico en cada una de sus dimensiones del desarrollo y generando oportunidades para que se empodere de sus experiencias. Estos escenarios son preparados por las y los docentes de manera intencional, no casual, con el interés de lograr la formación integral de sus estudiantes, a partir de actitudes, conocimientos y habilidades que configuran los aprendizajes deseables (Hernández Moncada y cols., 2012; Guardia Hernández, 2012). El propósito es que las y los estudiantes puedan, con nuestro acompañamiento, construir el significado y sentido de saberes y prácticas, motivados por el deseo de aprender y el disfrute de hacerlo. Por esto es importante conocer a quien tenemos en el aula, lo que le interesa, las características de sus procesos cognitivos, emocionales y sociales, con lo que podemos diseñar ambientes ricos de significado emocional que generarán un vínculo de confianza para desarrollar sus potencialidades.

Con el conocimiento que tenemos de una o un estudiante con TEA, podremos estructurar ambientes de aprendizaje que respondan a una intención formativa y que propongan un contexto rico en situaciones movilizadoras de aprendizaje. El objetivo es ofrecer escenarios que involucren experiencias que tejan acciones, emociones, situaciones sociales y que se ajusten a las particularidades de nuestras y nuestros estudiantes. **Un buen ambiente de aprendizaje sirve para eliminar barreras del contexto en la medida en que se implementan ajustes razonables y apoyos** que permitan superar obstáculos, que pueden ser actitudinales (en tanto que se abandonan falsas creencias y se potencian las capacidades de la o el estudiante), físicos (como aulas que evitan el exceso de estímulos visuales o auditivos que puedan alterar a la o el estudiante) o comunicativos (al utilizar, por ejemplo, recursos visuales como pictogramas).

Los ambientes de aprendizaje para estudiantes con TEA implementan estrategias pertinentes y ajustadas a sus características, y esta pertinencia deriva directamente de nuestra capacidad para comprender la diversidad y para actuar con flexibilidad, intencionalidad y afecto. La observación y caracterización constante que hagamos, sumadas al registro de la información que obtengamos, permitirá conocer y acercarnos a nuestras y nuestros estudiantes a fin de seleccionar las acciones más pertinentes para favorecer el diseño de ambientes que promuevan su aprendizaje y participación. A continuación, presentamos algunas orientaciones al respecto.

## 2.1.1. Valoración pedagógica

Cuando hablamos de atención educativa, deseamos conocer las estrategias que podemos desarrollar con las y los estudiantes con TEA. Pero antes de pensar en ello, debemos realizar una valoración pedagógica que nos permita caracterizar a la o el estudiante y poder construir los ambientes más pertinentes para su proceso educativo.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2020) explica que la valoración pedagógica permite identificar los gustos, capacidades y habilidades de las y los estudiantes, sus intereses, motivaciones y expectativas, ritmos y estilos de aprendizaje, así como identificar los ajustes razonables y los apoyos pedagógicos que requerirá en su formación, a partir de una observación sistemática. En consecuencia, cuando realizamos este ejercicio frente a una persona con TEA, nos acercamos para observarla con el objetivo de conocerla en sus potencialidades y particularidades. Solo así podremos definir la ayuda que requiere y, de este modo, favorecer su proceso de aprendizaje. La valoración también es dinámica y debe ser constante porque las personas y sus contextos pueden cambiar.

Con el fin de tener insumos que nos permitan realizar una caracterización integral y en profundidad de la o el estudiante con TEA, el Ministerio de Educación Nacional (2020) propone siete (7) dimensiones que contiene la valoración pedagógica de la o el estudiante con discapacidad. A continuación, presentamos una tabla donde se relacionan las dimensiones con los aspectos específicos por observar en un niño, niña, adolescente o joven con TEA. Además, allí se sugieren algunas preguntas orientadoras de las cuales se propone partir para ahondar en ellas.

Tabla 6. Dimensiones para la valoración pedagógica de estudiantes con TEA

Dimensiones para la valoración pedagógica de la o el estudiante	Aspectos específicos por observar	Preguntas orientadoras para la valoración pedagógica de la o el estudiante
<p><b>Dimensión 1.</b></p> <p><b>Contexto y vida familiar</b></p>	<p>Esta dimensión indaga sobre el entorno familiar y su historia de vida.</p>	<p><b>Objetivo:</b> recopilar datos generales e información relevante sobre el entorno inmediato en el que vive la y el estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo está compuesto su núcleo familiar? ¿Quién se encarga del cuidado? ¿Cuáles son sus condiciones materiales y afectivas?</li> <li>• ¿Cuáles han sido los momentos más significativos de su vida? ¿Con quién tiene mayor o menor vínculo afectivo?</li> </ul>
<p><b>Dimensión 2.</b></p> <p><b>Habilidades intelectuales</b></p>	<p>Esta dimensión indaga sobre la atención, procesos de razonamiento, competencias de lectura y escritura, lenguaje y comunicación, funciones ejecutivas, memoria y temporalidad, dominio de contenidos específicos.</p>	<p><b>Objetivo:</b> identificar las capacidades, potencialidades de la o el estudiante. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿En qué focaliza la atención (personas u objetos)?</li> <li>• ¿Realiza inferencias? ¿La o el estudiante puede variar la forma de solucionar un problema o repite siempre la misma estrategia? ¿Los aprendizajes que comunica los ha comprendido o los ha memorizado?</li> <li>• ¿Comprende el sentido figurado de una expresión, como el uso de metáforas o dichos populares?</li> <li>• ¿Cómo se comunica? ¿Establece contacto visual? ¿Se adapta fácilmente a situaciones inesperadas? ¿Con qué frecuencia responde a las preguntas que se le realizan? ¿Cómo son las respuestas que da? ¿Qué tanto inicia conversaciones espontáneamente?</li> <li>• ¿Qué áreas o temas específicos domina o despiertan su interés y cómo lo manifiesta? ¿Tiene intereses restringidos? ¿Puede responder a preguntas en relación con hechos pasados o que le demandan ubicarse temporalmente? ¿Puede recordar los pasos secuenciales para realizar un proceso o requiere apoyo?</li> <li>• La o el estudiante cuenta con una valoración médica integral o una valoración de coeficiente intelectual? ¿De qué profesional? ¿Qué registra esa valoración médica y qué se observa en el desempeño de la o el estudiante?</li> </ul>

Dimensiones para la valoración pedagógica de la o el estudiante	Aspectos específicos por observar	Preguntas orientadoras para la valoración pedagógica de la o el estudiante
<p><b>Dimensión 3. Bienestar emocional</b></p>	<p>Esta dimensión indaga sobre el reconocimiento de los estados emocionales propios y de los demás.</p>	<p><b>Objetivo:</b> observar la manera en que afronta las situaciones que se le presentan en la cotidianidad escolar y que pueden alterarlo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Reconoce los sentimientos de otras personas? ¿Expresa sus propios sentimientos?</li> <li>• ¿Manifiesta sus emociones? ¿Tiene un canal de comunicación efectivo que le permita expresar sus emociones?</li> <li>• ¿Qué señales corporales, gestos o verbalizaciones reporta la familia y/o cuidadores que nos puedan ayudar a prevenir conductas disruptivas?</li> </ul>
<p><b>Dimensión 4. Conducta adaptativa y desarrollo personal</b></p>	<p>Esta dimensión indaga sobre las habilidades prácticas, habilidades sociales, acciones repetitivas y los aspectos sensoriales.</p>	<p><b>Objetivo:</b> observar el nivel de autonomía en actividades de la vida diaria dentro de los entornos en los cuales se desenvuelve.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo reacciona ante ciertos estímulos sensoriales en el contexto escolar (luces, ruido, imágenes)?</li> <li>• ¿Tiene la posibilidad de alejarse o acercarse a los estímulos que le son desagradables o agradables de manera autónoma o requiere apoyo?</li> <li>• ¿Reconoce comportamientos que son socialmente aceptados, de acuerdo con el contexto?</li> <li>• ¿Realiza movimientos reactivos y estereotipados (aleteos, pegarse en la cabeza, halarse el cabello, mecerse, caminar en círculo, caminar en puntas de pie, correr en el espacio sin un sentido aparente, manipular repetitivamente un objeto de forma no funcional (golpearlo o agitarlo), entre otros)?</li> <li>• ¿Reconoce figuras de autoridad? ¿Respeto la norma?</li> </ul>



Dimensiones para la valoración pedagógica de la o el estudiante	Aspectos específicos por observar	Preguntas orientadoras para la valoración pedagógica de la o el estudiante
<p><b>Dimensión 5.</b></p> <p><b>Salud y bienestar físico</b></p>	<p>Esta dimensión indaga sobre el estado de salud, diagnósticos y apoyos terapéuticos y/o farmacológicos.</p>	<p><b>Objetivo:</b> indagar por el estado general de salud y recolectar información de procesos médicos y terapéuticos. Pueden hacerse preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuenta con alguna enfermedad? ¿Tiene otro diagnóstico asociado al TEA? ¿Se enferma frecuentemente?</li> <li>• ¿Qué diagnóstico de salud tiene? ¿Qué profesional brindó el diagnóstico?</li> <li>• ¿Consume algún medicamento? ¿Cuál es la dosis y la frecuencia? ¿El medicamento es suministrado de acuerdo con las indicaciones del médico tratante? ¿Qué servicios terapéuticos recibe?</li> </ul>
<p><b>Dimensión 6.</b></p> <p><b>Participación e inclusión social</b></p>	<p>Esta dimensión indaga sobre los aspectos relacionales consigo mismo, con el espacio y con los demás, y por la participación en actividades extracurriculares.</p>	<p><b>Objetivo:</b> identificar los grupos y redes en los cuales participa la o el estudiante dentro y fuera del contexto escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Muestra interés por participar en actividades en grupo? ¿Comparte juegos, juguetes, alimentos u objetos? ¿Es consciente de sus propias características?</li> <li>• ¿Se involucra en las actividades lúdico-recreativas propuestas en el espacio escolar? ¿Está vinculado a actividades extracurriculares recreativas, culturales o deportivas?</li> </ul>
<p><b>Dimensión 7.</b></p> <p><b>Metas de aprendizaje</b></p>	<p>Esta dimensión indaga sobre los temas que le interesan y modos de aprender.</p>	<p><b>Objetivo:</b> identificar los saberes previos de la o el estudiante para determinar las metas que se van a priorizar en su proceso de aprendizaje y los apoyos y/o ajustes requeridos para completar su trayectoria escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿En qué situaciones de aprendizaje tiene éxito y logra las metas propuestas? ¿Tiene algún interés particular que permita transversalizar las metas de aprendizaje?</li> <li>• ¿Tiene algún personaje de especial afecto (por ejemplo, dibujo animado o superhéroe) que podamos usar para favorecer los procesos de aprendizaje?</li> </ul>

Fuente: Tabla elaborada a partir del documento *Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva* (Ministerio de Educación Nacional, 2017, pp. 58-62)

Es necesario ahondar en estas dimensiones y sus aspectos a través de preguntas movilizadoras que indaguen acerca de la experiencia de la o el estudiante para otorgarles un rol dinámico y activo donde sean protagonistas. Así, es posible reconocer en sus vivencias las posibilidades de transformación de los recursos con los que cuenta para que podamos apoyarlo en la construcción de aprendizajes significativos. De igual modo, es pertinente recordar que la valoración pedagógica es un proceso dialógico, en el cual participan la o el estudiante, docentes de aula regular, docentes de apoyo pedagógico, la familia y/o cuidadores y, de ser requerido, la o el profesional orientador y directivos de la institución. A través de la valoración pedagógica, **hagamos que nuestra práctica sea un encuentro desde la relación**, donde reconocemos que el niño, niña, adolescente o joven es un agente que tiene una historia construida a partir de sus experiencias, de su contexto social, económico y cultural, de sus redes de apoyo y de sus gustos e intereses.

Por último, debemos considerar lo estipulado por la *Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017* (Ministerio de Educación Nacional, 2018), donde se indica que, “posterior a la entrevista inicial con las familias, durante el primer mes de ingreso del estudiante, se debe realizar la valoración pedagógica” (p. 26). Adicionalmente, el decreto nos recuerda la necesidad de realizar seguimiento continuo a los ajustes razonables que hemos propuesto, por lo que debemos hacer énfasis en que la valoración es más un proceso que un resultado. La valoración pedagógica inicial hace parte de un proceso de observación continua que nos permite conocer y evaluar los avances que haya tenido, o no, nuestra o nuestro estudiante en el contexto educativo, para, con esta información, poder tomar decisiones oportunas a lo largo del año escolar. Esta labor cíclica de observación y ajuste nos permitirá actuar a tiempo en el marco de la atención educativa de estudiantes con TEA y, con esto, podremos trabajar en pro de su progreso y fortalecimiento.



## 2.1.2. Estrategias generales para el trabajo en el aula

Hemos hablado acerca de algunos criterios orientadores para realizar una valoración pedagógica y caracterización de nuestras y nuestros estudiantes con TEA, con el fin de dar cuenta de sus maneras de aprender y sus formas de relacionarse con los demás, el espacio y consigo mismos. Esta información nos brinda elementos fundamentales para construir ambientes de aprendizaje que respondan a los apoyos que requieren y, así, lograr los objetivos compartidos de la clase.

Es probable que en este proceso de caracterización y acercamiento comprensivo surjan muchas preguntas. ¿Cómo puedo lograr crear un vínculo de confianza con mi estudiante?, ¿cómo puedo propiciar que se vincule y relacione con sus pares?, ¿qué puedo hacer en esos momentos en los que se muestra alterado?, ¿existen estrategias pedagógicas que me permitan ayudar a mi estudiante a disminuir conductas disruptivas? Recurrámos a la experiencia de nuestras y nuestros colegas docentes para organizar algunas estrategias generales que nos ayuden a responder parte de estos interrogantes.

### Reconocer a la o el estudiante más allá del diagnóstico del TEA

El reconocimiento es la posibilidad de acercarnos a nuestras y nuestros estudiantes y valorarlos en sus diferencias y posibilidades. El diagnóstico de TEA implica características específicas, pero no desdibuja ni anula la individualidad del niño, niña, adolescente y joven que tenemos en nuestra aula. Tenemos a un sujeto en formación que debe ser reconocido en su integridad y su identidad. No podemos olvidar que **la o el estudiante NO es su trastorno, sino que tiene un trastorno**, entre otras tantas características. Situarnos más allá del diagnóstico nos permite ver a la o el estudiante con TEA como a cualquier otro de nuestro grupo, siendo conscientes de sus particularidades y contextos. Veamos, por ejemplo, este caso:



Angélica tiene 16 años y recientemente ingresó a la institución; está en décimo grado y fue diagnosticada con TEA a los 3 años. Es una joven a la que le encanta dibujar con tinta china, pero le cuesta mucho relacionarse con sus pares; prefiere estar sola y casi siempre permanece en silencio. Durante las dos primeras semanas, su docente de español ha observado que su atención se centra en dibujar durante el desarrollo de la clase. La docente ha descubierto que los dibujos de Angélica son muy sorprendentes y decide realizar una exposición de arte para trabajar personajes, lugares y escenas de obras artísticas que están descubriendo en el aula. De esta manera, da la oportunidad de reconocer, dentro de la actividad, las habilidades y destrezas que tienen, no sólo Angélica, sino los demás estudiantes que también son hábiles en el dibujo.

En el relato, la docente observa constantemente a la estudiante y, en esa observación, reconoce que tiene una habilidad especial para el dibujo. Al plantear una exposición de arte en el área de español, la docente propicia que el grupo comparta conversaciones alrededor de sus obras y, así, puedan reconocer y admirar lo que Angélica es capaz de hacer. Sus pares ya no la identifican únicamente como la compañera callada y aislada, sino que pueden reconocerla en sus talentos. Este reconocimiento permite que interactúen con ella y que, además, conversen sobre cómo logra Angélica crear sombras y formas tan expresivas en sus dibujos. La exposición de arte se convierte en un escenario de encuentro que favorece la participación de todos.

Como se muestra en el ejemplo, una estrategia para lograr el reconocimiento de la o el estudiante con TEA es que **las y los docentes nos situemos como puente para el acercamiento entre la comunidad educativa y la o el estudiante**, y así sirvamos de puerta de acceso para construir sus aprendizajes con sentido (Pacca, 2020). Es decir, nosotros tenemos la posibilidad de generar ambientes que permitan el encuentro con los objetos, el espacio y las personas, abriendo a la o el estudiante con TEA el mundo que lo rodea. Por ello, la institución educativa, como entorno social, se convierte en una oportunidad que permite propiciar espacios de encuentro con el otro. Reconocer a estas y estos estudiantes en su singularidad implica identificar sus posibilidades, competencias, talentos, potencialidades e intereses; no solo sus necesidades de apoyo. Esto mejorará las probabilidades de éxito de nuestras actividades.



