



POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

RPC-SO-28-NO.450-2019

OPCIÓN DE
TITULACIÓN:

INFORME DE INVESTIGACIÓN

TEMA:

SITUACIÓN EDUCATIVA DE LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD.
MÚLTIPLE. ESTUDIO DE CASO: TRASTORNO DEL ESPECTRO
AUTISTA (TEA) ASOCIADO A TRASTORNO POR DÉFICIT DE
DE ATENCIÓN /HIPERACTIVIDAD

AUTOR:

DIEGO GEOVANNY ABATA QUISPE

DIRECTOR:

LAURA ELIZABETH MONTENEGRO GUEVARA

QUITO - ECUADOR
2020

Autor:



Diego Geovanny Abata Quispe

Licenciado en Ciencias de la Educación mención Psicología Educativa y Orientación.

Candidato a Magíster en Educación Especial mención en Discapacidad Múltiple por la Universidad Politécnica Salesiana – Sede Quito.

dabata@est.ups.edu.ec

Dirigido por:



Laura Elizabeth Montenegro Guevara

Magister en Educación Especial

Psicóloga Educativa

Docente- Asistente de Dirección

Imontenegro@ups.edu.ec

Todos los derechos reservados.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la Ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra para fines comerciales, sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual. Se permite la libre difusión de este texto con fines académicos investigativos por cualquier medio, con la debida notificación a los autores.

DERECHOS RESERVADOS

©2020 Universidad Politécnica Salesiana.

QUITO – ECUADOR – SUDAMÉRICA

ABATA QUISPE DIEGO GEOVANNY

***SITUACIÓN EDUCATIVA DE LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD MÚLTIPLE.
ESTUDIO DE CASO: TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA) ASOCIADO A
TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN/HIPERACTIVIDAD***

Resumen

El propósito de este estudio de caso es analizar la situación educativa de un adolescente con Trastorno del Espectro Autista asociado a Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad, la misma que permitió visualizar el perfil del adolescente desde el modelo de una evaluación educativa funcional y de esta forma identificar los apoyos y ajustes razonables que beneficien la atención educativa. Para poder realizar este estudio de caso se toma en cuenta las distintas problemáticas del adolescente, en el ámbito educativo, la poca participación y compromiso de los docentes en el conocimiento y manejo de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, por lo que no se realizan adaptaciones curriculares integrales, que tomen en cuenta las potencialidades, fortalezas y la participación del adolescente, la familia, profesionales externos, entre otras.

Se considera como punto de partida la definición de discapacidad, TEA y del TDA/H relacionado a la situación educativa. Se presenta una investigación no experimental transversal, con un enfoque cualitativo, descriptivo, mediante un estudio de caso a través de la utilización de las fichas PIAR, la evaluación educativa funcional y una encuesta dirigida a los directivos y docentes de la institución. La información recogida a través de estos instrumentos permitió evidenciar que en la institución educativa a la que pertenece el adolescente desconocen su perfil educativo, tampoco se ha realizado una evaluación funcional que permita identificar e implementar los apoyos y ajustes razonables que necesita el adolescente para una adecuada inclusión en la institución educativa.

Palabras claves: Situación Educativa, Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad, Evaluación Funcional, Apoyos y ajustes razonables.

Abstract

The purpose of this case study is to analyze the educational situation of a teen with Autism Spectrum Disorder associated with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, which allowed to visualize the adolescent's profile from the model of a functional educational evaluation and in this way recognize reasonable supports and adjustments that benefit educational care. To carry out this case study, the different problems of the adolescent are taken into account, in the educational field, the little participation and commitment of teachers in the knowledge and management of students with Special Educational Needs, so that there are no comprehensive curriculum adaptations, which take into account the potentials, strengths and participation of the adolescent, the family, external professionals, among others.

The definition of disability, ASD and ADHD related to the educational situation is considered as a starting point. Cross-cutting non-experimental research is presented, with a qualitative, descriptive approach, through a case study through the use of PIAR data sheets, functional educational assessment and a survey aimed at the managers and teachers of the institution. The information collected through these instruments showed that in the school to which the adolescent belongs they do not know their educational profile, nor has a functional evaluation been made to identify and implement the reasonable supports and adjustments that the adolescent needs for proper inclusion in the school.

Keywords: educational process, multiple disability, autism spectrum disorder, attention deficit hyperactivity disorder, functional evaluation, reasonable supports and adjustments.

Dedicatoria y Agradecimiento

Con la mayor gratitud este proyecto de investigación está dedicado, a Dios y a María Auxiliadora por guiarme en este camino hermoso de la educación y por bendecirme en todas las decisiones tomadas, a mis queridos padres quienes han inculcado en mí valores como la perseverancia y humildad, a mi esposa e hija quienes me apoyaron desde el inicio hasta la culminación del proyecto y sobre todo por la paciencia brindada en los momentos más complicados de este proceso.

Agradecimiento

Agradezco a mi Querido Colegio Técnico Salesiano Don Bosco, por brindarme la oportunidad de seguir esta hermosa Maestría que me ha permitido cambiar mi esquema mental sobre las personas con discapacidad. A la vez quiero agradecer a mi querida tutora Msc. Elizabeth Montenegro quien ha sabido guiarme en todo el proceso de realización del proyecto de investigación, sobre todo por su carisma y paciencia brindada a mí persona.

Índice general

Resumen.....	III
Dedicatoria y Agradecimiento	V
Índice general.....	VII
Problema	1
Objetivos	7
Fundamentación Teórico	8
1. Situación educativa de la población con discapacidad múltiple.....	8
1.1 Definición de discapacidad múltiple.....	8
1.2 Base legal de la discapacidad.....	9
1.3 Enfoque Social de la Discapacidad.....	10
1.4 Definición del Trastorno del Espectro Autista.....	12
1.5 Situación Educativa de las personas con Trastorno del Espectro Autista	14
1.6 Definición del Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad.	15
1.7 Situación Educativa de las personas con Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad	16
2. Adolescencia y discapacidad	17
2.1 Perfil y caracterización del adolescente con discapacidad	17
2.2 Condición educativa de un adolescente con TEA y TDA/H.	19
3. Evaluación Educativa Funcional.....	20
3.1 Definición de la Evaluación Educativa Funcional.....	20
3.2 Componentes de la Evaluación Educativa Funcional.....	20
3.3 Metas de la Evaluación Educativa Funcional.	21
4. Definición de Apoyos y ajustes razonables	22
4.1 Definición de Apoyos	22
4.2 Definición de Ajustes Razonables	23
4.3 Importancia de ajustes y apoyos razonables.	24
4.4 Tipos de apoyos y ajustes razonables.	24
X. Metodología	34
1. Enfoque de investigación	34
2. Tipo de investigación	34
3. Diseño de investigación	34
4. Técnicas	34
5. Herramientas de investigación: Se utilizó la plataforma Zoom y correos electrónicos institucionales.	35
6. Instrumentos de investigación.....	35