## Construir acuerdos ¡Trabajemos juntos!

Las familias y/o cuidadores pueden brindarnos información sobre las habilidades o intereses de la o el estudiante y pueden también vincularlos a actividades artísticas, culturales y/o deportivas para que compartan otros espacios con los demás y descubran otras capacidades que podamos potencializar en el contexto escolar.

## Establecer vínculos de confianza

Un vínculo de confianza es la posibilidad de entrar en relación con los demás y construir acuerdos recíprocos donde nos encontremos seguros y acogidos por el otro. Crear este vínculo es importante porque le permite al niño, niña, adolescente o joven con TEA reconocer al otro en el proceso de una relación social. Leamos el siguiente caso:

### Relato



Hace dos años, siendo docente de 1º, conocí a Sebastián. Él era un niño que se destacaba por su curiosidad y su interés por los dinosaurios, ¡le encantaban! Al inicio, no le gustaba que me le acercara, pero yo persistía de a poco y, cuando lo hacía, le preguntaba por los dinosaurios. Junto a él, conocí que algunos de estos animales eran herbívoros y otros eran carnívoros; que habían sido reptiles y habían dominado el planeta hace más de 150 millones de años. La lista de lo que aprendí es muy larga. Como reconocí que tenía este gran interés y que no podía dejar de hablar de este tema, le propuse jugar a convertirnos en dinosaurios; todo el grupo encontró materiales para imaginar que eran brontosaurios, tiranosaurios y ceratosaurios.

De esta manera, Sebastián, progresivamente, fue interactuando con sus pares porque descubrió que a todos nos gustaba escucharlo hablar de dinosaurios.

En el anterior relato, el docente propició de manera intencionada un acercamiento gradual a Sebastián, lo que le permitió tener momentos de encuentro para compartir con él desde sus intereses. Una vez logró convertirse en un interlocutor, creó un puente de relación con sus compañeras y compañeros de grupo. El reconocimiento hace posible que construyamos vínculos de confianza recíproca con nuestra o nuestro estudiante con TEA y, así, facilitamos el hecho de que los cree con sus pares. **El vínculo que establecemos es necesario para la mediación de su aprendizaje académico y, sobre todo, social.** Este vínculo se convertirá en un referente que le modela ciertos comportamientos cotidianos, le ayuda a hacer explícitas ciertas reglas sociales y, lo más importante, le ayuda a sentirse seguro en los distintos espacios del contexto escolar.

## ¡Otras ideas!

- Recibamos siempre a nuestra o nuestro estudiante con TEA con agrado, mostrándonos seguros y tranquilos.
- Al acercarnos, busquemos el momento oportuno. Procuremos que no existan estímulos que distraigan su atención. Además, recordemos que, aunque evite la mirada o no gire su rostro, nos está escuchando. Es importante expresarle que nosotros sí lo miramos y que queremos comunicarnos. Frases como “¡Hola! Yo te estoy prestando atención porque sé que me escuchas” movilizan a la o el estudiante y le dan un lugar activo y de reconocimiento en el diálogo.
- No olvidemos graduar nuestra gramática y nuestro léxico según las características comunicativas y de desarrollo de nuestra o nuestro estudiante. Debemos ser coherentes con su lenguaje y con sus posibilidades de entendernos. Por ejemplo, si requerimos dar una explicación muy puntual, evitemos metáforas o expresiones figuradas; si las necesitamos, tratemos de explicarlas para propiciar que también nos hayan comprendido. Para ello podemos usar palabras cortas, familiares, de sencilla comprensión y apoyar las ideas que expresamos oralmente con imágenes.
- Al convertirnos en referentes para la o el estudiante, podemos lograr que nos imite o imite a otros. Esta es una herramienta inicial como ayuda para comprender de manera fácil qué se espera de ella o él en los diferentes espacios y contextos dentro de la institución. Paulatinamente, esa imitación debe transformarse en una conducta interiorizada para que nuestra o nuestro estudiante pueda diferenciarse de los demás y situarse desde su propio lugar.

**Y tú, ¿cómo lo has hecho?**

## Favorecer ambientes organizados y estructurados

Los ambientes organizados y estructurados son muy importantes para convocar a nuestra o nuestro estudiante con TEA, dado que le brindan la seguridad de situarse en el lugar donde se encuentra y las relaciones que allí se gestan. Leamos la siguiente experiencia con Gabriel y Manuela:



### Relato

En el grupo de 2º hay dos estudiantes con TEA: Gabriel y Manuela. La docente sabe que todos sus estudiantes necesitan un ambiente organizado. Por ello, desde el momento en que llegan a la clase, cada estudiante tiene designado un espacio del aula, marcado con colores, para poner su maleta y su lonchera. Una vez ponen todo en su lugar, la docente siempre inicia diciéndoles la fecha y el día de la semana, recordándoles lo trabajado en clases anteriores y presentándoles el plan del día en una esquina del tablero. Les dice: "Recordemos: ¿Qué hicimos ayer en clase? ¿Qué aprendimos? ¿Qué vamos a hacer el día de hoy? ¿Cuál es nuestra primera actividad?". Cada momento de ese plan lo acompaña con una imagen representativa. Ella es muy creativa y utiliza fichas de cartulina con recortes que representan cada tema de trabajo o momento de la clase. Al terminar cada momento, retoma el plan del día y lo marca como finalizado. Les dice a sus estudiantes: "¿Qué actividad acabamos de terminar? ¿Qué actividad sigue?".

A veces, no todo resulta como ella había planeado. En una oportunidad, ingresaron unas personas al aula para dar una información; esto tomó mucho tiempo y no alcanzaron a iniciar la actividad de dibujo que tanto querían Gabriel y Manuela. Esto no les gustó mucho. La docente entonces dice: "hoy teníamos como actividad el dibujo con acuarelas. Como no alcanzamos a realizarlo en este momento porque estábamos escuchando una información, lo haremos mañana. Gabriel y Manuela serán quienes nos recuerden mañana esta actividad".

Cuando nos referimos a ambientes organizados y estructurados, hablamos de entornos que tienen un sentido para la o el estudiante y que están señalizados con apoyos visuales. Por ejemplo, marcar en el aula el lugar para guardar las loncheras, los libros, el material lúdico y la maleta, entre otros. De igual forma, el recorrido y la señalización de lugares dentro de la institución les permiten a nuestras y nuestros estudiantes con TEA desplazarse con tranquilidad porque pueden encontrar lo que necesitan, y evitamos generarles una sensación de peligro frente a un nuevo ambiente. Si le damos la oportunidad de explorarlo y reconocerlo a su ritmo, podrá permanecer en la actividad e incrementar sus periodos de atención porque siente tranquilidad y, en consecuencia, motivación para aprender.

## ¡Otras ideas!

- Organicemos el espacio físico del aula, disminuyendo los estímulos visuales que puedan sobrecargar de información a nuestra o nuestro estudiante.
- Expongamos en el aula únicamente los materiales que sean estrictamente necesarios, así no generamos estímulos excesivos.
- Podemos diseñar una agenda individual en la que usemos imágenes o fotografías que representen las acciones que ocurren en la rutina diaria para que pueda verificar las actividades que va completando.
- En nuestra aula, podemos tener una lista de chequeo en la que se presenten los acuerdos sobre asambleas, proyectos de aula, metas de lectura, tareas de comités, entre otros. Esta estrategia beneficia a todo el grupo y es de gran ayuda en la organización de una situación concreta, a través de esquemas visuales.
- Recordemos que implementar de manera extensa la comunicación aumentativa y alternativa en las aulas y otros espacios de la institución educativa nos ayuda a conectar con las y los estudiantes con TEA y su grupo.

**Y tú, ¿cómo lo has hecho?**

## Desarrollar acciones preventivas frente a conductas disruptivas

Las y los estudiantes con TEA pueden presentar ciertas conductas disruptivas a causa de alteraciones emocionales. Por lo general, estas conductas son producto de estímulos sensoriales que se les dificulta tramitar o de situaciones que les generan una sobrecarga emocional. En cualquier caso, nosotros podemos, al interior de la institución, crear espacios seguros para nuestras y nuestros estudiantes con TEA, los cuales contribuyan a prevenir y disminuir la frecuencia de estas conductas. De igual modo, podemos contar con estrategias que nos permitan actuar de modo asertivo cuando se presenta una situación de este tipo. Leamos la siguiente experiencia:

### Relato



Luciana es una niña de 9 años con TEA que suele alterarse cuando hay un cambio inesperado en las rutinas y que tiene alta sensibilidad (hipersensibilidad) a ciertos sonidos. La docente Jenny lo sabe y, por eso, dentro de su aula, tiene un tablero de anticipación donde aparece el horario del día. Justo antes de los cambios de clase, la docente toca suavemente una campana que tiene en el aula. Este sonido suave le anticipa a Luciana que ya viene el sonido fuerte del timbre del colegio y del posible bullicio de los demás estudiantes, disminuyendo el impacto del ruido. Sin embargo, en ocasiones ocurren sucesos inesperados. Un día, el timbre sonó antes de tiempo y se mantuvo sostenido por varios minutos. La estudiante no alcanzó a terminar la actividad y el sonido del timbre le generó mucha angustia, por lo que empezó a taparse los oídos y a gritar. La docente, de manera tranquila y segura, proyectó su voz con firmeza y calma. Le dice: “Sé que ese ruido es muy molesto para ti; me quedaré cerca procurando que no te lastimes”. Cuando nota que ella se está calmando, la invita a salir del aula y la acompaña a un espacio de la institución donde casi no hay ruido. De esta manera, se calma poco a poco. La docente le dice: “estoy aquí y voy a ayudarte”.

Como se presenta en el relato, es posible anticipar los momentos de alteración y actuar en conformidad con los mismos. Por ejemplo, la docente Jenny anticipa la situación que inquieta a Luciana y crea la estrategia de apoyarse en un recurso visual para representar las actividades del día y, especialmente, un recurso auditivo, con lo cual le ayuda a anticipar el ruido del cambio de clase. Estas estrategias mitigan la posibilidad de una alteración, pero no la evitan completamente. Sin embargo, el conocimiento profundo que tenemos de nuestra o nuestro estudiante con TEA nos permite actuar en situaciones inesperadas y ofrecerle ayudas para lograr la calma. Es muy importante, ante conductas disruptivas, que le generemos tranquilidad y le procuremos espacios donde no se lastime, es decir, que no tengan objetos con los que pueda hacerse daño. Por el vínculo que hemos creado, nuestro tono de voz y el lenguaje firme y empático que usemos le transmitirán seguridad y confianza.



Nuestra labor frente a las conductas disruptivas implica, también, y principalmente, ofrecerle a nuestra o nuestro estudiante con TEA estrategias para que logre calmarse por sí mismo. Expresiones como “recuerda que debes respirar”, “tú ya has pasado por este momento y sabes que, poco a poco, te irás calmando” nos permiten recordarle que ella o él ha ido construyendo los recursos para reponerse y comprender que este momento pasará.

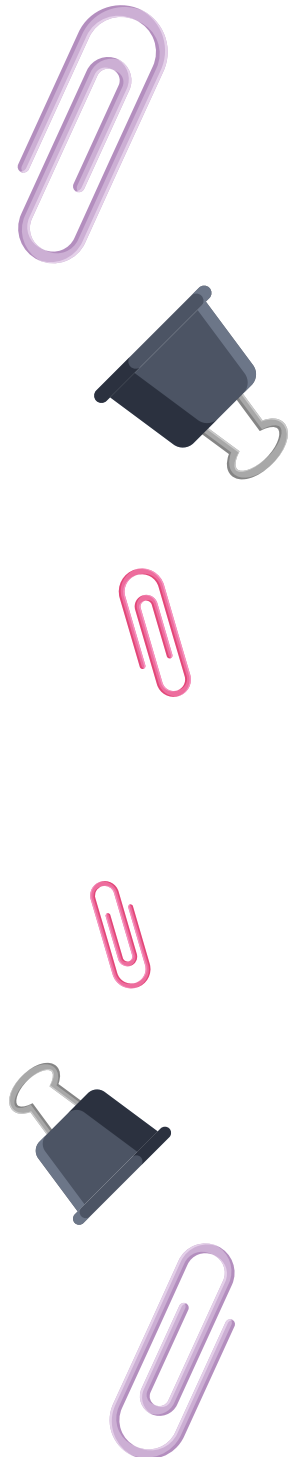
Ante las conductas disruptivas es muy importante construir acuerdos previos que permitan a cada integrante de la comunidad educativa saber qué acciones emprender y cómo participar. Por ejemplo, sus compañeros y compañeras de curso deben saber si deben acercarse o tomar distancia, o hacer silencio o hablarle. **No hay que olvidar que algunas y algunos estudiantes con TEA son hipersensibles y no toleran el contacto físico.** De ser así, no se debe forzar el acercamiento; este proceso debe de ser progresivo, de lo contrario, causaremos ansiedad y angustia, haciéndolo sentir invadido. En la gestión de estos acuerdos, el liderazgo de las y los docentes de apoyo pedagógico es fundamental para intervenir rápidamente en la situación e identificar los objetos, canciones, espacios, entre otros, que pueden ayudar a tranquilizar a la o el estudiante.

## ¡Otras ideas!

Para prevenir conductas disruptivas en nuestras y nuestros estudiantes con TEA:

- Vinculémoslos a las distintas ofertas culturales, artísticas o deportivas con que cuente la ciudad, según los intereses que hayamos identificado. Todos los espacios que fortalezcan las posibilidades de relación social son valiosos para propiciar su estado de bienestar.
- Creemos estrategias de comunicación que disminuyan su ansiedad por medio de la expresión de lo que siente. Si no han desarrollado su comunicación verbal, podemos construir otros sistemas de comunicación alternativo para sustituirlo. Por ejemplo: señas naturales, pictogramas y escritura, entre otros.
- Abordemos el conocimiento desde la experiencia, con representaciones más concretas y con acciones que puedan observar. Así, facilitaremos su aprendizaje y evitaremos la frustración que puedan sentir al enfrentarse a situaciones abstractas que no comprenden.
- Organicemos un espacio dentro de la institución que sea tranquilo, iluminado, sin distractores o sobrecarga de imágenes, ventilado y que, en lo posible, esté libre de objetos que puedan representar riesgo. Allí, cuando sea necesario, podremos ofrecer un espacio seguro para que puedan reducir su ansiedad.
- Construyamos un tablero de anticipación basado en la estructura “Cuando esto pase, entonces yo...”. En esta herramienta podemos emplear dibujos para referirnos a situaciones concretas que sabemos que les generan ansiedad y podemos ayudarlos a identificar qué pueden hacer al respecto. Por ejemplo, una o un estudiante con TEA puede sentir angustia cuando espera que pasen a buscarlo a una hora determinada y la persona se tarda en llegar. Para anticipar una alteración, en nuestro tablero de situaciones ubicamos gráficamente dos escenas: lo que ocurre y lo que puedo realizar para calmarme. Así: “Cuando mi papá se demore en llegar, entonces voy a dibujar”. Con ello, contribuiremos a su flexibilidad cognitiva y que logren enfrentar, poco a poco, situaciones de cambio. Estas ideas pueden construirse en colectivo, preguntándoles directamente o en diálogo con su familia y/o cuidadores que actividades les ayudan a tranquilizarse.

**Y tú, ¿cómo lo has hecho?**





## **Construir acuerdos ¡Trabajemos juntos!**

No olvidemos que es fundamental mantener un diálogo constante con la familia y/o cuidadores para identificar las estrategias de prevención que han venido implementando en el hogar y las que ha ofrecido el sector de la salud para integrarlas al contexto escolar. Con esto favorecemos la articulación entre todos los actores que atienden a la o el estudiante. Es importante reconocer cómo comprenden el comportamiento del niño, niña, adolescente o joven para poder orientarlos.

No olvidemos que, cuando se presenta una conducta disruptiva, lo prioritario es intervenir rápidamente desde la contención verbal, con base en nuestro conocimiento de la o el estudiante con TEA y del vínculo que hemos creado. Para realizar una contención verbal, podemos usar nuestro lenguaje con seguridad y firmeza, o con consignas afectivas que den soporte emocional y le ayuden a comprender que estamos allí para darle apoyo. La forma de hacerlo dependerá del conocimiento que tengamos de la o el estudiante; de allí la importancia de la observación diaria y con atención. Igualmente, ante la conducta disruptiva, el registro detallado de la situación es una estrategia valiosa para identificar los elementos detonantes y anticiparnos a situaciones futuras que involucren circunstancias similares.

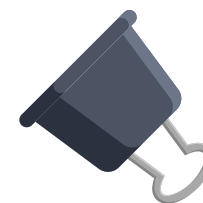
## ¡Otras ideas!

En el momento de presentarse una conducta disruptiva de la o el estudiante:

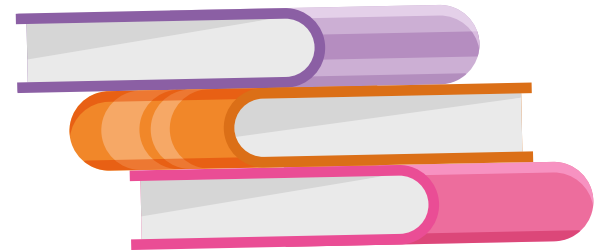
- Mantengamos la calma; esto es lo más importante para transmitir seguridad y mostrar que tenemos el control de la situación. Esto le dará seguridad.
- Evitemos que se lastime o lastime a los demás. Si es posible, dejemos el aula y vayamos a un lugar tranquilo que nos ayude a lograr la calma. Usemos expresiones que demuestren que cuenta con nuestro apoyo, por ejemplo: "Calma, Tatiana, estoy aquí para ti y no te dejaré sola".
- En caso de que no podamos salir del salón con la o el estudiante por su grado de alteración, debemos retirar a los pares del aula y aislar los objetos con los cuales pueda lastimarse (sillas, objetos cortopunzantes, etc.).

### Y tú, ¿cómo lo has hecho?

Después de una conducta disruptiva, es preciso que retomemos lo sucedido. Una vez la situación ha pasado, y en un ambiente tranquilo, hablemos con la o el estudiante y con sus pares para generar acuerdos grupales que nos ayuden a evitar de manera conjunta los detonantes de la situación. Una pregunta que puede orientar el trabajo con sus pares es ¿qué creen que su compañera o compañero quiere o necesita? En los casos en los que el niño, niña o adolescente no cuente con lenguaje oral para llevar a cabo este diálogo, podemos crear un tablero de emociones como un recurso que represente gráficamente diferentes estados emocionales. Este tablero debe estar cerca y a su disposición; con nuestra ayuda, podrá aprender a comunicar lo que siente.



Por otro lado, si la o el estudiante se autoagredió o agredió a alguien más durante el episodio, necesitamos desarrollar espacios de diálogo sobre lo sucedido, ya sea de manera oral o con ayudas gráficas. Este es un ejercicio muy importante para fortalecer su proceso de aceptación y de reconocimiento de las emociones del otro para tener recursos que le permitan tramitar nuevos sucesos y que le ofrezcan herramientas emocionales para contener o disminuir conductas disruptivas y desarrollar empatía con sus pares.



## **Construir acuerdos ¡Trabajemos juntos!**

Si se presenta una conducta disruptiva, de ser posible, llamemos telefónicamente a la familia y/o cuidadores para que, a través de su voz, la o el estudiante pueda calmarse. Si no es suficiente, solicitemos que acudan de inmediato a la institución a fin de brindar acompañamiento y mostrarle un referente de confianza para que pueda sentirse mejor. ¡Atención!, el objetivo no es que se lo lleven, sino que, de manera colectiva, podamos ayudar a que se tranquilice dentro de la institución y que pueda terminar su jornada académica. Con esto fortalecemos su capacidad de calmarse y responder de manera menos disruptiva.

Por último, es pertinente recordar dos **indicaciones** muy importantes. **Primero**, el diálogo que llevemos a cabo debe incluir a la familia y/o cuidadores, de manera que en el hogar puedan consolidarse las estrategias generadas y puedan fortalecerse colectivamente los acuerdos propuestos. Aunque no estén presentes, deben ser partícipes de lo ocurrido y de los recursos generados para resolver el suceso. Así como se proponen actividades para trabajar en el aula con los pares, también es necesario generar actividades de refuerzo de estas estrategias en el hogar. **Segundo**, tanto en el momento de la conducta disruptiva como en el proceso de tramitarla, se requiere que las y los docentes registremos con detalle lo ocurrido, a fin de hacerle seguimiento al proceso o avance que tenga la o el estudiante con respecto a dichas situaciones. Además, estos registros son una fuente de conocimiento para otros actores involucrados, como nuevos docentes, terapeutas u otros apoyos humanos. Podemos preguntarnos, ¿qué ayudó a que volviera a la calma?, ¿cómo potenciar estos recursos?



## **Construir acuerdos ¡Trabajemos juntos!**

Recordemos mantener a la familia y/o cuidadores informados de las situaciones presentadas y de los avances de la o el estudiante, por pequeños que parezcan. Esto nos permitirá identificar nuevas estrategias y trabajarlas de manera articulada tanto en casa como en la institución.

## **2.1.3. Estrategias específicas para apoyar las dimensiones cognitiva, comunicativa, socioemocional y corporal de una o un estudiante con trastorno del espectro autista**

En el capítulo uno, hemos descrito el desarrollo humano como un proceso vital y permanente que ocurre en la dimensión cognitiva, comunicativa, socioemocional y corporal. Hemos caracterizado estas dimensiones de manera independiente, pero esto no significa que cada una de ellas se desarrolle de manera aislada. Las personas somos seres integrados, por lo que las dimensiones del desarrollo interactúan de manera constante en las diferentes actividades que llevamos a cabo y responden de manera interrelacionada ante todo lo que nos sucede. Por ejemplo, un suceso que nos ha impactado a nivel socioemocional, y que nos ha generado tristeza, impacta nuestra dimensión cognitiva y por esto disminuye nuestro grado de atención. Así mismo ocurre en las y los estudiantes con TEA: una alteración a nivel socioemocional tiene efectos también en la dimensión cognitiva de su desarrollo, mientras que una mayor integración a nivel sensorial posibilita una mayor presencia y participación en las actividades y una apertura a la relación con los demás.

Las estrategias específicas para atender a nuestras y nuestros estudiantes con TEA deben, entonces, favorecer su desarrollo en todas las dimensiones. Dado que queremos ayudar en su aprendizaje, nos preguntamos: ¿Qué puedo hacer para que mi estudiante logre comprender los temas que explico?, ¿cómo puedo propiciar que comparta con sus pares y participe en la clase?, ¿cómo puedo ayudar a que reconozca sus emociones y las de los demás?, ¿qué precauciones, en cuanto a los estímulos sensoriales, debo tener en cuenta para propiciar que mi estudiante con TEA participe tranquilamente de las propuestas pedagógicas? Las siguientes estrategias pretenden ofrecer algunos elementos para alimentar las múltiples respuestas a estos interrogantes.

## Estrategias para favorecer la dimensión cognitiva

Recordemos que la cognición es el proceso a través del cual comprendemos, abstraemos y transformamos el pensamiento. Las y los estudiantes con TEA tienen muchas posibilidades cognitivas, pero debemos reconocer cómo aprenden y ofrecerles preguntas, actividades y otros recursos que les ayuden a fortalecer sus aprendizajes. Veamos el siguiente ejemplo:

### Relato



Manuel es un niño de 12 años diagnosticado con TEA. En su curso de matemáticas, el docente está enseñando los sistemas de medición. Les explica a los y las estudiantes que un centímetro es una medida de longitud que equivale a 0,01 metros, es decir, a la centésima parte de un metro, y les muestra en el tablero un dibujo de un cuadrado de 10 x 10 en cada lado. Luego les indica que deben dibujar el cuadrado en sus cuadernos y anotar la medida en centímetros.

Manuel realiza su dibujo. El docente se acerca y le pregunta: “¿Has comprendido qué es un centímetro?”. El niño señala el cuadrado y responde: “Un centímetro es una medida de longitud que equivale a los 0,01 metros, es decir, a la centésima parte de un metro”. El docente sonríe y le responde: “¡Muy bien! Te lo has grabado todo al pie de la letra”. La docente de apoyo pedagógico, que se encontraba haciendo un proceso de observación en el aula, se acerca nuevamente y le pregunta: “Cuéntame, ¿qué has aprendido de los centímetros?”; él repite la misma respuesta, señalando de nuevo el cuadrado. Ella le pregunta: “¿Y los centímetros solo están en el cuadrado?”. Manuel dice que sí, que esos son los centímetros.

La docente de apoyo, en diálogo con el docente de aula, reconoce que el estudiante aún no ha comprendido el concepto y cree que los centímetros se encuentran únicamente en el cuadrado que él dibujó. Para ayudar al niño a ir más allá de esta idea y a que organice su comprensión, el docente de aula lo invita a sacar su regla y a medir con ella los objetos que tiene a mano, como su cuaderno, el lápiz y el borrador. En una siguiente clase, juegan a organizarlos de mayor a menor medida y viceversa. Poco a poco, él comprende que cualquier objeto (incluso sus juguetes favoritos) se puede medir con los centímetros y que no solo corresponden al cuadrado dibujado.

En el anterior relato, la docente de apoyo pedagógico identifica que el estudiante no ha comprendido el concepto; solo lo ha memorizado por repetición y lo relaciona con la representación inicial del cuadrado. Esta identificación la lleva a buscar distintas representaciones del mismo concepto para promover la flexibilización de su pensamiento hacia otros objetos donde este concepto es aplicable y resulta funcional, en este caso, medir superficies.

Uno de los aspectos principales de la dimensión cognitiva es la flexibilidad, dado que nos permite incorporar cambios y buscar nuevas estrategias para dar solución a las distintas situaciones que se nos presentan. Las y los estudiantes con TEA requieren ayuda para flexibilizar sus procesos de pensamiento y lograr ampliar su capacidad para decidir y actuar en nuevas situaciones. Nuestra tarea como docentes es, entonces, identificar cuáles son los aprendizajes que deseamos lograr, diversificar las estrategias de experimentación con respecto a ese conocimiento utilizando diversos lenguajes (escritos, gráficos, audiovisuales) y aplicar ese conocimiento en distintos contextos que sean cercanos, de tal manera que les permitan establecer relaciones y comprenderlo de manera sencilla y concreta.

Este proceso debe de ser gradual, iniciando desde conceptos básicos y ejemplos sencillos que se puedan ir complejizando y acompañando el ejercicio con instrucciones concretas: "ayer aprendimos a medir con la regla, hoy lo haremos con un metro. Dime (o señálame) ¿cuánto mide esa mesa? ¿Qué usarías para medir la puerta del salón: la regla o el metro?". Es importante observar y preguntar por lo que hace mientras está desarrollando una tarea para reconocer qué tanto está comprendiendo y qué estrategias emplea de manera autónoma para ejecutarla.



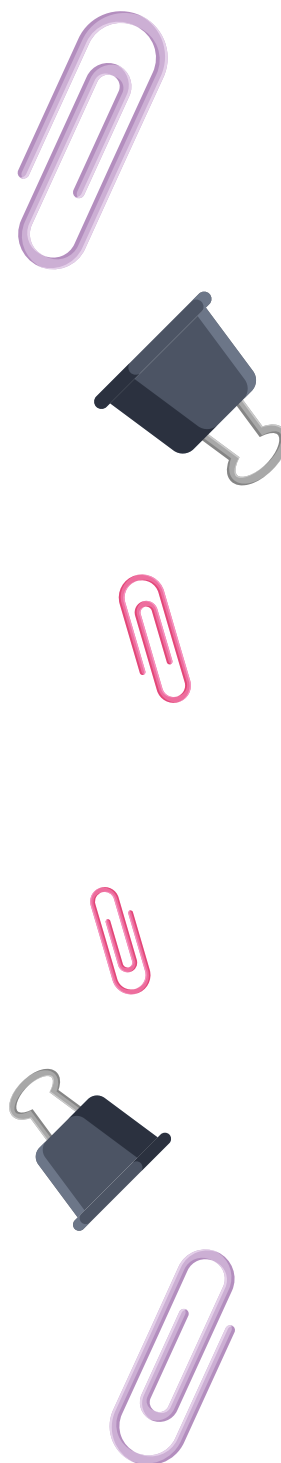
## ¿Sabías que...?

El niño, niña, adolescente o joven con TEA puede caracterizarse por un perfeccionismo al momento de enfrentarse a una tarea (Rivière, 1997a; 1997b).

## ¡Otras ideas!

- Incluyamos esquemas o mapas conceptuales en el inicio y cierre de las clases; esto le ayudará a organizar la información. Podemos reforzar con preguntas como: "¿qué vamos a aprender hoy?" y, luego, "¿qué aprendimos hoy?". Estas acciones permiten a nuestras y nuestros estudiantes anticipar y organizar sus ideas sobre aquello que comprendieron.
- Utilicemos apoyos visuales y ejercicios concretos y de experimentación para el desarrollo de las clases, de tal manera que logre comprender aquello que se le enuncia y que puede resultar abstracto y sin sentido.
- Cambiemos de códigos entre lo gráfico y lo escrito. Por ejemplo, cuando leemos un texto narrativo en el grupo, guiamos la representación de la información a través de historietas. Esto con el fin de comprender que la misma información tiene diferentes formas de representación.
- Presentemos las instrucciones para el desarrollo de una actividad a través de consignas cortas, sencillas y con lenguaje concreto que no den lugar a doble interpretación. Por ejemplo, expresiones como "vamos a tener solo lo necesario" pueden cambiarse por "para el trabajo que vamos a realizar, solo vamos a tener en la mesa cartuchera y una hoja". Presentemos primero la actividad ante el grupo y, luego, podemos acercarnos para cerciorarnos de que nuestra o nuestro estudiante con TEA la ha comprendido.
- Expliquemos, por partes específicas y progresivas, las indicaciones de una actividad compleja. La segmentación de instrucciones es fundamental para acompañar a la o el estudiante en la ejecución de una tarea. Es decir, explicar el paso a paso requerido para alcanzar el objetivo y presentar de manera clara cuál es el producto que esperamos. No olvidemos la utilidad del recurso visual. Podemos decir, por ejemplo: "Cuando finalices esta actividad, debes entregar una historieta que tenga tres viñetas: la primera debe tener..."

**Y tú, ¿cómo lo has hecho?**



## Estrategias para favorecer la dimensión comunicativa

Recordemos que la dimensión comunicativa se refiere a nuestra posibilidad de crear diálogos, expresarnos y comprender ideas, ya sea de forma oral, gestual, escrita o a través de otras formas de comunicación. Las y los estudiantes con TEA tienen particularidades en su comunicación y necesitan de nuestro apoyo para desarrollar su lenguaje y mejorar sus interacciones sociales en los diferentes contextos donde se desenvuelven. Conozcamos la siguiente experiencia:

### Relato



José, el docente de educación física, ha programado unas actividades recreativas que se desarrollarán por estaciones sobre juegos tradicionales. Participarán las y los estudiantes de grado 8º, entre quienes se encuentran Martín y Lucas, adolescentes con TEA. Ambos se comunican a través de pictogramas. Por eso, el docente ha diseñado unas imágenes que representan la secuencia de la actividad grupal: unas muestran los lugares de la institución educativa (cancha, parque y aula) y las otras, el tipo de juegos que realizarán (la gallinita ciega, escondite, el pañuelo y la lleva).

José ubica a los estudiantes en grupos. Con la ayuda de los pictogramas, cada grupo elige el lugar por donde inicia la estación y el juego que se quiere realizar, que es diferente para cada grupo. Un grupo de estudiantes, junto con el docente, hacen la demostración de cada juego, lo que ayuda mucho a la comprensión de Martín y Lucas.

Cada grupo tiene un líder, quien cuenta con los pictogramas para seleccionar lugares y juegos de rotación. Al regresar al aula de clase, el docente les pide a Martín y Lucas que organicen en orden secuencial los pictogramas, de acuerdo con el orden en que realizaron los juegos.



## ¿Sabías que...?

Algunos niños, niñas, adolescentes y jóvenes con TEA que no logran instaurar conversaciones formales, sí logran comunicarse a través de expresiones artísticas. Esto les permite, luego, extender esta habilidad al plano de lo comunicativo (Coy Guerrero y Padilla, 2017).

En el relato, identificamos a un docente que incluye sistemas de comunicación alternativos, como los pictogramas, para favorecer la participación de las y los estudiantes. El abordaje pedagógico de la dimensión comunicativa de nuestra o nuestro estudiante con TEA debe tener en cuenta el desarrollo del lenguaje, determinando si todavía no usa palabras o si, por el contrario, ya tiene el lenguaje oral estructurado a nivel gramatical y léxico. En el primer caso, al no lograr comunicar con precisión lo que desean o lo que sienten, las y los estudiantes con TEA pueden sentir angustia. Por ello, es necesario construir formas de

comunicación que puedan reemplazar el lenguaje oral y que les permitan expresarse. En el segundo caso, aunque hay lenguaje oral, es posible que este no se presente en forma de conversación; nuestra o nuestro estudiante puede centrarse en un solo tema de interés sin reconocer reglas sociales comunicativas como el turno y la reciprocidad. En estos casos podemos ayudarlos a ser conscientes de que existe un interlocutor, a través de preguntas como: “¿qué te preguntó Tomás?” o “vamos a preguntarle a tus compañeros y compañeras si tienen preguntas sobre lo que expusiste”.