7. Muestra	39
XI. Análisis de Resultados	39
1. Perfil educativo de un estudiante con discapacidad.....	39
2. Evaluación Funcional en la situación educativa	43
3. Apoyos y Ajustes Razonables en la situación educativa	45
XII. Presentación de los hallazgos	49
XIII. Conclusiones	56
XIV. Bibliografía	60
XIV. Apéndice/Anexos.....	62
Anexo A	62
Anexo B	63
Anexo C	64
Anexo D	65
Anexo E	66
Anexo F.....	67
Anexo G.....	68
Anexo H.....	69

Problema

En las últimas décadas, la atención a las personas con discapacidad forma parte de la agenda pública de los países a nivel mundial. Existen diversos estudios y propuestas de apoyo para cumplir con las políticas de atención a este grupo poblacional que, al parecer, presentan desafíos en cuanto a las expectativas de inclusión, a sus familias y a las personas que les brindan apoyo. El artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en países de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RINEE, 2017) manifiesta que: “hay grandes dificultades para conocer la realidad de las personas con discapacidad en América Latina, debido a la insuficiencia y las características de los datos disponibles” (p. 7). De igual manera, los informes del Comité de Derechos de Personas con Discapacidad (2014) insisten en la realización de estudios sistemáticos que permitan conocer, valorar y garantizar los derechos de las personas con discapacidad en la región.

En el caso de Ecuador, la Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades (2013/2017) señala que el nivel de instrucción de las personas con discapacidad es bajo en relación al resto de la población ecuatoriana. El 18% no tiene nivel alguno de instrucción, el 54% ha cursado primaria, 19% ha realizado estudios secundarios y, apenas el 8% alcanza algún nivel de educación superior. A la fecha, se reportan bajas tasas de educación inclusiva, se observan algunos procesos de integración, subsiste el sistema paralelo: regular para la población sin discapacidad, y especial para las personas con discapacidad.

Las personas con discapacidad se perciben a sí mismas como marginadas y limitadas en su participación ciudadana. Un alto porcentaje percibe que la discapacidad es un elemento que limita su acceso a la educación, al empleo y a la vida social en igualdad de oportunidades que el resto de la población.

En el colegio Técnico Salesiano Don Bosco de la Ciudad de Quito, existe un adolescente con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista asociado a Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad, la situación educativa de este estudiante no ha sido favorable para su desarrollo humano integral, debido a varios factores como la falta de conocimiento y formación por parte de la comunidad educativa acerca de las Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a la discapacidad y la inclusión educativa. Esta dificultad ha generado que no se pueda realizar una adecuada adaptación curricular, debido a que no se toman en cuenta sus potencialidades y fortalezas, adicionalmente no se ha logrado coordinar las acciones de acompañamiento tanto con los profesionales, familia y el adolescente. Situación que ha provocado que no haya desarrollado sus habilidades y potencialidades en el ámbito educativo, por lo que es necesario realizar la caracterización del perfil educativo del estudiante, con el propósito de crear un plan educativo centrado en la persona y de esta manera el adolescente pueda manejar sus habilidades comunicativas y de interacción en el contexto que se encuentre.

Dentro de este tema de investigación se toman los aportes de autores nacionales e internacionales como Minatel y Matsukura (2015) quienes realizaron un trabajo de investigación en una ciudad del interior del estado de San Pablo, Brasil, el objetivo fue identificar, en la óptica de los familiares de niños y adolescentes con TEA, las experiencias de inserción en el contexto escolar, tanto en escuelas comunes como especiales. Participaron del estudio 20 familias, divididas en 3 grupos; un grupo compuesto por 8 familias de niños de entre 3-6 años, un segundo grupo integrado por familias de niños de entre 7-11 años y un último grupo de familiares de adolescentes de entre 12-18 años. Entre los desafíos que se desprenden de los resultados de la investigación, se destacan la dificultad de encontrar una escuela que responda a las expectativas de la familia, que se les pueda garantizar un lugar para el sujeto en la escuela y, principalmente, que los pueda incluir en los grupos y que sean respetados sus

derechos como personas que están en pleno desarrollo y con necesidades que deben ser consideradas y atendidas. El que no encuentren un lugar, ya sea en una escuela pública o privada, va más allá de la falta de cupos que pueda tener la escuela, debido a la cantidad de estudiantes que posee, sino que está relacionada a la discriminación y a la ausencia de garantía de los derechos de estos alumnos y de sus familias. En los 3 grupos se pudo observar la voluntad de los padres de intentar mínimamente que se les pueda garantizar la inclusión escolar de sus hijos. Entre los resultados también se puede destacar la ausencia de diálogo en el sistema de enseñanza (tanto en la escuela regular como en la especial), entre las familias y las autoridades de las escuelas y también de las políticas públicas referentes a la educación, la realidad escolar y de cada familia.

Carchi y Paltin (2014) en su investigación plantearon como propósito la importancia del conocimiento de los maestros sobre el Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad mediante un estudio cuantitativo a nivel descriptivo, llegando a la conclusión que los docentes tienen falta de interés para capacitarse sobre el TDA/H y las ideas equivocadas que poseen sobre este trastorno.

Existe un bajo involucramiento de las instituciones educativas en temas de sensibilización y difusión de los derechos de las personas con discapacidad a padres de familia y estudiantes de este grupo poblacional. Dentro del ámbito educativo las personas con discapacidad son más vulnerables a ser víctimas de actos de violencia, debido en gran medida a las limitaciones que, desde la familia, la comunidad y la sociedad en general, se imponen a sus vidas en torno al conocimiento, relaciones interpersonales, incorporación laboral, espacios de ocio y recreación, así como las fuertes barreras actitudinales. Los programas de capacitación y actualización a docentes y técnicos no profundizan el tema de discapacidad (malla curricular, material de estudio, ayudas técnicas, tecnologías y facilidades para la atención a las necesidades educativas especiales), haciendo que la experiencia educativa del docente sea negativa hacia

las personas con discapacidad y provocando frustración al no saber cómo trabajar con esta población.

Una nueva manera de brindar oportunidades de aprendizaje y hacer que estas experiencias sean significativas para los estudiantes, es mediante la utilización del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) que involucra la accesibilidad universal a la educación, recordando que somos diversos y únicos, marcando el camino hacia una inclusión efectiva.