## ¿Sabías que...?

Los pictogramas son signos que representan objetos, ideas, sentimientos y necesidades que permiten a las personas poder comunicarse sin el lenguaje hablado (Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa Arasaac, 2022). Estos tienen una forma estándar y están disponibles en: Portal Arasaac o Pictotraductor.



## ¡Otras ideas!

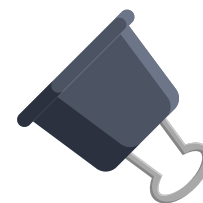
Para nuestras y nuestros estudiantes que no han desarrollado el lenguaje oral y el uso de la palabra:

- Optimicemos la comunicación y simplifiquemos el lenguaje a través de tableros pictográficos, utilizando imágenes que representen acciones recurrentes, como el deseo de ir al baño o el deseo de comer, y que permitan comunicar estas necesidades por señalamiento. Usemos también paletas que representen respuestas concretas, del tipo "sí" o "no", ante las preguntas que se le realicen. Recordemos que las primeras respuestas que debemos afianzar en las y los estudiantes con TEA son "sí" y "no"; "me gusta" o "no me gusta"; la identificación de los integrantes de su familia y de los lugares más importantes de su cotidianidad. De allí, vamos avanzando a palabras e ideas más complejas.
- Construyamos comandos comunicativos con el grupo a través de señas o pictogramas que representen el momento de "hacer silencio", permitiendo que se comuniquen cuando sientan mucho ruido en el aula y que sus compañeros aprendan cómo contribuir a su bienestar.
- Prestemos nuestra voz para expresar sus emociones y sentimientos. Por ejemplo: "Yo creo que a Juanito lo alteran los gritos de sus compañeros y compañeras cuando salen al descanso".
- Para quienes ya han adquirido una alfabetización inicial, podemos fortalecer su desarrollo a través de frases que deban completar. Por ejemplo, pedirle a la o el estudiante que complete la oración: "Paula quiere \_\_\_\_\_" o "Tomás está triste porque \_\_\_\_\_".
- Es fundamental que los convoquemos permanentemente al diálogo, la conversación y la relación, reconociéndoles su lugar de interlocutor, independientemente de que tenga lenguaje verbal o no. Solo así movilizaremos la posibilidad del desarrollo de un lenguaje más complejo.
- Olvidemos el mito recurrente que sugiere que los pictogramas disminuyen la posibilidad de la oralidad. Se trata de un apoyo que nos ayuda a interactuar con nuestras y nuestros estudiantes, pero que siempre va acompañado de instrucciones verbales.

Para estudiantes con TEA que tienen un lenguaje oral estructurado a nivel gramatical y léxico:

- Propiciemos conversaciones desde sus intereses, pero realizando preguntas que motiven pausas para establecer relaciones con otros temas, regresar a ideas anteriores o explicar alguna idea a profundidad. Este ejercicio les permite ganar conciencia de que existe otro que está escuchando y promueve su capacidad de reconocer al interlocutor como otro con quien se relaciona.

**Y tú, ¿cómo lo has hecho?**



## Estrategias para favorecer la dimensión socioemocional

Recordemos que la dimensión socioemocional se refiere a nuestras posibilidades de relacionarnos con el entorno y con los demás. A partir de dichas relaciones, vamos construyendo nuestras propias maneras de ser en la medida en que descubrimos lo que nos gusta y lo que no, aquello con lo que nos identificamos y con lo que nos diferenciamos. Para llevar a cabo este proceso de diferenciación y construcción de nuestra subjetividad, la experiencia emocional es fundamental, pues a través de nuestras emociones podemos saber qué es eso que nos hace sentir bien o mal. Leamos el siguiente relato:

### Relato

Jorge es un niño de 5 años que está en el grado transición y que en las mañanas llega siempre a su aula a buscar los cubos para armar torres, en un juego solitario y repetitivo. Su docente le propone que esas torres sean convertidas en otros objetos, como puentes, casas y árboles, dándole el modelo y acompañándolo a jugar. Luego, invita a compañeras y compañeros para que también formen objetos, como carros, motos y personajes, y se los muestren. Todos empiezan a construir una historia con los objetos construidos.

Mientras juegan, la docente pregunta: “¿Qué construimos? ¿Qué podríamos construir? ¿Qué objetos has construido?”. Como Jorge no contesta, la docente le presta su voz para que los demás compañeros se interesen por lo que él armó: “¡Muy bien! Construíste una torre. ¿Te gustaría armar un puente?” La docente llama a un compañero y le dice: “Enséñale a Carlos a construir una torre. Y tú, Carlos, enséñale a hacer un puente. ¿Qué otros objetos podemos armar con estas mismas fichas?”. Esta vez, Jorge se anima a imitar las construcciones de Carlos y a ser parte del juego para recrear un barrio entre todos. Luego, la docente les propone diseñar el barrio donde se encuentra su institución educativa, usando todos los bloques. Ahora, deben incluir los semáforos, señales de tránsito y otros objetos que ayudan a explicar y representar las normas de movilidad.



En esta experiencia, podría parecer que el estudiante con TEA no deseara compartir espacios con sus compañeras y compañeros, por eso podemos verlo jugando solo u observando a otros mientras juegan; lo cierto es que prefiere que sea otra persona la que se acerque primero. Es útil precisar que no siempre que la o el estudiante con TEA se encuentre realizando una acción repetitiva con un objeto significa que está jugando. Es decir, podemos observar que se entretienen armando torres con cubos, encajando fichas o activando la función de un juguete de forma cíclica y por largo tiempo, pero puede tratarse de un hacer fuera del disfrute lúdico y ser parte de un esquema repetitivo de acción. En el relato, la docente se involucra y trata de vincular a los demás a una propuesta que integre esa acción repetitiva que tiene Jorge, dándole sentido en el contexto de un juego.

Ahora bien, ¿cómo lograr transformar esa acción solitaria y repetitiva en un juego? En principio, debemos identificar en qué momentos la o el estudiante con TEA realmente está jugando. El juego en solitario no es algo que deba evitarse, si realmente hay un disfrute y exploración del espacio y de los objetos. Sin embargo, cuando notemos que se trata de una acción mecánica o de un movimiento repetitivo, es pertinente enriquecer el uso que le da al objeto y, a partir de este, tratar de propiciar relaciones con sus pares. Por ejemplo, si un niño o niña juega con un carrito en círculos, realizando el mismo recorrido con el carrito de forma cíclica, podemos acercarnos poco a poco, sin resultar intrusivos, y decirle: "Oye Juan o Ana, ¿y a dónde se dirige ese carrito? ¿Qué tal si jugamos a que va de paseo a la playa?". Acciones como estas convocan el sentido de la acción y la transforman.

Recordemos que no se trata de quitarle el objeto o pedirle que no juegue con él; se trata de proponer ideas y acompañar el juego para que transforme su acción repetitiva en una lúdica que pueda disfrutar y que involucre a los demás. La experiencia de jugar está mediada por condiciones y posibilidades que llevan a las y los estudiantes a relacionarse entre ellos. Con esta experiencia, convertimos un objeto, un personaje o un interés repetitivo, que inicialmente pueden ser factores de aislamiento, en posibilitadores de conexión.

Cuando la o el estudiante juega, aprende y usa reglas sociales, negocia sus límites y reconoce las características del espacio. Al interactuar con sus pares, la o el estudiante reconoce al otro (a quien entabla la relación con él) y a lo otro (los objetos y el espacio). Por ello, el juego es una estrategia importante a la hora de diseñar actividades lúdico-educativas y procesos de socialización en los ambientes de aprendizaje. Incluir actividades de este tipo en la cotidianidad posibilita que la o el estudiante con TEA desarrolle gradualmente recursos cognitivos, relacionales y emocionales más complejos para desarrollar interacciones simbólicas que le permitan transformar actos concretos en representaciones.

Un ejemplo de cómo la situación lúdica cotidiana puede complejizarse es el juego de roles, donde niños, niñas, adolescentes y jóvenes se transforman y juegan a ser alguien más: ser astronautas, policías, personal médico, futbolistas, entre muchas otras posibilidades. Con ello se pueden promover habilidades para relacionarse, reconocerse y diferenciarse. Y, ¿cómo llevar gradualmente el juego cotidiano al juego de roles que involucre relaciones más elaboradas? En el relato, la docente podría aprovechar la maqueta que las y los estudiantes han ido construyendo para crear situaciones dentro del contexto del barrio, invitando a que asuman un personaje representativo de la comunidad y a que creen historias compartidas.

## ¡Otras ideas!

- Presentemos siempre las reglas de juego antes de iniciar la actividad. Esto le permitirá anticipar la situación y organizar la situación como ella o él lo requiera.
- Mostremos de manera explícita las normas del juego con apoyos visuales. Intentemos organizar las normas de acuerdo con los lugares donde ocurre el juego, de manera que pueda recordar concretamente qué se espera y qué no hay que hacer en cada espacio.
- Creemos espacios de encuentro, como clubes de lectura, cine o robótica, donde puedan socializar con toda la población estudiantil en torno a intereses específicos.
- Recordemos el valor fundamental de la música, el baile, el teatro y el canto en todos estos espacios para optimizar la conexión entre las y los estudiantes y extender esta habilidad al plano de lo comunicativo.
- Incluyamos el juego teatral en nuestras actividades, pues este permite representar situaciones cotidianas que involucran modos de comportamiento y lenguaje que necesita para familiarizarse con el contexto social.
- Analicemos los personajes de las historias de los juegos. Esto les permite pensar sobre los demás, no solo desde lo emocional, sino desde la ubicación temporal de los hechos. Preguntemos, por ejemplo: ¿Qué le sucede al personaje? ¿Cómo se siente? ¿Cuándo sucedió? ¿Qué pasará después?
- Usemos el tablero de situaciones como recurso para presentar las normas de convivencia en contexto. Allí se presentan situaciones en relación con los emoticones que representan emociones. Cuando preguntamos “si alguien grita, los demás se sienten...”, la o el estudiante debe completar la oración señalando la emoción.

**Y tú, ¿cómo lo has hecho?**

## Estrategias para favorecer la dimensión corporal

Recordemos que la dimensión corporal hace referencia a las experiencias que vivimos a través de nuestro cuerpo, las cuales están en función de nuestras posibilidades. Por sus características, las y los estudiantes con TEA pueden alterarse a causa del procesamiento sensorial que realizan de los estímulos del medio. Conozcamos la siguiente experiencia:

### Relato



Tatiana es una niña de 9 años que se encuentra en grado 2º. Ella tiene hipersensibilidad a ciertas texturas, lo que hace que se le dificulte comer alimentos muy blandos o húmedos; por esta razón todos los días lleva de lonchera un paquete de crispetas.

Algunos de sus pares se preguntan por qué ella come todos los días lo mismo. “¿Acaso no se aburre?”, preguntan. La docente decide trabajar el tema de la alimentación, con el fin de aclarar las dudas y posibilitar un escenario que movilice otras conductas en Tatiana. Es así como decide crear la semana de la fruta; cada día, todos deben llevar una fruta y compartirla. La niña llevó una guayaba ácida; la docente aprovechó para comentar que a la estudiante le gustaban alimentos duros y sin tanto líquido, como la guayaba; por eso lleva crispetas en su lonchera. Con esta actividad, en el horario de la merienda, algunos se acercaron y le brindaron un alimento que habían traído. Al principio, ella no los recibía, pero la docente la invitaba a probar y a vincularse a la actividad, a través de expresiones como: “Mira lo feliz que se coloca Juanjo cuando le compartes de tu fruta. ¿Quieres probar la fruta que trajo Manuela, podrías ensayar y probarlas?; de seguro te gustarán”.

Las maneras en que nuestras y nuestros estudiantes con TEA responden al procesamiento sensorial pueden variar en intensidad y duración; así como también varía su capacidad de mantener la calma cuando experimentan cierto malestar. Esto dependerá, en parte, de cómo se vive el momento; por ello habrá días en que la reacción a estímulos que resultan molestos sea más exagerada y, otros días en que, frente al mismo estímulo, la o el estudiante se logre contener más fácilmente.

Es frecuente que estudiantes con TEA presenten alteraciones del perfil sensorial (Dunn, 2016). Estas se denominan **hipersensibilidad**, cuando los sentidos son extremadamente sensibles y los estímulos sensoriales se perciben como excesivos, incluso dolorosos; e **hiposensorialidad**, cuando se observa una falta de reacción a un estímulo sensorial. Es preciso aclarar que una o un estudiante con TEA puede ser hiposensible a algunos estímulos e hipersensible a otros. Por ejemplo, puede tener una hiposensorialidad al dolor físico y, a su vez, ser hipersensible a las luces, a colores de tonos rojos, a ciertas texturas de los tejidos o a ciertas consistencias de los alimentos o a sus sabores.

La percepción sensorial es un primer paso para que podamos dotar de sentido y significado el estímulo que percibimos. En el relato de Tatiana, observamos a una niña que, a causa de su hipersensibilidad, presenta conductas restringidas en la alimentación (comer siempre el mismo alimento) y esto generaba dudas en su grupo. Sin embargo, la docente logra encontrar una estrategia para flexibilizar el comportamiento de la estudiante y sensibilizar a los pares ante la situación a través de la conversación en el marco de un escenario de aprendizaje sobre la alimentación.

## ¿Sabías que...?

Siempre y cuando una estereotipia no genere una agresión sobre sí mismo u otros, debemos comprenderla como una forma de expresión de sus emociones y sentimientos como es el caso de un aleteo. Por lo tanto, no en todas las ocasiones debemos eliminarla o prohibirla, pues se trata de comportamientos aún necesarios (Di Renzo y cols., 2017).



## ¡Otras ideas!

- Ampliemos nuestra comprensión de las otras maneras de sentir el mundo. Si bien nuestras y nuestros estudiantes con TEA pueden presentar alteraciones a nivel sensorial que implican cierta dificultad para tramitar los estímulos del medio, no se trata de un daño que debemos reparar. Se trata más bien de ayudarlo a transformar su experiencia sensorial desde sus posibilidades.
- Incluyamos situaciones pedagógicas que permitan reconocer e integrar poco a poco diferentes estímulos. Nuestra cotidianidad ofrece continuamente estímulos sensoriales que pueden afectar su estado emocional; por esto, las actividades pedagógicas pueden servir de puente para fortalecer su capacidad de gestionarlos.
- Anticipemos el estímulo que pueda causarle malestar. Esto lo ayuda a prepararse y a sentir compañía en el proceso de tramitar la experiencia sensorial.
- Cuando no se ha desarrollado el lenguaje oral, podemos prestarle nuestra voz para expresar aquello que le está ocasionando una sensación de malestar, especialmente cuando se muestra ansioso o al borde de alterarse a causa de un estímulo sensorial. Por ejemplo, podemos decirle al grupo: "Juan se siente molesto por el sonido de la campana, por eso se está tapando los oídos".
- Propiciemos escenarios compartidos para que el grupo comprenda la situación y nos ayuden a ofrecerle seguridad y calma. Los pares pueden desarrollar altos niveles de empatía y esta es de vital importancia para la contención y amistad que pueden brindarle.
- Evitemos al máximo gritar para conseguir la atención de nuestra o nuestro estudiante con TEA. En algunas ocasiones, a causa de la hiposensorialidad, pareciera que no nos escuchan. En lugar de hablar más fuerte, podemos acercarnos, crear contacto visual (sin forzarlo) y motivar la interacción a través de medios de comunicación alterna (apoyos visuales, gestuales, etc.).

Y tú, ¿cómo lo has hecho?



Hemos terminado el capítulo 2, donde exploramos diversas estrategias que contribuyen al diseño de ambientes de aprendizaje que, a su vez, brindan condiciones favorables para el aprendizaje y la participación de la o el estudiante con TEA. Dirígete al momento 2 de la *Ruta de atención educativa a estudiantes con TEA*.

ESTRATEGIAS

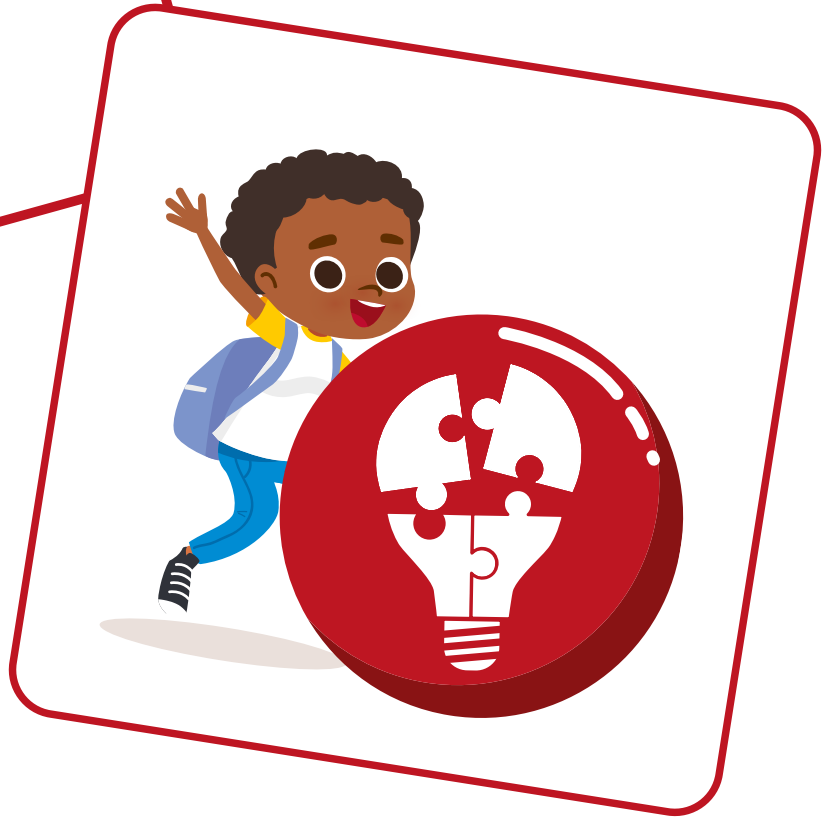
RUTA

# 3

**En la ruta de la  
flexibilización curricular**



3





# En la ruta de la flexibilización curricular

En el capítulo anterior, hemos presentado diferentes estrategias pedagógicas que nos ayudan a responder en el aula a las características específicas de las y los estudiantes con TEA. Podemos incorporar estas estrategias en nuestros ambientes de aprendizaje con el fin de fortalecerlos, diversificarlos y hacerlos más inclusivos. Esto no solo beneficia a la población con TEA, sino a todo el grupo, pues es una invitación a participar de espacios estructurados y organizados y de una enseñanza secuencial que considera un paso a paso. Ahora bien, posiblemente nos preguntemos ¿cómo se vinculan estas estrategias pedagógicas con mis procesos habituales de enseñanza y con la dinámica institucional?, ¿debo hacer un ejercicio de educación personalizada? Cuando nos acercamos a la reflexión en torno a la flexibilización curricular, muchas veces partimos de ideas previas como estas, la mayoría mitos que debemos deconstruir (Secretaría de Educación del Distrito, 2021).

Todas las instituciones educativas colombianas cimentan sus currículos en las bases de la política educativa nacional, por lo que los *Estándares básicos de competencias*, los *Derechos básicos de aprendizaje* y los demás lineamientos y orientaciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional ofrecen el marco amplio dentro del cual organizamos los procesos educativos que buscan formar a todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, de manera inclusiva. Adicionalmente, cada institución ha construido las herramientas de gestión escolar que le permiten llevar a cabo su labor formativa según su contexto, intenciones y necesidades identificadas en la comunidad. Estas herramientas son, por ejemplo, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), los planes de estudio, los planes de área, entre otros. Dentro de este proceso de organización del currículo, todas las instituciones tienen la responsabilidad de garantizar la oferta de escenarios de aprendizaje pertinentes para las y los estudiantes, independientemente de sus características y particularidades.

De acuerdo con la Secretaría de Educación del Distrito (2021), entendemos flexibilización curricular como un proceso fundamentado en un currículo básico que busca diseñar ambientes con experiencias diversas con el fin de generar espacios de enseñanza, seguimiento y evaluación pertinentes con la pluralidad de características de la población estudiantil. Se intenta con esto construir un ecosistema de oportunidades de aprendizaje para la totalidad de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, partiendo desde su reconocimiento, esto es, preguntar ¿quiénes son?, ¿qué saben?, ¿qué les interesa?, ¿cómo aprenden?, ¿cuáles son sus habilidades?, entre otras. El conocimiento de quienes se están formando es la base para pluralizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que logremos que se sientan involucrados y podamos fortalecer su potencial en el contexto escolar.

La flexibilización curricular, entonces, es un proceso intencional y dinámico que parte del reconocimiento de la diversidad de las y los estudiantes, de sus posibilidades y del interés por promover su aprendizaje, para, a partir de allí, hacer los ajustes requeridos.

Ahora, ¡atención! **La flexibilización curricular para el caso de las y los estudiantes con TEA no implica realizar un currículo paralelo.** En su lugar, nos invita a repensar no solo lo que debe aprender la o el estudiante durante su trayectoria escolar, sino a reflexionar sobre sus formas de aprender. Para lograr una participación inclusiva, debemos recordar que todas las personas (con o sin discapacidad) somos diversas y que, en medio de esa diversidad, aprendemos distinto. Por tanto, los procesos educativos deben ofrecer posibilidades flexibles para alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos.

Uno de los referentes pedagógicos que nos ayuda a consolidar nuestras reflexiones y acciones en torno a la flexibilización curricular es el *Diseño Universal de Aprendizaje* (DUA) (Pastor, 2016; Moreno Angarita, 2022). El DUA surge como respuesta a la constatación de que un currículo rígido no es coherente con la situación escolar real donde se reúnen una diversidad de estudiantes con diferentes necesidades de aprendizaje. El DUA propone que el principal obstáculo para el aprendizaje no son las capacidades de la o el estudiante, sino las barreras pedagógicas que pueden representar algunos procesos de enseñanza. Por esto, la clave está en el diseño curricular: los objetivos, métodos y materiales deben permitir que todos participen y aprendan. Con este derrotero, el DUA nos invita a realizar acciones de diversificación sobre los modos en que presentamos la información; sobre las maneras en que convocamos a la o el estudiante a actuar con base en esa información y a expresar lo aprendido; y sobre la movilización de emociones que nos permiten vincularlo al aprendizaje.



## 3.1. Ajustes razonables y diseño de ambientes de aprendizaje

*“Lo importante es conocer las potencialidades de los estudiantes. Aquí nos esforzamos por saber qué propuestas artísticas y culturales les podemos brindar para que sean de su agrado. Eso los ayuda a abrirse al mundo”.*

*Janeth Chacón, docente de apoyo pedagógico  
Colegio Veintiún Angeles (IED)*

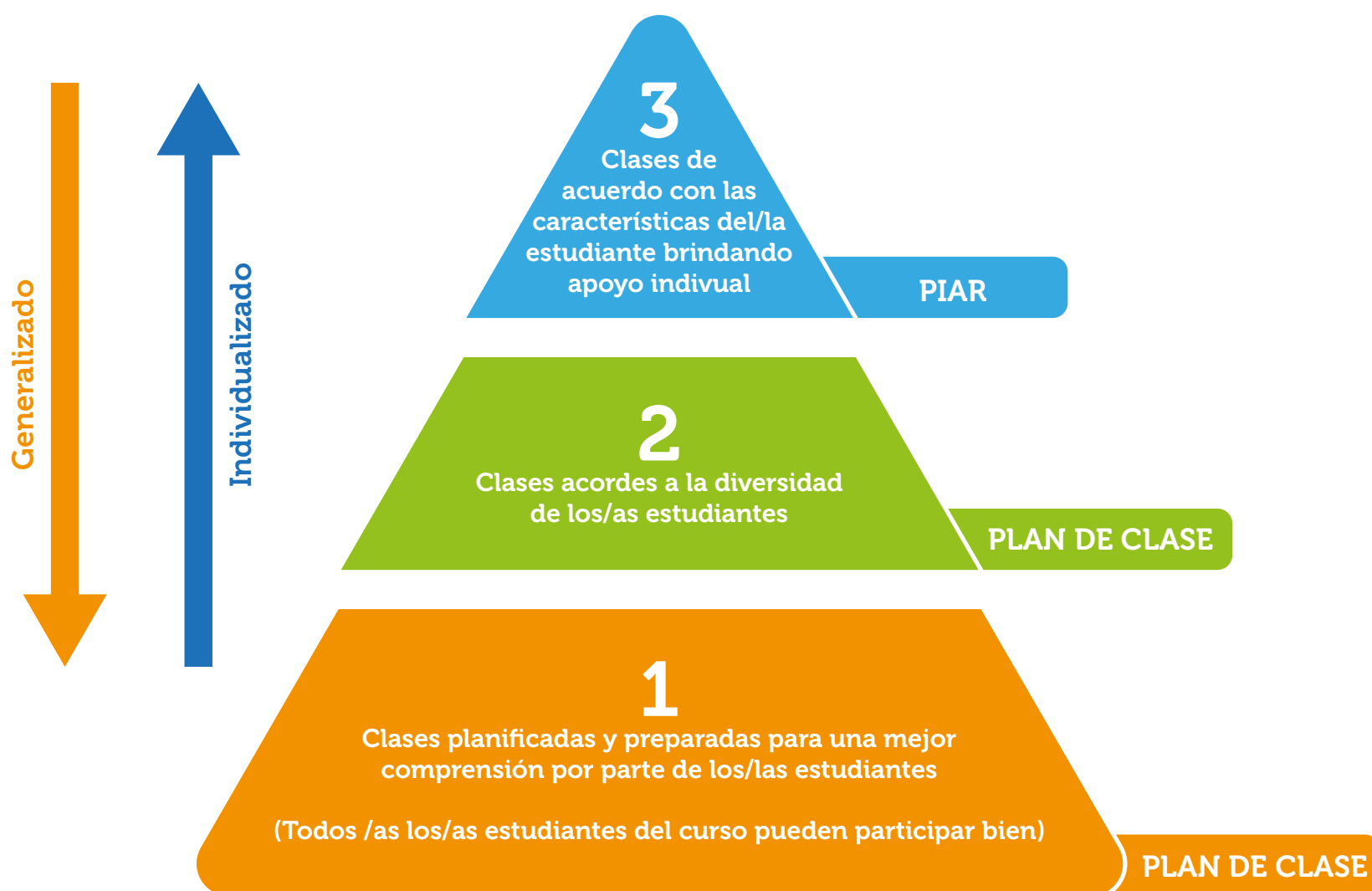
La perspectiva de la flexibilización curricular y los principios del DUA sustentan todas las acciones pedagógicas y didácticas que realicemos para crear ambientes de aprendizaje pertinentes para nuestras y nuestros estudiantes. En el capítulo dos hablamos sobre algunas características de estos ambientes; en este apartado, trataremos algunos aspectos respecto de su diseño y la inclusión de ajustes.

Los ajustes razonables que proponemos, según las características de cada estudiante con TEA, son un primer paso en la reflexión de nuestras prácticas individuales. La meta es generar una reflexión colectiva a partir del trabajo que realizamos con la población con TEA y con el resto de nuestras y nuestros estudiantes, de manera que el proceso formativo de la institución sea cada vez más pertinente, diverso e incluyente. Uno de los insumos que hace parte de esta gran reflexión es el **Plan Individual de Ajustes Razonables** (PIAR) que, de acuerdo con el Decreto 1421 de 2017, se define como:

herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. Son insumo para la planeación de aula del respectivo docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), como complemento a las transformaciones realizadas con base en el DUA (Artículo 2.3.3.5.1.4. Definición 11).

Como se observa en la siguiente gráfica, las planeaciones pedagógicas transitan entre lo generalizado y lo individualizado, en donde un plan de clase que atiende la diversidad sería el punto medio y el PIAR sería el acercamiento a la particularidad del individuo.

### Gráfica 3. Pirámide de planeación pedagógica



Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2018, p. 27)

Los ajustes que realicemos a los planes de aula, con miras a responder a las necesidades del niño, niña, adolescente y joven con TEA, pueden ser curriculares, metodológicos, didácticos y/o evaluativos (Pastor, 2016):

**1. Ajustes metodológicos:** consideración sobre los escenarios, actividades, temas de interés y secuencias de enseñanza que se proponen para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos para la o el estudiante. Son procedimientos que permiten disminuir las barreras en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

**2. Ajustes didácticos:** intervención sobre los materiales y recursos para el aprendizaje y la mediación docente a través de preguntas, lo que le permite a la o el estudiante la comprensión de un conocimiento o el desarrollo de una habilidad. El material es el intermediario entre quien aprende y el conocimiento propuesto en la meta de aprendizaje.

**3. Ajustes evaluativos:** reflexión sobre las pautas y propuestas didácticas y metodológicas que permite:

- Observar lo que la o el estudiante hace.
- Analizar las acciones y verbalizaciones que permitan entender cómo lo hace.
- Comparar lo observado con las metas de aprendizaje.
- Ampliar los criterios para describir el desempeño en función de lo que ha alcanzado y lo que está en proceso de alcanzar para lograr la meta de aprendizaje establecida.

El resultado de la evaluación, además de valorar el proceso de la o el estudiante, permite hacer seguimiento a los objetivos y estrategias utilizadas para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, al mismo tiempo que ayuda a establecer los nuevos objetivos (Pastor, 2016). Leamos el siguiente relato en el que la docente Marina diseña e implementa una propuesta inclusiva a partir de la caracterización de su estudiante Kevin para luego diseñar ajustes metodológicos, didácticos y evaluativos.



Kevin es un niño de 10 años que está en tercero de primaria, vive con su mamá y su abuela, quienes tienen una tienda donde él ayuda a organizar los productos después de la jornada escolar. Casi no le gusta interactuar con otros niños y niñas; prefiere hacerlo con los adultos, aunque se aleja cuando no comprende expresiones en sentido figurado y cuando hay ambientes ruidosos. Su mamá cuenta que ella y su abuela le han enseñado a respirar y retirarse cuando se siente incómodo; ellas ya lo conocen y saben que antes de reaccionar él empieza a moverse de un lado a otro y se tapa los oídos. En ese momento, ellas se acercan y le recuerdan que es el momento de respirar y retirarse.

El estudiante fue diagnosticado con TEA a los 5 años y entró a estudiar a esa misma edad en un jardín infantil. Es observador y atiende a los detalles. Demuestra interés y habilidad para armar rompecabezas y crear figuras con bloques. También se destaca en la clase por recordar imágenes y describirlas de forma muy precisa. En el momento de hablar, su tema favorito son los robots y las máquinas; le gusta que le lean sobre ese tema y crear robots con sus bloques es lo que más disfruta.

En su observación, la docente Marina ha identificado que la información que el niño presenta en sus conversaciones muchas veces es memorizada; además, que se le dificulta respetar la secuencialidad temporal de los hechos. En el recreo, Kevin ya permite el acercamiento de Gaby, una compañera del aula a quien, como a él, le encantan los robots. Aunque él está en el proceso de reconocer las emociones de otras personas, parece que le preocupa cuando Gaby se siente triste; en esos momentos, sin decir nada, él le regala sus bloques. El niño participa en las actividades, pero aún no comparte de manera espontánea con todos sus pares, solo con Gaby. Reconoce rutinas a partir de láminas que se presentan en secuencia; para lograr pasar de una actividad a otra, requiere de este apoyo visual.

En el área de matemáticas, la docente observa que el estudiante organiza elementos por cualidades que le llaman la atención, como color o forma. Cuando se le presenta una colección de objetos, requiere apoyo para asignar el número que representa la cantidad. Él realiza un conteo memorístico del 1 al 20; sin embargo, al momento de relacionar ese conteo con objetos concretos lo logra realizar solo hasta el 10.

Lo primero que hizo la docente fue conocer al estudiante desde un proceso de observación, teniendo en cuenta las dimensiones de la valoración pedagógica descritas en la **tabla 6** de este documento. A través de la valoración pedagógica, la docente ha podido identificar habilidades, intereses y características particulares en las formas de aprendizaje de Kevin. Ella ha podido reconocer de qué manera se le facilita prestar atención y cómo ha construido los saberes que demuestra en las actividades de clase. Teniendo en cuenta la planeación institucional y en articulación con la o el docente de apoyo pedagógico, la docente Marina analizó los objetivos de grado, de acuerdo con el nivel de desempeño que había identificado en el estudiante y decidió priorizar el trabajo sobre estrategias de cálculo.

La maestra identifica que se requieren unos ajustes razonables para crear condiciones favorables y que Kevin logre la meta propuesta. **El proceso de ajuste lo lidera ella, como docente de aula, con la orientación de la o el docente de apoyo pedagógico o la persona que ha designado la institución.** En el marco de ese diálogo, la docente Marina propone los siguientes ajustes.