Es muy importante que el docente comprenda sobre el diseño universal del aprendizaje (DUA) ya que, en su práctica, el profesorado debe realizar un conjunto de actividades, métodos y técnicas, así como utilizar medios de lenguajes, materiales y símbolos para representar conceptos y evaluaciones. Por lo tanto, debe conocer en qué medida atienden a la diversidad del alumnado y cómo garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, participación y desarrollo del currículo. Por otra parte, es importante que el docente no pierda de vista el aspecto emocional del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que el conocimiento y manejo de estas prácticas posibilita una real inclusión educativa para los estudiantes con NEE.

El Ministerio de Salud Pública (2017) menciona que en un estudio realizado en Estados Unidos y publicado por el Centro para el Control de Enfermedades (sus siglas en inglés CDC) en 2014, la prevalencia del TEA fue de 1 por cada 68 niños y adolescentes o de 14,7 por cada 1.000 habitantes. Estos resultados surgen del seguimiento de 363.749 niños y adolescentes provenientes de 11 centros ubicados en diferentes estados del país. Cabe recalcar que existen reportes de prevalencia de TEA en países europeos y Canadá que estiman una prevalencia del 1%. La Asociación Psiquiátrica Americana (APA, 2014) sugiere que el TDA/H ocurre en la mayoría de las culturas en aproximadamente el 5 % de los niños y el 2,5 % de los adultos. En Latinoamérica según el estudio realizado por González y Villalta (2017) la prevalencia oscila

en el rango de 5 a 20%. El TDA/H ha sido considerado como un cuadro que predomina ampliamente en los varones respecto a las mujeres (p. 14).

En el Ecuador no existe datos oficiales o estadísticos sobre la prevalencia del TDA/H, a su vez no se ha generado una difusión extensa del tema. Sin embargo, en el Centro de Rehabilitación Integral Especializado N°5 (CRIE N°5) ubicado en Cuenca provincia del Azuay, durante el período comprendido de enero hasta agosto de 2015 y usando el sistema CIE-10 se reportaron por grupos etarios los siguientes casos:

- Autismo en la niñez (F840) 266 atenciones a personas en edades comprendidas de 1 a 19 años.
- Autismo atípico (F841) 26 atenciones a personas en edades comprendidas de 5 a 14 años.

Asimismo, para el 2016 de acuerdo con datos proporcionados por la Dirección Nacional de Discapacidades del Ministerio de Salud Pública, sobre la base de su informe técnico se reporta la existencia de 1.266 personas diagnosticadas dentro de los TEA. De estas, 254 han sido registradas con diagnóstico de autismo atípico; 792 con diagnóstico de autismo de la niñez; 205 con el síndrome de Asperger y 15 se registraron dentro del síndrome de Rett.

Con los datos señalados anteriormente y debido a la tendencia mundial y regional respecto al aumento de la incidencia y prevalencia de los casos de TEA y TDA/H que se refleja en la realidad nacional ecuatoriana, generando un problema de salud pública y educativa que afecta a grupos prioritarios de atención y a sus familias; la presente investigación es importante porque muestra la situación educativa del adolescente con Trastorno del Espectro Autista asociado a Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad, a través del perfil biológico, social, familiar y educativo, como también la manera de aprovechar sus fortalezas y potencialidades. Para mejorar la situación educativa del adolescente es necesario identificar metas que se quieran trabajar con la participación de todas las personas que sean importantes

en la vida del estudiante, con el fin de mejorar los procesos de inclusión que deben ser flexibles y no una rutina inmodificable, para garantizar el respeto a la dignidad del estudiante y posibilitar cambios inmediatos en su estilo de vida.

Con este trabajo se pretende que toda la comunidad educativa se involucre en la realización de un Plan Centrado en la Persona, donde se reconozca las diferencias individuales del estudiante, se realice la adaptación curricular según la necesidad y lo más primordial trabajar de forma transdisciplinaria en beneficio del adolescente, la comunidad educativa y se aplique en un futuro a estudiantes que ingresen a la institución con algún tipo de discapacidad o trastorno. Además, con este estudio de caso se quiere aportar a la ciencia, debido a que no existen estudios actualizados acerca de la situación educativa de las personas con discapacidad.

Este proyecto de investigación se realizó en el Colegio Técnico Salesiano Don Bosco, institución fiscomisional mixta, de nivel socio económico de clase media, cuenta con 4 figuras profesionales técnicas como Mecatrónica, Instalaciones y Máquinas Eléctricas, Mecanizado y Construcciones Metálicas y Electrónica de Consumo, se encuentra ubicado en la provincia de Pichincha, Cantón Quito, Parroquia la Kennedy y busca indagar respecto a la situación educativa de la población con discapacidad múltiple, a través de un estudio de caso con un adolescente con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) asociado a Trastorno por Déficit de Atención/hiperactividad, durante el periodo lectivo 2019 – 2020.

En el estudio de caso se pretende conocer la realidad del adolescente con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista asociado a Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad por lo que es necesario plantear las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Cuál es el perfil del adolescente con Trastorno del Espectro Autista asociado a un Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad desde el enfoque social de la discapacidad?

- b) ¿En qué condiciones se realiza el proceso educativo del adolescente con Trastorno del Espectro Autista asociado a un Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad desde la perspectiva del modelo de evaluación educativa funcional?
- c) ¿Qué apoyos y ajustes razonables recibe el adolescente con Trastorno del Espectro Autista asociado a un Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad?

Objetivos

1. Objetivo General

Analizar la situación educativa de un adolescente con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) asociado a un Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad, desde el enfoque de la evaluación educativa funcional.

2. Objetivos específicos

- Caracterizar el perfil del adolescente con Trastorno del Espectro Autista (TEA) asociado a un Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad desde el enfoque social de la discapacidad.
- Describir las condiciones educativas de un adolescente con Trastorno del Espectro Autista (TEA) asociado a un Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad desde la perspectiva del modelo de evaluación educativa funcional.
- Identificar los apoyos y ajustes razonables que favorecen la atención educativa del adolescente con Trastorno del Espectro Autista (TEA) asociado a un Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad.

Fundamentación Teórico

1. Situación educativa de la población con discapacidad múltiple

Grzona (2015) afirma que la realidad educativa en la actualidad ofrece un nuevo escenario, ya que se evidencia un incremento de niños y jóvenes con multidiscapacidad que acceden a las instituciones y a los cuales es necesario ofrecerles servicios educativos de calidad que les permitan las mejores condiciones de equidad, ofreciéndoles recursos personales y materiales para promover la participación en igualdad de condiciones y de oportunidades.