### 3.1.1. Ajustes metodológicos

La docente Marina planeó trabajar los aprendizajes de matemáticas a partir de “La tienda escolar” como propuesta significativa para todos sus estudiantes. Para lograr que Kevin participe, estructura la actividad con una secuencia de pasos:

1. Observar las acciones implicadas en el contexto de la compra y venta de la tienda.
2. Construir una secuencia de imágenes de las acciones observadas en la tienda, a través de dibujos o fotografías.
3. Por medio de la interacción con sus pares, recrear las acciones identificadas para la compra y venta en la tienda escolar que han construido en un espacio del aula.

#### ¿Sabías que...?

La enseñanza a través de secuencias de aprendizaje, entendidas como un paso a paso en el que se realizan procesos de modelación de situaciones cotidianas, favorecen la comprensión de la o el estudiante con TEA (Merino y Belinchón, 2015).



De esta forma, la docente logra que Kevin se interese por explorar su entorno, con acciones cotidianas de compra, venta y organización de artículos en la tienda de su mamá y abuela. De igual modo, utiliza imágenes como recurso para facilitar la atención y aprendizaje del estudiante. Por último, logra que socialice con su grupo, al realizar acciones de recibir, entregar e intercambiar un valor por un producto. Esto fue posible para Kevin al apoyarse en la modelación de sus pares y su docente, lo que le permite entender la situación de interacción propuesta y asumir un rol dentro del trabajo cooperativo.

Estas acciones propician la interacción social y con ello se favorece el desarrollo integral del estudiante. Si una o un estudiante con TEA logra socializar en distintos contextos, puede mejorar sus procesos comunicativos y corporales pues, en la medida en que se expresa, logra regular su cuerpo y acciones. No debemos olvidar que muchas de las conductas disruptivas ocurren porque no logran tramitar ni poner en palabras sus emociones y sentir.

Por otro lado, la docente Marina identifica la manera en que Kevin centra su atención, por ello trabaja a través de imágenes y, con ellas, favorece sus funciones ejecutivas.

## 3.1.2. Ajustes didácticos

La docente Marina propone materiales y consignas para la tienda escolar que involucran los diferentes desempeños de sus estudiantes. Para Kevin, planteó asignar puntos a los productos de la tienda en un rango hasta 10 y utilizó tapas y tarjetas para contar los valores asignados a los productos. Al usar las tapas, preguntó: “¿Cuántas debes entregar para comprar la chocolatina?, ¿cuántas debes entregar para comprar la torta?, ¿cuántas debes entregar para comprar el paquete de turrones?, ¿cuántas tapas en total necesitas para comprar el chocolate y la torta?”.

Luego, pasó de las tapas a unas tarjetas que tienen un cierto número de puntos; le pregunta a Kevin: “¿Qué tarjeta puedes usar para pagar la chocolatina?, ¿con cuáles tarjetas puedes formar este número?”. La docente eligió esta estrategia porque sabe que **a las y los estudiantes con TEA se les dificulta generalizar la información y utilizarla en diferentes contextos, por lo que es necesario trabajarla en formas de representación diversa**, con estrategias y materiales que les faciliten comprender la información y pasar de lo perceptual a lo abstracto.

Todo el grupo desarrolló la misma actividad, pero el valor del producto se ajustó al rango numérico correspondiente. Kevin, en el contexto de la tienda escolar, trabajó con materiales concretos (intercambio de tapas) hasta figurativos (tarjetas de puntos); los demás trabajaron con valores aproximados o reales del precio del producto, según sus habilidades o intereses.

## Gráfica 4 Ejemplo del material didáctico de un ambiente de aprendizaje

**Contar con tapas**

2

4

5

**Asociar tarjetas y números**

2

4

5

**Valores reales o aproximados con manejo de dinero**

2.700

4.320

5.550

Fuente: Elaboración propia

En la situación propuesta por la docente Marina, se observa que al diversificar los materiales fue posible abordar, de manera flexible, los procesos de sus estudiantes. Ella presenta al grupo una actividad que apunta al mismo componente matemático, pero utilizando varias formas de representación. En este proceso, Kevin reconoce la intención de acciones como vender y comprar, comprender que los objetos tienen un valor e implementar estrategias de cálculo. Además, la interacción con su docente y sus pares hace significativo el aprendizaje.

En este escenario observamos un ejemplo de la coexistencia y equilibrio que deben conservar el DUA y la implementación de ajustes razonables individualizados. Las estrategias de la docente parten de los principios del DUA en la medida en que tienen en cuenta distintos modos de representar la información y se proponen otras maneras de actuar con esa información. Pero, en el caso concreto de Kevin, se requieren unos ajustes específicos, como pueden ser las tarjetas con puntos o los valores aproximados.

La invitación constante es a que busquemos equilibrio y sincronía entre las estrategias planteadas por las y los docentes de aula y aquellas que plantean los docentes de apoyo pedagógico. Este es un trabajo conjunto que debe realizarse en función de las características del grupo general de clase que benefician, a su vez, el aprendizaje de la o el estudiante con TEA. Así, enriquecemos nuestras prácticas pedagógicas, avanzamos en la reflexión en torno a la flexibilización curricular y favorecemos el desarrollo de nuestras y nuestros estudiantes.

### 3.1.3. Ajustes evaluativos

La docente Marina realiza una constante observación del trabajo de la totalidad de sus estudiantes. En el caso de Kevin, está atenta a lo que hace y cómo lo hace, centrándose en sus avances. En su valoración pedagógica, determina que Kevin alcanza algunas de las metas y, para aquellas que no alcanza, decide establecer otros criterios que le permiten evidenciar en qué nivel de desempeño está su proceso. Lo principal es precisar cuánto ha avanzado Kevin desde su proceso inicial, por lo que la docente opta por realizar con él la misma actividad, pero cambiando algunos aspectos como los productos o los puntos asignados a los productos. Esto le permitirá analizar si Kevin logra llevar a cabo la misma operación en diferentes circunstancias.

Para realizar la evaluación, **la docente recuerda que el objetivo de aprendizaje para las y los estudiantes era estar en capacidad de utilizar diferentes estrategias para calcular o estimar resultados.** Entonces, propone una situación en la que se deben comprar productos: a los compañeros y compañeras de Kevin les entregó una cantidad representativa de dinero y a él, las tapas que había usado en clase. Posteriormente, les preguntó qué productos podrían comprar y cuánto dinero o tapas debían entregarle. La docente tenía un diario de campo donde registraba las estrategias usadas por cada estudiante y, de manera particular, quería identificar cómo Kevin lograba hacer el ejercicio de manera autónoma, es decir, haciendo uso de las estrategias para resolver la situación, sin el apoyo de ella. El desempeño de las y los estudiantes en la actividad le permitió a la docente determinar el nivel de avance de cada uno.

Recordemos que cuando hemos abordado rigurosamente la valoración pedagógica inicial, los principios del DUA y la implementación de ajustes razonables individualizados, llegaremos al momento de la evaluación con claridad e imparcialidad. En el momento de la evaluación se busca reconocer los ajustes y así brindarles el valor cuantitativo que establece el SIEE. Ahora bien, el ajuste de los objetivos tiene un alcance curricular y debe hacerse solo si es necesario para alcanzar la permanencia. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2020):



En conclusión, la flexibilización curricular no se trata de transformaciones sustanciales de las metas de aprendizaje, sino de modificaciones mínimas que no impidan que el niño, niña y adolescente desarrolle su potencial o quede excluido de los aprendizajes a los que cualquier niño, niña o adolescente tiene derecho, esto con el fin de lograr una educación de calidad para todos. (p. 69).

**La idea es NO transformar el objetivo sustancialmente**, solo cuando se requiera realizar modificaciones a los objetivos de aprendizaje porque los ajustes metodológicos, didácticos y evaluativos no son suficientes y, para ello, se debe tener en cuenta<sup>1</sup>:

- Incluir objetivos de aprendizaje que sean importantes para el proceso de la o el estudiante, de acuerdo con lo identificado en la valoración pedagógica.
- Adecuar el grado de complejidad del objetivo cuando esté por encima o por debajo de las posibilidades reales de la o el estudiante.
- Priorizar objetivos: determinar qué es lo básico que se debe aprender en ese nivel, grado o periodo académico para ayudarlo a avanzar.

Los ajustes de este tipo tampoco significan que debamos prescindir del momento de evaluación, pues esta debe ser entendida como un proceso de valoración de los avances de nuestras y nuestros estudiantes y no un chequeo de qué saben y qué no. Todos los participantes de la actividad han logrado aprendizajes, incluido Kevin. La evaluación nos permitirá establecer qué aprendizajes y en qué niveles de desempeño se encuentra cada uno.

No olvidemos que, al evaluar a nuestra o nuestro estudiante con TEA, es importante tener en cuenta su grado de tranquilidad emocional; no saturamos de información el ejercicio ni evaluemos todos los aprendizajes en un solo momento. Si es necesario, podemos realizar la evaluación de manera individual para que la o el estudiante pueda desplegar sus estrategias y logremos observar y analizar lo que hace. Igualmente, consideremos espacios de observación de la o el estudiante en clase; así podremos determinar su nivel de desarrollo y avance frente al proceso de socialización y de comprensión de las interacciones en grupo.

---

1. Los tipos de modificaciones a los objetivos de aprendizaje se organizaron conforme con tres elementos de la estructura curricular: los aprendizajes, los indicadores de aprendizaje (logro o desempeño) y el contenido, tal como se explica en la colección de Flexibilización curricular. Una ruta para crear oportunidades de aprendizaje en el marco de la transformación pedagógica (Secretaría de Educación del Distrito, 2021) y en consonancia con las estrategias de flexibilización que se proponen en el texto Criterios y orientaciones de flexibilización curricular (Ministerio de Educación de Chile, 2009)

## ¡Otras ideas!

Desarrollemos estrategias metodológicas, didácticas y evaluativas basadas en los principios del DUA, para ello:

- Construyamos proyectos de aula, proyectos de investigación, centros de interés, proyectos basados en relatos, la gamificación, entre otros. Todos estos escenarios dinámicos ofrecen contextos de aprendizaje que pueden desarrollarse en varias clases y que relacionan diversas áreas del conocimiento en torno a un mismo eje. Esto flexibiliza las situaciones de aprendizaje y favorece la concentración, focalización e interés de nuestras y nuestros estudiantes, especialmente de quienes tienen TEA.
- Incluyamos estrategias didácticas basadas en la experimentación y la manipulación de objetos, lo que nos permite partir de aprendizajes concretos. Asimismo, el uso de esquemas, mapas conceptuales que le ayuden a organizar la información y ser consciente de lo aprendido.
- Estructuremos nuestras secuencias didácticas con pasos concretos que permitan flexibilizar los tiempos de los aprendizajes y explorarlos de diversas maneras y con distintos recursos. Esto favorece la flexibilidad cognitiva, temporal y de los sistemas de organización que requieren las y los estudiantes con TEA y, además, beneficia a toda la población de estudiantes.

Desarrollemos estrategias evaluativas que consideren:

- Presentar la evaluación como un proceso de valoración que hace parte de la dinámica escolar y que debe desarrollarse en un ambiente tranquilo y en diferentes etapas para no sobrecargar de información a la o el estudiante.
- El momento de evaluación debe desarrollarse a través de situaciones concretas o experimentales que incentiven un diálogo dirigido a través de preguntas. En aquellos casos en que nuestra o nuestro estudiante con TEA no tenga aún lenguaje verbal, podemos presentar consignas con apoyos gráficos que orienten la ejecución.
- Nuestra mediación debe iniciar con preguntas o consignas sencillas que van complejizándose gradualmente. Observemos cómo se siente la o el estudiante en la actividad: quizás tiene el conocimiento frente a lo evaluado, pero el nivel de ansiedad que le genera la actividad propuesta, el lugar donde se encuentra o la forma en la que le preguntamos, pueden influir negativamente en su desempeño.
- Cuando el aprendizaje que se va a evaluar implica secuenciación temporal (eventos históricos, experimentos científicos, recetas, entre otros) se pueden emplear estrategias para representar la información de manera visual, como la historieta, el friso y el cómic.

**Y tú, ¿cómo lo has hecho?**

## 3.2. Consideraciones sobre la evaluación y la promoción

*“La caracterización inicial, las acciones basadas en los principios del DUA, la implementación de los ajustes razonables, el cumplimiento de los acuerdos, el material desarrollado por el mismo estudiante, los productos de una evaluación constante y progresiva, entre muchos otros, son insumos para la toma de decisiones basada en evidencias”.*

*Mauricio Molano docente de apoyo pedagógico  
Colegio República Bolivariana de Venezuela (IED)*

Todos los ajustes razonables que diseñamos tienen como propósito favorecer el desarrollo de aprendizajes en nuestras y nuestros estudiantes con TEA. Esto les permitirá avanzar en su proceso educativo. Entonces, ¿cómo realizar el seguimiento adecuado a este proceso? En el marco de la atención educativa a las y los estudiantes con TEA y en consonancia con la autonomía institucional que otorga la Ley 115 de 1994, así como lo establecido en el Decreto 1290 de 2009 y compilado en el Decreto 1075 de 2015, las instituciones Educativas tienen la potestad de crear su propio SIEE, en coherencia con la propuesta pedagógica establecida en el PEI. El llamado es a que las instituciones desarrollen criterios y estrategias de evaluación y promoción que permitan reconocer y valorar el desempeño de toda la población, entre ellos, por supuesto, las y los estudiantes con TEA.

En este orden de ideas, el Ministerio de Educación Nacional, en el Decreto 1421 de 2017 refiere que es responsabilidad de los establecimientos educativos públicos y privados “revisar el sistema institucional de evaluación de los aprendizajes, con enfoque de educación inclusiva y diseño universal de los aprendizajes” (Artículo 2.3.3.5.2.3.1. literal c numeral 11). Lo anterior, nos convoca a identificar y realizar los ajustes necesarios para que nuestro SIEE permita valorar los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes con y sin discapacidad, reconociendo sus características, ritmos y estilos de aprendizaje. La estructuración de un sistema de evaluación inclusivo nos ayudará a evitar tres errores frecuentes en la evaluación de estudiantes con TEA:

- **Promover a una o un estudiante que no cumple los mínimos requeridos.** Cuando suponemos que no podemos o no debemos exigir aprendizajes en nuestra o nuestro estudiante con TEA, no estamos fomentando su desarrollo. Si lo promovemos sin tener en cuenta los avances que ha alcanzado en su proceso formativo, no estamos

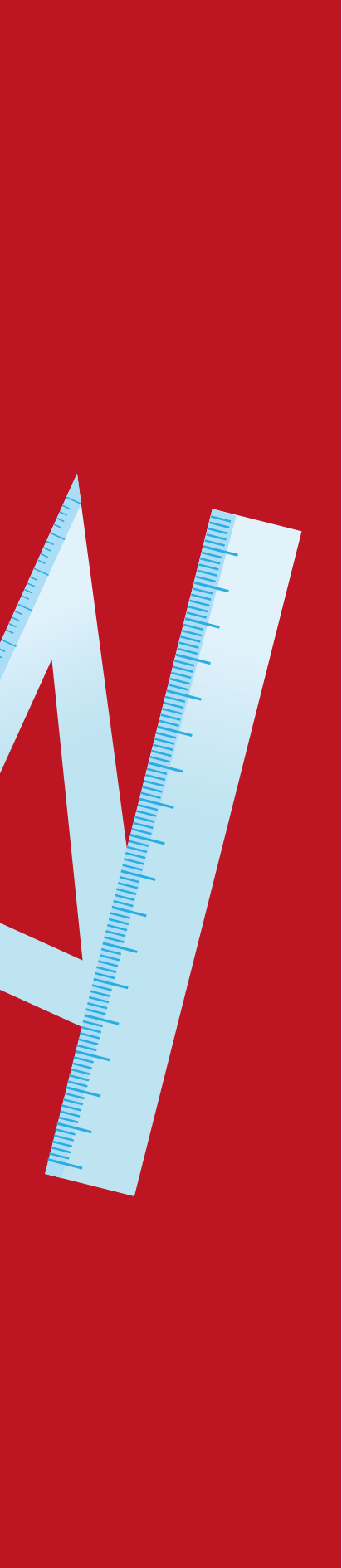
ofreciéndole una educación de calidad y somos una barrera en su aprendizaje. Debemos establecer las metas de aprendizaje del curso y ajustar los desempeños de acuerdo con los estilos y ritmos de aprendizaje de la o el estudiante que hemos identificado en la valoración pedagógica. Un estudiante que logra las metas de aprendizaje, de acuerdo con los ajustes que hemos realizado, ha cumplido con los mínimos requeridos para ser promovido.