Las personas con discapacidad múltiple encuentran barreras educativas que requieren diferentes apoyos, para garantizar la participación y aprendizaje en las mismas condiciones que sus pares. La educación de los estudiantes que presentan discapacidad múltiple exige un abordaje interdisciplinario, para lo cual deben participar profesionales del área de la educación, de lo social y de la salud. Los profesores no pueden afrontar solos esta tarea, es necesario desarrollar un trabajo colaborativo en la escuela: directivos, profesores, profesionales especializados, estudiantes y administrativos que involucren a la comunidad educativa en su conjunto. La familia por su parte juega un rol fundamental, así como las redes externas que se puedan establecer con el fin de ofrecer una respuesta educativa adecuada, pertinente y equitativa a estos estudiantes en los distintos niveles educativos. Por eso es importante antes de continuar con el desarrollo de este tema, conocer la definición de discapacidad múltiple.

1.1 Definición de discapacidad múltiple

El Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2014) establece el concepto de discapacidad múltiple como “la presencia de dos o más discapacidades presentadas en una misma persona, entre ellas: física, sensorial o intelectual” (p. 2). Alveal y Stuardo (2018, citado en Guevara, 2011) señalan que la discapacidad múltiple

se caracteriza por la presencia de distintas discapacidades en diferentes grados y combinaciones: discapacidad intelectual, auditiva, motora, visual, autismo, parálisis cerebral, algunos síndromes específicos, epilepsia, hidrocefalia, escoliosis y problemas de comportamiento. Pueden tener un rango variable, dependiendo de la edad, así como de la combinación y severidad de sus discapacidades.

Para la Dirección General de Cultura y Educación (2019) los estudiantes con Discapacidades múltiple son aquellos que requieren de apoyos extensivos y permanentes (en todos los contextos) debido a que presentan múltiples barreras para aprender y participar en su medio social, educativo y familiar, no sólo por las necesidades que se derivan de su condición de salud, sino también por las diversas barreras sociales, culturales y educativas, que dificultan aún más sus posibilidades de participación, comunicación y socialización.

Como se ha podido observar en las definiciones presentadas el término de discapacidad múltiple no implica solamente la suma de los tipos de discapacidad que puedan tener esas personas, sino que también se debe tomar en cuenta la interacción que tienen juntas y atender esas dificultades reales que enfrentan dependiendo de la severidad que cada una presenta sobre todo en la funcionalidad. En el Ecuador todavía no se maneja este término de discapacidad múltiple como una forma de concepción de las diferentes discapacidades, por lo que el sustento legal que se presentará a continuación se centra fundamentalmente en la discapacidad como tal.

1.2 Base legal de la discapacidad

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (2017) en el capítulo sexto referente a las Necesidades Educativas Específicas Art. 47 señala que la educación para las personas con discapacidad, tanto la educación formal como la no formal tomarán en cuenta las necesidades educativas especiales de las personas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz.

Los establecimientos educativos están obligados a recibir a todas las personas con discapacidad a crear los apoyos y adaptaciones físicas, curriculares y de promoción adecuadas a sus necesidades y a procurar la capacitación del personal docente en las áreas de metodología y evaluación específicas para la enseñanza de niños con capacidades para el proceso con interaprendizaje para una atención de calidad y calidez.

Es importante mencionar que no en todos los casos las personas con discapacidad pueden ejercer sus derechos, por lo que se genera la vulneración de los mismos, siendo estigmatizadas y etiquetadas provocando que vivan en situaciones de desigualdad de oportunidades. Además, el desconocimiento de estos artículos hace que la comunidad educativa cometa fallas en la realización de un currículo inclusivo, por eso es trascendental que tanto los docentes como la familia se involucren en la formación integral del estudiante comprometiéndose a promover, salvaguardar y asegurar el pleno disfrute en igualdad de condiciones de todas las personas con o sin discapacidad.

Por lo consiguiente es importante abordar este contenido desde el enfoque social de la discapacidad y no solo centrarse en lo legal, sino mirar a la discapacidad desde un enfoque social del que se hablará a continuación.

1.3 Enfoque Social de la Discapacidad

Las Naciones Unidas en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2014) presentan un enfoque social respecto a la discapacidad en el que se considera que esta es la consecuencia de la interacción del individuo con un entorno que no da cabida a las diferencias individuales, por lo que la desigualdad no obedece a la deficiencia, sino a la incapacidad de la sociedad de eliminar los obstáculos que encuentran las personas con discapacidad. Este modelo se centra en la persona, no en su deficiencia y reconoce los valores y derechos de este grupo poblacional como parte de la sociedad.

Para Palacios (2015) el modelo social parte de la premisa de que la discapacidad es una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad. Asimismo, apunta a la autonomía de estas personas para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barreras con el fin de brindar una adecuada equiparación de oportunidades.

Garay y Carhuancho (2019) proponen que desde el Enfoque Social se elimine las barreras actitudinales como los estereotipos, los estigmas y los prejuicios que son los que generan una real discriminación hacia las personas con discapacidad. En el mismo sentido deben eliminarse las barreras sociales como la exclusión social, salud, educación, empleo y recreación, también proponen la eliminación de barreras físicas como la inaccesibilidad física e inaccesibilidad en la comunicación.

Cuenca (2015) menciona que este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos y aspira potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social y asentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, participación, entre otros.

Como se puede observar en el enfoque social de la discapacidad, se refiere a una visión integral del ser humano en donde se incluye las dimensiones del mismo a nivel personal, socio cultural y espiritual, asegurando el derecho de protección universal a todas las personas con discapacidad, independientemente del contexto que se encuentre, y eliminando las barreras, actitudes negativas y la exclusión por parte de la sociedad. Cuando se considera a una persona que tiene alguna discapacidad ya no se le ve como un ser humano completo, sino más bien como un ser humano que tiene otro tipo de necesidades o requerimientos para poder acceder a una convivencia sana.

1.4 Definición del Trastorno del Espectro Autista

Morrison, (2015) describe al Trastorno del Espectro Autista como un trastorno heterogéneo del neurodesarrollo con grados y manifestaciones muy variables que tiene causas tanto genéticas como ambientales. Suele reconocerse en una fase temprana de la niñez y persiste hasta la edad adulta; no obstante, sus manifestaciones pueden modificarse en gran medida por la experiencia y la educación.