- **Detener la promoción de una o un estudiante.** Cuando no reconocemos las características propias de la o el estudiante y no realizamos los ajustes razonables, ella o él no podrá ser promovido y se mantendrá en el mismo grado sin que fomentemos su desarrollo. La educación inclusiva no se trata solo de ofrecer cobertura a las y los estudiantes con TEA, sino de brindarles una educación de calidad que les garantice aprendizajes académicos y sociales. La promoción es el resultado de lo que esta o este estudiante, con sus requerimientos y potencialidades, puede lograr. Estas expectativas derivan de nuestra valoración pedagógica inicial, de los ajustes razonables que hemos previsto e implementado y del desempeño que hemos observado en nuestros ambientes de aprendizaje.
- **Excluir a la o el estudiante del sistema educativo.** Cuando no abordamos el proceso educativo como un ejercicio flexible y con base en el DUA, establecemos requerimientos rígidos y excluyentes que nos pueden llevar a pensar que nuestra o nuestro estudiante con TEA no debe o no puede formar parte de la comunidad estudiantil. No hay que olvidar que la barrera no está en las características de la o el estudiante, sino en la falta de una educación abierta a la diversidad que pueda incluir a todas las personas.



## Construir acuerdos ¡Trabajemos juntos!

La familia y/o cuidadores son corresponsables del progreso en el logro de las metas de aprendizaje en la medida en que construyen y deben cumplir los acuerdos para fortalecer el proceso en casa, con la orientación de la institución educativa.



Con el fin de que desarrollemos sistemas de evaluación que promuevan la participación de las y los estudiantes con TEA y favorezcan su trayectoria educativa en el marco de la inclusión y la equidad, es fundamental tener en cuenta que la manera de comprender la evaluación debe responder a los cambios educativos del siglo XXI. Anteriormente, la evaluación era únicamente una herramienta para calificar la adquisición de conocimientos o el cumplimiento de normas (Pons y Serrano, 2012). Actualmente, **la evaluación tiene como objetivo principal la medición, valoración y toma de decisión para el mejoramiento de los aprendizajes de las y los estudiantes.** En el caso de quienes tienen TEA, debemos ofrecer estrategias de evaluación pertinentes, de manera que se garantice un proceso educativo acorde a sus habilidades, potencialidades y características individuales.

Entonces, la evaluación no se restringe a la calificación final, sino que es un proceso continuo que nos permite la potenciación de aprendizajes al reconocer los modos en que se ha transformado la o el estudiante en todas sus dimensiones. Además, parte integral de la estrategia de evaluación es la retroalimentación que ofrecemos a sus logros, con lo que favorecemos la reflexión sobre sus propios procesos de pensamiento (Pons y Serrano, 2012).

Al diseñar nuestra estrategia de evaluación es fundamental recordar que esta debe ser **posibilitadora de aprendizajes** y, como tal, debe contemplar:

## Metas de aprendizaje

Identificar las metas de aprendizaje responde a la pregunta **¿Qué debo evaluar?** En este primer momento debemos identificar los saberes, aprendizajes, competencias que esperamos que desarrollen nuestras y nuestros estudiantes con TEA. Recordemos que la valoración pedagógica inicial nos permite definir estas metas de aprendizaje. Luego, con base en estas, diseñamos los criterios de evaluación. Estos criterios son entendidos como las pautas que nos permiten valorar si se han alcanzado los aprendizajes.

## Diversos mecanismos de evaluación

Estos mecanismos responden a la pregunta **¿Cómo evalúo?** Después de diseñar los criterios, proponemos momentos específicos donde evaluaremos. Cuando usamos proyectos de aula, análisis de casos o experimentos, entre otras metodologías activas, permitimos

a nuestras y nuestros estudiantes con TEA interactuar con sus pares y demostrar sus desempeños desde lo concreto hacia lo abstracto. Los desempeños podemos observarlos en productos (imágenes, textos, esculturas), presentaciones (dramatizaciones, exposiciones, debates), acciones (búsquedas de información, interacciones), entre otros. Es importante identificar, tal como se puede ver en los ejemplos de este capítulo, que alguien puede comunicar lo aprendido a través de otras representaciones que van más allá de las pruebas escritas. No olvidemos incluir diferentes momentos en los que la o el estudiante pueda llegar a reconocer sus propios avances (autoevaluación), sus pares puedan retroalimentar estos avances (coevaluación) y nosotros, en tanto docentes, podamos valorar su progreso (heteroevaluación).

## Diversos recursos de evaluación

Los recursos responden a la pregunta ***¿Cuáles son los soportes con los que evalúo?*** Una vez hemos definido los mecanismos, debemos establecer las consignas o instrucciones que brindamos para realizar la actividad evaluativa. Estas pueden ser proporcionadas de manera verbal (oral o escrita) o gráfica. Del mismo modo, se tienen en cuenta todos los materiales que diseñamos como medio de interacción con la o el estudiante para recolectar información sobre su desempeño, por ejemplo, guías, cuestionarios, medios digitales o audiovisuales, plantillas para la creación de pictogramas, entre otros.

## Diferentes instrumentos de evaluación

Estos instrumentos responden a la pregunta ***¿Con qué registro y mido la información recolectada en el proceso de evaluación de las y los estudiantes?*** Son aquellas herramientas que nos permiten valorar en términos cuantitativos o cualitativos el desempeño de nuestras y nuestros estudiantes. Algunos instrumentos pueden ser rúbricas, listas de chequeo, listas de verificación, los cuales pueden ser utilizados en diferentes momentos del proceso y deben ser socializados a la o el estudiante y su familia y/o cuidadores para evidenciar los avances. Por ejemplo, si en clase hemos indicado realizar una historieta con el objetivo de representar una narración escrita que fue leída, y mostrar su desarrollo de manera visual, entonces nuestra rúbrica de evaluación podría incluir los desempeños que se muestran en la siguiente tabla.



## ¿Sabías que...?

Las rúbricas o matrices son instrumentos que entrelazan los criterios de evaluación y los niveles de desempeño esperados. Permiten a todos los participantes conocer exactamente qué se va a evaluar y cómo trabajar en favor de los niveles de logro más altos.

Tabla 7 Ejemplo de una rúbrica de evaluación

Aspectos por evaluar	Desempeños esperados	Niveles de desempeño		
		Básico	Medio	Avanzado
<b>Estructura de la historieta</b>	Construye una historieta con cuatro viñetas empleando imágenes y globos de diálogo o de pensamiento.	No incluye los elementos solicitados.	Incluye algunos de los elementos solicitados.	Incluye todos los elementos solicitados.
<b>Propósito de la historieta</b>	Representa los personajes, los lugares y las acciones que hacen parte de la historia leída a través de viñetas secuenciadas.			
<b>Contenido de la historieta</b>	Ilustra en viñetas cuatro momentos cronológicos de la historia leída, incluyendo una que represente el inicio de la narración, dos el desarrollo y una el cierre.			

Fuente: Elaboración propia



Los aspectos por evaluar y los desempeños esperados deben de ser conocidos de manera previa por la o el estudiante, según sus características y posibilidades de participación, para que sea consciente de lo que se espera en la tarea a ejecutar. Esta información debe ser socializada, de manera concreta, a la familia y/o cuidadores para que puedan comprenderla, realizar seguimiento e identificar aquello que el niño, niña, adolescente o joven con TEA logra hacer autónomamente y en lo que aún requiere apoyo.

De este modo, entender la evaluación como un proceso formativo nos invita a identificar los logros de cada estudiante a lo largo de su propio proceso de aprendizaje, a través de diferentes formas de participación y expresión y haciendo uso de los apoyos que se hayan considerado pertinentes para alcanzar las metas establecidas. El SIEE debe contemplar, además de los propósitos de la evaluación institucional, mecanismos como la autoevaluación y coevaluación que permiten escuchar la voz de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. De esta manera, se sienten reconocidos y valorados en sus propios procesos de aprendizaje; en el caso de nuestra o nuestro estudiante con TEA, utilizaremos el sistema comunicativo por medio del cual se logra la interacción (oralidad o tablero de comunicación, por ejemplo).

La flexibilidad del sistema de evaluación guía y soporta el diseño y la implementación de estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas donde no se han alcanzado los objetivos. Diversificar estas condiciones de evaluación viabiliza la implementación de lo establecido en los PIAR de nuestras y nuestros estudiantes con TEA y permite abordar con objetividad el proceso, para favorecer las trayectorias educativas completas.



## 3.2.1 Aspectos generales sobre la promoción

Con el fin de fomentar la equidad, calidad e inclusión en la promoción de una o un estudiante con TEA, es importante que llevemos a cabo un proceso de comunicación asertiva con el niño, niña, adolescente o joven y con su familia y/o cuidadores, de modo que las expectativas sean claras y puedan todos trabajar con ese fin. Además, nuestras prácticas deben ser flexibles y acordes a las capacidades, habilidades y necesidades de apoyo de nuestras y nuestros estudiantes. En el momento de la promoción, debemos garantizar que hemos diseñado, implementado y replanteado todos los ajustes razonables que evidenciamos necesarios, dándoles continuidad o realizando los cambios procedentes. Esto incluye el diseño de estrategias de evaluación que nos permitan valorarlos de múltiples formas y en diferentes momentos y haciendo significativos los avances presentados en los diferentes contextos en los que participa. De este modo, nos aseguramos de que, llegado el momento, tendremos argumentos sólidos y justos, producto de una mirada integral al desarrollo, para promover o no a nuestra o nuestro estudiante.

Por último, no olvidemos que, en el momento de tomar una decisión, la Comisión de Evaluación y Promoción debe tener en cuenta (Ministerio de Educación Nacional, 2018):

- El informe anual de competencias o de proceso pedagógico y los resultados de la evaluación periódica de la o el estudiante, donde deben incluirse los avances en las diferentes dimensiones, dando cuenta de un análisis integral centrado en su progreso.
- La evaluación de la pertinencia, calidad y efectividad de los ajustes definidos en el PIAR, así como que estos hayan sido acordes a las características de la o el estudiante, dados sus estilos y ritmos de aprendizaje.
- Los aspectos revisados en esta Comisión también serán tenidos en cuenta para el diseño del PIAR del año siguiente; con el fin de garantizar la continuidad de los apoyos y ajustes requeridos para la transición entre grados y niveles; y para la toma de decisiones frente a la promoción y titulación de la o el estudiante.



## Construir acuerdos ¡Trabajemos juntos!

La familia y/o cuidadores deben conocer con claridad cuáles son las metas de aprendizaje, de participación y de convivencia que se espera lograr con la o el estudiante, cuáles son los ajustes razonables que se implementarán y cómo deben contribuir desde casa para favorecer su autonomía y sus procesos de adaptación en el entorno escolar. No olvidemos que se trata de un trabajo articulado desde todos los contextos en los que participa el niño, niña, adolescente o joven.

Hemos terminado el capítulo 3, donde exploramos las acciones que nos orientan hacia la flexibilización curricular y las consideraciones para la evaluación y promoción de la o el estudiante con TEA. Dirígete al momento 3 de la *Ruta de atención educativa a estudiantes con TEA* denominado Evaluación y promoción.



# ¡Profundicemos!

A continuación, compartimos algunos textos o portales que contienen información valiosa creada por nuestros y nuestras colegas en varios lugares del mundo para fortalecer las estrategias pedagógicas:

---

## Algunos textos

- *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*, de Gisela Untoiglich y colaboradores.
- *¿Quieres conocerme? Autismo*, de Asun Galera Rodrigo.
- *El autismo: Reflexiones y pautas para comprenderlo y abordarlo*, de José Alonso e Irene Alonso.
- *Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con autismo*, del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Alcaldía Mayor de Bogotá y la Caja de Compensación Familiar-Compensar.



## Algunos portales que podemos consultar



- **Señal Colombia**

Mitos sobre el autismo que están mandados a recoger.



- **Biblioteca azul para la inclusión del Colegio República Bolivariana de Venezuela (IED)**

Artículos, informes, investigaciones y estrategias.



- **Soy visual**

Fotografías, láminas y diversos materiales gráficos, además de una app con ejercicios prácticos.



- **Arasaac**

Pictogramas que facilitan la comunicación.



- **Pictoaplicaciones**

Aplicaciones dirigidas a favorecer la inclusión a través del uso de las nuevas tecnologías.



**Y tú, ¿cuáles sugieres?**



## Reflexión final: en el camino de la cultura educativa inclusiva

Las políticas y marcos normativos para la inclusión de estudiantes con discapacidad son necesarias, pero no suficientes para garantizar una verdadera educación inclusiva. Es necesario formar, informar y sensibilizar a las y los docentes, estudiantes y a toda la comunidad educativa desde la perspectiva del respeto por la diversidad, construyendo en el contexto escolar una cultura inclusiva.

Este tipo de educación beneficia no solo a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con TEA, sino a la totalidad de integrantes del aula, pues la diversidad hace parte de nuestra sociedad y al no reconocerla nos privaríamos de la riqueza que esta ofrece. La educación inclusiva brinda importantes aprendizajes para la vida de las y los estudiantes porque promueve en el grupo una mejora de la autoestima, mayor comprensión interpersonal, la valoración de la diversidad, el desarrollo de valores éticos y principios personales y la aceptación auténtica.

Más allá de las estrategias pedagógicas, la actitud del conjunto de actores del sistema educativo hacia la o el estudiante con TEA es fundamental para el éxito de las estrategias implementadas, pues los niños, niñas, adolescentes y jóvenes aprenden desde el ejemplo. Por esto, si observan en su comunidad educativa formas de actuar de respeto y diálogo, de aceptación y comprensión, es más probable que adopten estos mismos comportamientos. Así mismo, el sentirse aceptado hace que la o el estudiante con TEA sienta mayor seguridad y tranquilidad en su contexto educativo y se abra a la relación con los demás, consolidando la posibilidad de desplegar todo su potencial.

# GLOSARIO

- **Ajuste razonable:** “acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. A través de estas se garantiza que estos estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos” (Decreto 1421 de 2017, art. 2.3.3.5.1.4).
- **Conducta disruptiva:** comportamientos atípicos que tienen una finalidad comunicativa y que pueden ser presentados por las personas con TEA. Se considera que la mayoría de las conductas disruptivas en las personas con TEA están causadas por: sus dificultades en las habilidades de comunicación, de interacción social, de control del entorno; particularidades en la percepción y capacidad de relacionar acontecimientos; en las funciones ejecutivas (oposición al cambio y dificultades en la planificación); y en la imaginación, simbolización y afectividad (Martos y Burgos, 2013). Estas conductas se caracterizan por la presencia de movimientos estereotipados, autoagresiones o agresiones a otros, como por ejemplo golpearse en la cabeza con sus manos, rasguñarse, golpearse la cabeza con el piso. Pueden lucir como rabietas o berrinches, pero no lo son; por el contrario, representan la forma en que la persona con TEA da manejo a un momento de sobrecarga emocional o sensorial que se le dificulta procesar.
- **Control inhibitorio:** proceso que permite regular y controlar, de manera deliberada, las respuestas impulsivas, automáticas o reactivas.
- **Discapacidad intelectual:** “se refiere a aquellas personas que presentan deficiencias en las capacidades mentales generales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje de la experiencia. Estos producen deficiencias del funcionamiento adaptativo, de tal manera que el individuo no alcanza los estándares de independencia personal y de responsabilidad social en uno o más aspectos de la vida cotidiana, incluidos la comunicación, la participación social, el funcionamiento académico u ocupacional

y la independencia personal en la casa o en la comunidad” (American Psychological Association, citado en Ministerio de Educación Nacional, 2020b, p. 24). Es importante aclarar, que aunque el cociente intelectual (CI) sigue siendo una herramienta útil para determinar si una persona posee limitaciones significativas en su funcionamiento cognitivo, es importante recordar que esto es solo un insumo entre muchos que permiten una caracterización de una o un estudiante con DI. Es fundamental definir a la persona principalmente desde sus potencialidades, centrando la atención en todos los aspectos del contexto que pueden facilitar la emergencia de sus cualidades (Verdugo y Gutiérrez, 2009; Verdugo y cols., 2013). Actualmente, se tiene una comprensión de la DI como una condición que, con los apoyos apropiados, puede convertirse en un conjunto de posibilidades para alcanzar una vida útil y altamente satisfactoria (Verdugo y Gutiérrez, 2009).

- **Diseño Universal del Aprendizaje (DUA):** “diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. En educación, comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir del reconocimiento y valoración de su individualidad. Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, pues propone objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados a partir de sus capacidades y realidades. El DUA permite al docente transformar el aula y la práctica pedagógica y facilitar la evaluación y seguimiento a los aprendizajes. El diseño universal no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten” (Decreto 1421 de 2017, art. 2.3.3.5.1.4).
- **Diversidad:** la diversidad hace referencia a las características individuales, sociales y culturales en términos de género, sistema etario, origen étnico-racial, nacionalidad, religión, etcétera. Alude a la idea que cada persona tiene de sí misma (Armstrong y cols., 2009) y al reconocimiento de las múltiples formas de ser y de vivir en una comunidad. Por ello, se entiende lo diverso como aquella relación dinámica que las personas establecen consigo mismas y con los demás; así, se supera la mirada de “lo diferente” como una serie de fronteras que separan lo que se considera distinto y se abre la perspectiva a la coexistencia de lo múltiple.