Del Río P., (2015) señala que el Trastorno del Espectro Autista se caracteriza por deficiencias cualitativas en la interacción social y en la comunicación, comportamiento caracterizado por patrones repetitivos y estereotipados, y un repertorio restrictivo de intereses y actividades, las relaciones sociales y afectivas del individuo se tornan afectadas, les es difícil establecer contacto habitual con las personas, tienen dificultades para hablar, no miran a los ojos, no juegan con otros niños, no controlan las emociones, no soportan los cambios de rutina, son distraídos, tienen movimientos repetitivos con las manos o cabeza, mecen constantemente sus cuerpos, hacen actividades fijas y son rutinarios.

López, (2017) menciona que la visión acerca del autismo sobre pasa todos los ámbitos sociales; por lo tanto, también influyen en el sistema escolar y muchas veces incluso determinan las formas de inclusión en el sistema educativo. Si la persona con TEA es vista como discapacitada, como enferma, como una imposibilidad de relación, o como alguien violenta; la relación entre el educando y el educador, entre el niño y sus compañeros, tendrá el mismo matiz, esto se puede constatar claramente en el cambio continuo de instituciones escolares de los estudiantes con TEA.

Según el DSM-5, (2014) existen 5 criterios diagnósticos para el TEA:

- A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes.
- B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes.
- C. Los síntomas deben de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).
- D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.
- E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro autista con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Las características principales del trastorno del espectro autista son el deterioro persistente de la comunicación social recíproca y la interacción social (Criterio A), y los patrones de conducta, intereses o actividades restrictivos y repetitivos (Criterio B). Estos síntomas están presentes desde la primera infancia y limitan o impiden el funcionamiento cotidiano (Criterios C y D). La etapa en que el deterioro funcional llega a ser obvio variará

según las características del individuo y su entorno. Las características diagnósticas centrales son evidentes en el período de desarrollo, pero la intervención, la compensación y las ayudas actuales pueden enmascarar las dificultades en, al menos, algunos contextos. Las manifestaciones del trastorno también varían mucho según la gravedad de la afección autista, el nivel del desarrollo y la edad cronológica; de ahí el término espectro.

Se puede decir que el TEA, se caracteriza por su condición que dura toda la vida y que altera la capacidad de una persona para comunicarse y relacionarse con otras. En cuanto a la situación educativa es importante mencionar que todos los docentes deben conocer y manejar estrategias, herramientas, entre otras, que beneficien el desenvolvimiento de los estudiantes con TEA y puedan aplicar prácticas inclusivas dentro de la institución.

1.5 Situación Educativa de las personas con Trastorno del Espectro Autista

Torres (2016, citado en Tortosa, 2011) señala que los fines de la educación para las personas con Trastornos del Espectro Autista son los mismos que para el resto de los alumnos con o sin necesidades educativas especiales. Hoy día, se tiene la necesidad de educar y atender de forma adecuada a todas las personas, para lo que es necesario proceder por parte de la institución educativa y del profesorado a las adecuaciones curriculares necesarias para responder a todo el estudiantado, haciendo que las escuelas no sólo admitan a todos, sino que realmente sean planteles para todos sin excepción, adaptando el sistema a las necesidades de cada persona, en lugar de que sean éstas las que se adapten.

Álvarez, Berón, Camaño y Del Valle (2015) destacan la importancia de la escolarización de niños y adolescentes con TEA, en tanto entiende que la educación ejerce una gran influencia en la evolución de dicho trastorno. Se destaca en este sentido que el cometido de la educación de estos niños no difiere de aquel que se propone el sistema educativo en

general, el cual busca brindar herramientas para la mejora de la calidad de vida, posibilitando una mayor autonomía, generando habilidades sociales, favoreciendo la comunicación, brindando conocimientos y desarrollando sus potencialidades.

Según Baña (2015) resulta significativa la coordinación entre diferentes actores educativos a fin de compartir experiencias internas y externas al centro, reflexionando entorno a las prácticas existentes y pensando en nuevas estrategias que favorezcan el proceso de inclusión. Requiere de la cooperación constante para el desarrollo de acciones coordinadas entre los distintos actores sociales que intervienen en el: familias, profesionales, equipo de dirección y la sociedad en su conjunto, con el objetivo de brindar garantías para el éxito y la permanencia de los cambios necesarios en el ámbito educativo.

Como se puede observar todos los actores reseñan la importancia de considerar que los estudiantes con TEA, necesitan garantizar su permanencia en el sistema educativo atendiendo las necesidades específicas que ellos van presentando durante el proceso de escolarización ya sean estas comunicativas, de socialización entre otras, con el fin de brindar las mismas oportunidades dentro del sistema educativo y no tratarle como una persona ajena en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.6 Definición del Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad.

La Asociación de Psiquiatría Americana (APA, 2014) en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM 5, define el TDA/H como un trastorno del neurodesarrollo definido por niveles problemáticos de inatención, desorganización y/o hiperactividad-impulsividad. La inatención y la desorganización implican la incapacidad de seguir tareas, que parezca que no escuchan y que pierdan los materiales a unos niveles que son incompatibles con la edad o el nivel del desarrollo. La hiperactividad-impulsividad implica

actividad excesiva, movimientos nerviosos, incapacidad de permanecer sentado, intromisión en las actividades de otras personas e incapacidad para esperar que son excesivos para la edad o el nivel del desarrollo. En la infancia, el TDA/H frecuentemente se confunde con trastornos que a menudo se consideran "trastornos exteriorizadores", como el trastorno negativista desafiante y el trastorno de conducta. El TDA/H en ocasiones persiste hasta la edad adulta con consecuentes deterioros del funcionamiento social, académico y ocupacional.

Monge (2019) manifiesta que el TDA/H se asocia con un mal funcionamiento de córtex frontal del cerebro, con daños o lesiones en el lóbulo frontal, estableciendo un carácter cognitivo-conductual muy bajo, que no es adecuado para su edad e inteligencia de la personas lo cual demuestra déficit de atención, motivación, alejamiento, difícil capacidad para organizar su conducta y regulación e emociones en tiempos y lugares que lo requieren para lo cual siempre se debe tomar en cuenta su autoestima y autocontrol.

El TDA/H es una condición cada vez más frecuente y recurrente en la población infantil y que las características que el sujeto presenta no solo afectan a nivel atencional, sino que también tiene repercusión en su integración social, en su inclusión educativa y será considerado en el siguiente párrafo.

1.7 Situación Educativa de las personas con Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad

Mena (2017) indica que la mayoría de los estudiantes diagnosticados con TDA/H se encuentran con un rendimiento académico inferior al que se espera para su edad o nivel intelectual. Esto se puede dar por la propia sintomatología del trastorno, la hiperactividad, la impulsividad o la dificultad atencional que dificultan que el aprendizaje se desarrolle de manera adecuada. Además, el TDA/H suele asociarse con dificultades o trastornos propios del

aprendizaje, sobre todo ante las tareas de lectura, escritura, cálculo, aspectos que se encuentran determinados por el lóbulo frontal que está ligado a la capacidad de resolución de problemas y áreas relacionadas con el lenguaje. El autor sugiere que un ambiente planificado, estructurado, con rutinas, organizado y motivador ayudará al estudiante con TDA/H a mejorar su autocontrol, la presencia del docente es significativa como un modelo para el alumno y sus compañeros, mostrando una actitud tolerante, flexible, paciente e inclusiva en donde pueda comprender las características propias del TDA/H, por ejemplo, no reprender ni ridiculizar al alumno porque se mueve en exceso ya que no puede evitarlo debido a que es una característica del trastorno, así conseguirá un mejor comportamiento por parte del alumno.

Marvassio (2014) plantea que una de las cuestiones fundamentales es que el docente y la comunidad educativa puedan comprender el sufrimiento o padecimiento del niño y adolescente con TDA/H, a la vez es indispensable reconocer los propios límites. Entender que un niño que sale corriendo del aula no lo hace por molestar, sino que no sabe qué hacer consigo mismo.

Por eso es importante el rol de la institución educativa, la misma que debería funcionar como un lugar de contención en su conjunto, que haya otros profesionales dentro de la misma, ya sea psicólogo, psicopedagogo, que puedan colaborar con los docentes, esto hará, que no se sientan solos frente a la situación, sabiendo que tienen otros profesionales a quien consultar y en quienes apoyarse.

2. Adolescencia y discapacidad

2.1 Perfil y caracterización del adolescente con discapacidad

Villalba y Figliola (2010) señalan que el adolescente tiene que enfrentar una situación externa de discriminación e incomprensión, situaciones de descalificación por su discapacidad. Esto le produce rechazo a la mirada del otro, a la crítica, miedo a la sociedad que tampoco los

habilita como personas con los mismos derechos. Todo este panorama ligado a lo que le pasa a todo adolescente, los cambios corporales, la percepción de sí mismo cambia, sus manifestaciones sexuales se hacen más evidentes, busca su identidad como manera de diferenciarse y distinguirse de los demás, es el momento de la salida de lo familiar a lo extrafamiliar, el ser parte de un grupo es necesario para que se pueda seguir con este proceso de separación e individuación y con esto logre sentirse miembro de un grupo que le brinda códigos, estilos de vidas y valores.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017) en el documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, comentan que la caracterización educativa de los estudiantes con discapacidad se asume como un ejercicio que permitirá a los maestros determinar quién es su estudiante, cuáles son sus fortalezas, limitaciones y necesidades de apoyo, y de qué modo es posible; en el marco de la escuela, ofrecerle mejores oportunidades para favorecer y potenciar su aprendizaje y, en general, su calidad de vida. La caracterización es un proceso que permite conocer y acercarse al estudiante en todas sus dimensiones (intelectual, social, emocional, etc.).

La caracterización no es un formato que se llena para satisfacer un requerimiento si no que constituye un ejercicio de observación del estudiante por parte de cada maestro, en los distintos escenarios que configuran el espacio escolar (clases, recreos y tiempos de ocio, salidas pedagógicas, presentaciones, eventos, etc.) y la puesta en común de sus percepciones y valoraciones. La caracterización finaliza con un perfil del estudiante en el que se resaltan sus fortalezas, sus limitaciones y sus necesidades de apoyo, lo que permitirá obtener una visión integral del estudiante, para diseñar planes centrados en la persona que atiendan a todas estas necesidades.

2.2 Condición educativa de un adolescente con TEA y TDA/H.

El Fondo de las Naciones Unidas en Materia de Población (UNFPA, 2018) señala que todos los adolescentes encuentran obstáculos en su camino a la edad adulta, pero los adolescentes con discapacidad no suelen contar con las oportunidades, herramientas y recursos que necesitan para tener acceso a ayuda y reclamar sus derechos. Los niños y adolescentes con discapacidad se sienten aislados socialmente y carecen de confianza social, también están en riesgo de sufrir acoso escolar, lo que puede tener consecuencias a largo plazo para su desarrollo social y salud mental. En muchos casos, el estigma contra los niños y adolescentes con discapacidad se extiende hasta los miembros de la familia y los cuidadores, lo que provoca que muchas familias los mantengan en casa para evitar los prejuicios y protegerlos de potenciales abusos, aumentando así su marginación. Aunque todas las personas con discapacidad se enfrentan a barreras sociales, la naturaleza de esas barreras puede diferir según el grupo de discapacidad. Los niños sordos, ciegos o con TEA, son más vulnerables a todas las formas de violencia.

Angenscheidt y Navarrete (2017) también comentan que los docentes juegan un papel importante en cuanto al avance hacia culturas más inclusivas en todo centro educativo es un proceso que lleva tiempo ya que sería el resultado de la transformación de sus políticas educativas y de la asimilación y adopción de prácticas educativas innovadoras e inclusivas por parte de los docentes en una cultura que paulatinamente acepte la diversidad en mayor medida.

El educador puede ser un facilitador o una barrera hacia el mismo, si demuestra una actitud negativa hacia sus estudiantes, se sentirá frustrado ya que no podrá lograr sus objetivos planteados y minimizará las potencialidades de los estudiantes, pero si el docente implementa prácticas educativas inclusivas puede promover la participación plena y efectiva del alumnado. También es importante analizar que esta situación es compleja ya que el TEA presenta

dificultad en las habilidades de sociabilización y al estar asociado al TDA/H presenta más problemas en las características de comportamiento, y es aquí en donde los docentes deberían considerar eso, no como un problema de conducta ni como una desadaptación escolar, sino ver estas limitaciones propias de su discapacidad múltiple y buscar una metodología que permita mejorar el desenvolvimiento del estudiante.

3. Evaluación Educativa Funcional

3.1 Definición de la Evaluación Educativa Funcional.

El Centro de Recursos en Discapacidades múltiples, sordoceguera y discapacidad visual (ADEFV, 2011) establece que la Evaluación Educativa Funcional es un instrumento que fue desarrollado con la finalidad de ser utilizado por profesionales de las áreas de educación regular y especial, de la salud y del servicio social que actúan con el niño y el adolescente que presentan discapacidades múltiples, a través de la recolección de datos de evaluación y señalar sugerencias y directrices para orientar a las familias y los profesionales en el desarrollo de un plan educativo individualizado para el acceso al currículo regular, que incluyen ambientes como el hogar, la escuela y lo social.