- **Educación inclusiva:** “proceso permanente de formación 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. Su 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. A la vez 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” (Decreto 1421 de 2017, art. 2.3.3.5.1.4).
- **Estereotipias:** movimientos no propositivos (sin propósito o sin finalidad concreta) y repetitivos, que siguen un repertorio particular propio de cada individuo y que se presentan bajo un patrón temporal variable, siendo transitorias o persistentes. Esto ocurre en algunos niños, niñas, adolescentes y jóvenes con TEA, pero también en otras condiciones del desarrollo (por ejemplo, trastorno por movimientos estereotipados, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, niños, niñas, adolescentes y jóvenes sin alteración específica alguna, entre otros (Zinner y Mink, 2010). Aunque parezcan no tener una finalidad aparente, estos movimientos permiten a las personas con TEA tener una sensación de seguridad y tranquilidad, pues les proporciona gratificación sensorial y reducen su ansiedad y estrés al ser algo que pueden controlar.
- **Etapas preverbal:** es la etapa en la que aún no se tiene palabra, pero existe una intención comunicativa. Una persona en etapa preverbal puede realizar sonidos onomatopéyicos, por ejemplo /miau/ para referirse a un gato, o señalar para acompañar la producción de sonidos que está emitiendo, por ejemplo, decir /i/ para indicar la expresión ahí.
- **Gamificación:** aplicación de los principios y los elementos de los videojuegos, como los incentivos, la narrativa, el reconocimiento, la retroalimentación inmediata, la libertad de equivocarse, etc., como estrategia didáctica para favorecer la participación e incrementar la motivación frente al aprendizaje dentro de un ambiente que despierte interés (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2016).

- **Neurodesarrollo:** proceso a través del cual las redes neuronales se organizan a partir de experiencias dinámicas y relacionales entre los aspectos biológicos y ambientales, lo que conlleva a la producción de aprendizajes cada vez más complejos.
- **Neurodiversidad:** movimiento surgido en la década de 1990 con el fin de abogar por la perspectiva de las diferencias neurológicas de todas las personas, las cuales influyen en la manera de pensar, aprender y comportarse. A través del reconocimiento de estas diferencias, se busca la inclusión de todas las personas en todos los procesos, pero en gran medida de las personas con TEA, fomentando un lenguaje basado en la dignidad de la persona y en el respeto a sus particularidades.
- **Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR):** "herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. Son insumo para la planeación de aula del respectivo docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), como complemento a las transformaciones realizadas con base en el DUA" (Decreto 1421 de 2017, art. 2.3.3.5.1.4).
- **Sistema aumentativo y alternativo de la comunicación:** sistemas utilizados por personas con alteraciones diversas de comunicación ya sea para complementar el lenguaje oral cuando no es eficaz o para sustituirlo cuando no existe.
- **Umbrales de sensibilidad:** concepto de neurociencias que hace referencia a la cantidad de estímulo necesario para que el sistema nervioso central de una persona se active (Dunn, 2014).

# BIBLIOGRAFÍA

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5ª ed.). American Psychiatric Association.

Anderson, P. J. (2008). Towards a developmental model of executive function. En V. Anderson, R. Jacobs y P. J. Anderson (Eds.). *Executive functions and the frontal /lobes: A lifespan perspective* (pp. 3-22). Nueva York: Psychology Press.

Armstrong, A; Armstrong, D; Spandagou, I. (2009). *Inclusive Education: International Policy and Practice*. Sage Publications.

Armstrong, T. (2012). *First, discover their strengths*. Educational Leadership.

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD). (2011). *Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo* (11.a ed.) Madrid: Alianza.

Balbuena, F. (2007). Breve revisión histórica del autismo. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 27(2), 61-81.  
[http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0211-57352007000200006&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352007000200006&lng=es&tlng=es)

Baron-Cohen, S. (2012). *Autismo y síndrome de Asperger*. Alianza.

Bechara, A., Tranel, D., Damasio, H. (2000). Characterization of the decision- making deficit of patients with ventromedial prefrontal cortex lesions. *Brain* 123(11), 2189-202.  
<https://academic.oup.com/brain/article-abstract/123/11/2189/255844>

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools* (2ª ed.). CSIE.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*. OEI-FUHEM.

<https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>

Booth, T. y O'Connor, S. (2012, agosto). *Lessons from the Index of Inclusion: Developing learning and participation in early years and childcare*.

<https://heimatkunde.boell.de/de/2012/08/01/lessons-index-inclusion-developing-learning-and-participation-early-years-and-childcare>

Calmels, D. (2005). *Cuerpo y saber*. Novedades educativas.

Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa Arasaac (2022). *Qué son los SAAC*. Gobierno de Aragón. <https://arasaac.org/aac/es>

Constitución política de Colombia [Const. P.]. (1991). Colombia. Obtenido el 12 de mayo del 2022.

<https://bit.ly/3iAt4eg>

Cyrulnik, B. (2017). *Del gesto a la palabra*. Gedisa.

Cyrulnik, B. (2020). *Bajo el signo del vínculo: una historia natural del apego*. Gedisa.

Cyrulnik, B., Tassin, J.P., Cano, F., Villalobos, M.E. (2001). *La conciencia: Raíces biológicas y organización psicológica*. Ceic- Rafue Casa editorial.

Coy Guerrero, I y Martín Padilla, E (2017). Habilidades sociales y comunicativas a través del arte en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA). *Estud. pedagóg. [online]*. vol.43, n.2 Disponible en: . ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200003> [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052017000200003](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000200003)

Decreto 1075/15, mayo 26, 2015. Ministerio de Educación Nacional (Colombia). Obtenido el 11 de mayo del 2022.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>

Decreto 1290/09, abril 16, 2009. Ministerio de Educación Nacional (Colombia).

Decreto 1421/17, agosto 29, 2017. Ministerio de Educación Nacional. (Colombia). Obtenido el 10 de mayo del 2022.

<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Deutsch, D. (2003). *Bases psicopedagógicas de la educación especial* (4ª ed.). Pearson.

Di Renzo, M., Bianchi di Castelbianco, F., Vanadia, E., Petrillo, M., Racinaro, L., & Rea, M. (2017). Sensory processing and repetitive behaviors in clinical assessment of preschool children with autism spectrum disorder. *Journal of Child and Adolescent Behavior*, 5(2), 1-8

Diamond, A. (2013). *Executive functions. Annual Review of Psychology*, 64, 135-68.

<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. En Griffin, J., McCardle, P. and Freund, L. (ed.) *Executive Functions in Pre-school Age-Children. Integrating Measurement, Neurodevelopment and Translational Research*. American Psychological Association.

<https://doi.org/10.1037/14797-002>

Dunn, W. (2014). *Sensory Profile 2*. User's manual. Pearson.

Dunn, W. (2016). *Evaluación del perfil sensorial-2 del Consejo General de la Psicología de España*.

<https://www.cop.es/uploads/PDF/2017/Perfil-Sensorial-2.pdf>

Español, S. (2010). Performances en la infancia; cuando el habla parece música, danza y poesía. *Epistemus*, 1 (1) 59-95.

Flores, J.C., Ostrosky, F., Lozano, A. (2014). BANFE: *Batería neuropsicológica de funciones ejecutivas y lóbulos frontales* (2ª. Ed.). El Manual Moderno.

- Grau, R. C. (coord.) (2005). *Educación especial: orientaciones prácticas*. Aljibe.
- Guardia Hernández, A. M. (2012). *Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano*. Secretaría de Educación Distrital.
- Hernández Moncada, N. C., Ospina Robles, M. C., González Orjuela, L. M. (2012). *Los ambientes de aprendizaje. Reorganización curricular por ciclos*. Localidades Suba y Engativá. Secretaría de Educación Distrital.  
<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/796>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Alcaldía Mayor de Bogotá, Caja de Compensación Familiar-Compensar (2010). *Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con autismo*.  
<https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/cartilla-autismo-5.pdf>
- Ley 1098/06, noviembre 8, 2006. Diario oficial [D.O.] 51990. (Colombia). Obtenido el 12 de mayo del 2022.  
[http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1098\\_2006.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html)
- Ley 115/94, febrero 8, 1994. Diario oficial [D.O.] 41214 (Colombia). Obtenido el 12 de mayo del 2022.  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Ley 1618/ 2013, febrero 27, 2013. Diario oficial [D.O] 48717 (Colombia). Obtenido el 12 de mayo del 2022.  
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>
- Levin, E. (2011). *El cuerpo en el lenguaje*. Ediciones Nueva Visión.
- Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reiss, S., Shalock, R., Snell, M., Spitalnik, D., Stark, J. A. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and system of supports*. American Association on Mental Retardation.
- Luria, A. R. (1986). *Las funciones corticales superiores del hombre*. Fontamara.

- Martos, J. y Burgos, M. (2013). Del autismo infantil precoz al trastorno del espectro autista. En F. Alcantud (coord.). *Trastornos del espectro autista: detección, diagnóstico e intervención temprana* (pp.17-33). Ediciones Pirámide.
- Marulanda, E., Jiménez, M., Pinilla, P., Roa, R., Ochoa, S., Morales, M., y Pinilla, A. (2013). *Índice de Educación Inicial Inclusiva (Include). Una apuesta por el desarrollo de los niños y las niñas en contextos enriquecidos de aprendizaje (Documento de apoyo conceptual y propuesta de desarrollo (ruta metodológica y de aplicación) del índice en el territorio nacional)*. Ministerio de Educación Nacional.
- Merino, M. y Belinchón, M. (2015). Intervención educativo-social con personas con síndrome de Asperger. En M. Merino (Coord.), *Todo sobre el Asperger. Guía de comprensión para profesionales familiares y afectados* (pp. 241-269). Alfaomega.
- Ministerio de Educación de Chile (2009). *Criterios y orientaciones de flexibilización del currículum. Para dar respuesta a la diversidad en los distintos niveles y modalidades de enseñanza*.  
[https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Criterios\\_Orientaciones\\_Flexibilizacion\\_Curricular-2009.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Criterios_Orientaciones_Flexibilizacion_Curricular-2009.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile (2010). *Manual de apoyo a docentes: Educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista*.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Serie de Lineamientos Curriculares Preescolar*.
- 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*.
- Ministerio de Educación Nacional (2018). *Guía para la implementación del decreto 1421 de 2017. Atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional.  
[https://especiales.colombiaaprende.edu.co/emociones-conexion-vital/pdf/L2\\_R1\\_Mod2\\_Guia\\_apoyo\\_Decreto\\_1421.pdf](https://especiales.colombiaaprende.edu.co/emociones-conexion-vital/pdf/L2_R1_Mod2_Guia_apoyo_Decreto_1421.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional (2020). *Documento de orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva*.
- Ministerio de Educación Nacional (2020b). *Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT)*.
- Ministerio de Salud y Protección Social (2015). *Protocolo clínico para el diagnóstico, tratamiento y ruta de atención integral de niños y niñas con trastornos del espectro autista*. Instituto de Evaluación Tecnológica en Salud.
- Moreno Angarita, M. (2022). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): algunas experiencias en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2016). *Gamificación en la educación*. Eduteka.  
<http://www.eduteka.org/articulos/edutrends-gamificacion>
- Organización de las Naciones Unidas (1994). *Declaración de Salamanca*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas (2000). *Informe final Foro para la educación Dakar, Senegal del 26 al 28 de abril del 2000*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. (Trabajo original publicado en 1948).  
[https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR\\_booklet\\_SP\\_web.pdf](https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994). *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, España 1994.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for all*. UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad. Organización Mundial de la Salud; Banco Mundial*.  
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/75356>
- Pacca, L. (2020). *Necesidades especiales, educación inclusiva y COVID-19 [Webinar]*. Facultad de Psicología de la Universidad Del Valle.  
<https://youtu.be/eOO2H02dPnc>
- Pastor, C. A. (coord.) (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata, SL.
- Pons, R., Serrano, J. (2012) *Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares. Revalúe*. Revista de evaluación educativa, 1 (1), s.p.
- Rivière, A. (1997a). Tratamiento y definición del espectro autista I. Relaciones sociales y comunicación. En Á. Rivière y J. Martos (Coords.). *El tratamiento del autismo*. Nuevas perspectivas. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Rivière, A. (1997b). Tratamiento y definición del espectro autista II. Anticipación, flexibilidad y capacidades simbólicas. En Á. Rivière y J. Martos (Coords.). *El tratamiento del autismo*. Nuevas perspectivas. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Rivière, A. (2000). *IDEA: inventario de espectro autista*. FUNDEC. Recuperado de:  
<http://espectroautista.info/IDEA-es.html>

Robins, D., Fein, D., Barton, M. (2009). *Cuestionario M-CHAT Revisado de Detección del Autismo en Niños Pequeños con Entrevista de Seguimiento (M-CHAT-R/F)*™. (trad. Grupo Estudio MCHAT, España).

[https://mchatscreen.com/wp-content/uploads/2015/05/M-CHAT-R\\_F\\_Spanish\\_Spain.pdf](https://mchatscreen.com/wp-content/uploads/2015/05/M-CHAT-R_F_Spanish_Spain.pdf)

Secretaría de Educación de Bogotá (2018). *Lineamiento de política de educación inclusiva*.

Secretaría de Educación de Bogotá (s.f.) *¿Cómo ajustar los Sistemas Institucionales de Evaluación de Estudiantes en el marco de la inclusión y la equidad en la educación?*

<https://www.redacademica.edu.co/como-ajustar-los-sistemas-institucionales-de-evaluacion>

Secretaría de Educación de Bogotá (2021). *Flexibilización curricular. Una ruta para crear oportunidades de aprendizaje en el marco de la transformación pedagógica* (vol. 1). Secretaría de Educación Distrital. Repositorio SED.

Stern, D. (2005). *El Mundo Interpersonal del infante*, Paidós, Buenos Aires.

Tsukiura, T., Fujii, T., & Takahashi, T. (2001). Neuroanatomical discrimination between manipulating and maintaining processes involved in verbal working memory: a functional MRI study. *Cognitive Brain Research*, 11, 13-21.

Vasta, R., Haith, M., Miller, Scott, A. (2001). *Psicología Infantil*. Ariel.

Verdejo-García, A., Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema* 22(2), 227-235.

Verdugo, M. (Dir.) (2002). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Siglo Veintiuno.

Verdugo, M. y Gutiérrez, B. (2009). *Discapacidad intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento*. Pirámide.

Verdugo, M., Schalock, R., Thompson, J. y Guillén, V. (2013). Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. En M. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión manual para la docencia* (pp. 89-109). España: Amarú.

- Vygotsky, L.S. (2010). *Pensamiento y lenguaje*, traductor, Tosaus J.P. Paidós Ibérica.
- Villalobos, M. E (2000) El desarrollo psicológico del niño, juego, representación y capacidades mentales del niño como sujeto. En Puche, R. (ed.) (2014) *Formación de herramientas científica en el niño pequeño*. Arango Editores y Universidad del Valle (Cali, Colombia).
- Villalobos, M.E. (2014). *Construcción psicológica y desarrollo temprano del sujeto: una Perspectiva clínica psicológica de su ontogénesis*. Programa Editorial Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Villalobos, M.E., Pacca, L. (2020) *Informe final Investigación "Desarrollo de protocolo clínico para el diagnóstico temprano del autismo"*. Universidad Del Valle.
- World Health Organization (2019). *International classification of diseases and related health problems* (11th ed.) OMS.  
<https://icd.who.int/>
- Zinner, S., Mink J. (2010). Movement Disorders I: Tics and stereotypies. *Pediatrics Reviews*, 31, 233-33.

Secretaría de Educación del Distrito  
Dirección: Av. El Dorado No. 66-63  
Teléfono: 601 + 324 1000  
Código postal: 111321  
Bogotá D.C. Colombia

[www.educacionbogota.edu.co](http://www.educacionbogota.edu.co)



@Educacionbogota



Educacionbogota



Educacionbogota



educacion\_bogota

**LA EDUCACIÓN  
EN PRIMER LUGAR**



@Educacionbogota



/Educacionbogota



Educacionbogota



@educacion\_bogota

**[www.educacionbogota.edu.co](http://www.educacionbogota.edu.co)**

**Secretaría de Educación del Distrito**

Avenida El Dorado No. 66 - 63

Teléfono: (57+1) 324 1000 Ext.: 3126

Bogotá, D. C. - Colombia