3.2 Componentes de la Evaluación Educativa Funcional.

La Evaluación Educativa Funcional presenta un estilo dinámico que debe referirse a los elementos de la transformación crítica y activa para el trabajo, y en este contexto todos son sujetos de la evaluación: profesores, personal de orientación, supervisores y dirección, los estudiantes y los padres de familia.

El término educativo se refiere al propósito principal de esta evaluación: el desarrollo de un Plan Centrado en la Persona (PCP) para niños con discapacidades múltiples. Lo funcional tiene en cuenta las necesidades actuales y futuras de los niños y adolescentes con discapacidad

y sus familias, así como las necesidades de la escuela. Un programa funcional tiene como objetivo identificar el potencial de los niños y adolescentes, y también desarrollar habilidades a fin de fomentar la independencia y autonomía.

El modelo funcional considera todas las áreas de desarrollo incorporados en todos los contextos de aprendizaje de la vida práctica y social. En este contexto, se consideran zonas del campo en un enfoque funcional: la familia, la escuela, la comunidad, vocacional y el trabajo, el ocio y la recreación. Las actividades de este enfoque se preparan de acuerdo a los criterios de edad cronológica. El término funcional, también se aplica por ser este modelo una evaluación basada en la observación de las conductas, actividades e interacciones en entornos diferentes, no siendo guiado en el modelo de evaluación que utiliza escalas de desarrollo. Los niveles de desarrollo de niños son respetados como base para la construcción del protocolo de observación.

3.3 Metas de la Evaluación Educativa Funcional.

- Identificar y valorar las potencialidades y habilidades del niño y del adolescente con discapacidad múltiple.
- Orientar familiares y profesionales sobre las discapacidades, las necesidades y las habilidades del niño y del adolescente con discapacidad múltiple.
- Facilitar la construcción de un Plan Centrado en la Persona (PCP) en conjunto con la familia y profesionales.
- Facilitar la elaboración del plan de acceso al currículo regular. Orientar escuelas regulares y especiales sobre el Programa Educativo Individualizado para la inclusión.
- Recomendar (a los familiares, profesionales, coordinadores de escuelas, directores de escuelas, secretarías de educación y secretarías de la salud) las prácticas y las intervenciones relacionadas al niño y al adolescente con discapacidad múltiple.

Se puede señalar que la evaluación educativa funcional no es una evaluación cuantitativa, en donde el docente ubica a los estudiantes de acuerdo a una calificación obtenida, más bien permite observar, evaluar e interactuar al estudiante, con todos quienes participan de este proceso, con el fin de identificar y valorar las potencialidades de cada uno y de esta forma crear un plan centrado en la persona. También sirve para conocer el perfil educativo del estudiante, sus fortalezas, sus habilidades, limitaciones, entre otras lo que permite generar un plan que aborde todos los ámbitos del sujeto. Además, esta evaluación permite seleccionar los apoyos y ajustes razonables más apropiados para cumplir el objetivo planteado por el docente. A continuación, se describen cuales son los apoyos y ajustes razonables.

4. Definición de Apoyos y ajustes razonables

4.1 Definición de Apoyos

Quiroz (2018) menciona que los apoyos son recursos y estrategias cuyo objetivo es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual, pueden adoptar distintas fisonomías: apoyo en la toma de decisiones, facilitadores laborales, apoyos para el aprendizaje y cualquiera que les permita llevar una vida independiente en comunidad.

Jiménez (2018) indica que es necesario el diseño e implementación de apoyos razonables de tipo curricular, de esta manera se buscarán estrategias más convenientes para las necesidades individuales de los alumnos. Además, tener un conocimiento más amplio de la realización de estos apoyos permite una aproximación a la mejora de la calidad educativa que debe centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, de esta manera se potencializarán sus capacidades y alcanzarán los aprendizajes esperados.

Cabe mencionar que los apoyos que necesitan los estudiantes, indistintamente del tipo que sean, deben estar acorde a los estilos de aprendizaje y sus diferencias individuales, las mismas que permitirán desarrollar su independencia en el ámbito educativo y personal, mejorando la calidad de vida de las personas.

4.2 Definición de Ajustes Razonables

Los ajustes razonables son definidos en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (CPCD, 2006) como las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

López y Montes (2019) señalan que a través de los ajustes razonables se garantiza que los 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. Los ajustes razonables pueden ser materiales e inmateriales y su realización no depende de un diagnóstico médico de deficiencia, sino de las barreras visibles e invisibles que se puedan presentar e impedir un pleno goce del derecho a la educación. Son razonables cuando resultan pertinentes, eficaces, facilitan la participación, generan satisfacción y eliminan la exclusión.

Como se puede observar los ajustes razonables no deben estar enfocados solamente en la accesibilidad de las condiciones de las personas que lo requieren, sino enfocados en la metodología y considerados como un derecho humano deben eliminar las barreras u obstáculos que limitan el aprendizaje. La implementación de ajustes razonables va enfocada a estudiantes

con necesidades específicas que los requieren con o sin discapacidad dentro de escuelas consideradas como regulares.

4.3 Importancia de ajustes y apoyos razonables.

La importancia de los ajustes y apoyos razonables para Figueroa, Ospina y Tuberquia (2019) radican en buscar el desarrollo personal desde estrategias donde el estudiante reconstruya su autoestima, como ser con potencialidades que sea capaz de desempeñarse con eficiencia en muchas tareas que le exige la construcción de conocimiento. Le permite desarrollar seguridad en sí mismo, mostrándose que puede llegar a sus metas y que tiene potencialidades para hacerlo, aunque requiera mayores esfuerzos que otros. Además, las interacciones sociales son un eje fundamental en los procesos de inclusión y que a través de estos puedan reconocerse como individuos y miembros de un grupo, compartir, tener amigos, aprender a negociar, a ganar y a perder. Por último, el compromiso y esfuerzo requerido para el aprendizaje involucra a la triada familia, escuela y estudiante.

Por eso es importante que los apoyos y ajustes razonables sean proporcionados acorde a la necesidad del estudiante, de tal manera que a través de estas estrategias se logre potenciar y animar al mismo a continuar en el proceso educativo y no sea visto como una carga que agote y desgaste al estudiante.

4.4 Tipos de apoyos y ajustes razonables.

4.4.1 Tipos de apoyos razonables

Para la Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad (2017) los apoyos pueden ser de variados tipos:

- **Apoyos comunicacionales:** aseguran que las formas de comunicación de todo el alumnado sean puestas en juego en los procesos de enseñanza e interacción.

- **Apoyos materiales:** consisten tanto en las Tics y tecnología asistida, así como toda adecuación del entorno y los materiales de trabajo que elimine las barreras a la participación y el aprendizaje de alumnos con discapacidad.
- **Apoyos en término de recursos humanos:** abarcan tanto todos los miembros de la comunidad educativa que pueden verse involucrados en la planificación, así como en el desarrollo de las clases en aulas inclusivas. Pueden incluirse recursos de la sociedad civil, equipos externos, así como a los maestros de apoyo a la integración, los acompañantes personales no docentes, los maestros de apoyo pedagógico, los maestros de apoyo psicológico, los intérpretes de lengua de señas, etc.
- **Apoyos centrados en la enseñanza:** esta categoría se refiere a todo lo concerniente a las estrategias y decisiones didácticas tanto en la planificación como en el desarrollo de las clases en aulas inclusivas.

4.4.2 Otros tipos de apoyo

Para las autoras Celi y Zea (2018) el salón de clase es un buen lugar para iniciar el trabajo en equipo porque los estudiantes están en proceso de desarrollo y formación tanto cognitiva como convivencial y generalmente comparten una meta en común con sus compañeros, teniendo en cuenta no solo el bien individual, sino el bienestar común donde cada estudiante da cuenta de su trabajo individual al mismo tiempo que aporta su trabajo al grupo en pro de una meta general. En este proceso los grupos deben ser preferiblemente pequeños y el docente es el encargado de proponer los logros a alcanzar, así como proporcionar el material necesario para dicho trabajo, supervisar y evaluar el desarrollo de este. La formación de estos grupos de trabajo no solo proporciona apoyo académico entre pares, sino que colaboran en la formación de rutinas y normas de comportamiento, crean relaciones responsables, lazos de amistad y formación de valores como la solidaridad y el compañerismo entre otros.

Dentro del Documento de Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (2017) ciertos autores como Deutsch, (2003), Grau (2005), Gutiérrez (2009), Luckasson y Cols, (1992) y Verdugo (2002) los apoyos pueden clasificarse de diversos modos, conforme a las fuentes de donde provengan, su intensidad, duración y funciones.

a. Fuente de origen:

- **De uno mismo** de las habilidades o el conocimiento que uno posee.
- **De otras personas** familiares, amigos, maestros.
- **De sistemas aumentativos o alternativos del aprendizaje** tableros de comunicación, sintetizadores de voz, hechos a mano o producto de la tecnología.
- **De servicios puntuales** la terapia ocupacional que recibe un estudiante fuera del establecimiento educativo, pero contribuye a potenciar su desarrollo.

b. Según la intensidad y la duración:

- **Generalizados:** son aquellos que el estudiante precisa todo el tiempo y en distintos contextos, además de la escuela. Pueden referirse a prótesis, dispositivos para la movilidad, lentes, lupas, entre otros.
- **Extensos:** se refieren a aquellos que se necesitan regularmente, en algunos contextos específicos. Incluyen, por ejemplo, atriles para tareas de escritura y lectura en el caso de personas con discapacidad visual, uso de sistemas de comunicación alternativa para personas con TEA, en asignaturas o entornos con altas demandas comunicativas y sociales, entre otros.

- **Limitados:** hacen alusión a recursos que se requieren durante un tiempo específico y ante demandas puntuales. Por ejemplo, el uso de agendas visuales para estudiantes con discapacidad intelectual o con trastornos del espectro autista, mientras comprenden e interiorizan las rutinas, las actividades y los posibles cambios del ciclo educativo que están cursando, o apoyos puntuales para la transición de un grado escolar a otro, o de un nivel educativo a otro.
- **Intermitentes:** son aquellos recursos esporádicos que se usan en momentos puntuales y se caracterizan por ser de corta duración. Pueden ser de alta intensidad en el momento en que se usen, aunque duren poco tiempo. Incluyen, por ejemplo, servicios terapéuticos para estudiantes con ciertos trastornos de ansiedad o del estado de ánimo, la ubicación de un estudiante con baja visión en lugares específicos de ciertas aulas de clase, de modo que pueda acceder a la información de modo óptimo, entre otros.

c. **Según la función que cumplen:**

- **Regulación del comportamiento:** incluye todos los apoyos que contribuyen a fortalecer la puesta en marcha de las funciones ejecutivas (vinculadas con habilidades para planificar y organizar diversas acciones en pro del logro de una meta, monitorear el propio comportamiento, inhibir respuestas inadecuadas cuando las tareas así lo exigen, ser flexible ante distintas demandas del contexto, entre otros). Entre estos se cuentan el uso de agendas visuales para la planificación de las rutinas del día a día, el uso de tableros de anticipación para predecir cambios o alteraciones en las actividades cotidianas, el empleo de controles y mandos para modificar ciertos comportamientos ante situaciones de ansiedad, etc.

- **Acceso a información:** aquí se consideran todos los dispositivos (manuales o tecnológicos) que contribuyen a que todos los estudiantes puedan acceder a la misma información que los demás. Incluye los modelos lingüísticos e intérpretes (para el caso de estudiantes con sordera o sordoceguera), lupas, gafas y amplificadores de imagen (para el caso de estudiantes con baja visión), el uso de software especializado (p. ej.: el Jaws que traduce textos escritos a voz electrónica para personas ciegas) y todas aquellas herramientas que contribuyen a que todos los estudiantes logren las mismas oportunidades de acceso a distintos contextos escolares.
- **Adquisición de conocimientos específicos:** se refiere a todos los apoyos que facilitan el aprendizaje de conocimientos específicos. Destacan aquí el uso de textos facilitados o el empleo de metodologías como la facilitación de la lectura, para adecuar guías, talleres o documentos a personas con discapacidad intelectual, el uso de diccionarios de emociones o de expresiones figuradas o con doble sentido para facilitar los procesos comunicativos de personas con TEA, entre otros.
- **Aprendizaje de rutinas y habilidades básicas cotidianas:** incluye todos los apoyos encaminados a automatizar habilidades de la vida diaria, fundamentales para adaptarse al entorno inmediato y lograr independencia y autonomía. Incluye diversos sistemas de pictogramas que facilitan el aprendizaje de rutinas básicas como el vestido o la alimentación, el manejo del transporte público o la mesada mensual.
- **Acompañamiento y apoyo especializado:** hace alusión a los servicios provenientes del sistema de salud para determinados estudiantes, cuyas condiciones

afectivas o intelectuales precisan intervenciones fuera del aula. Se incluyen aquí terapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos, neuropsicólogos, entre otros.

4.4.2 Tipos de Ajustes Razonables

El Ministerio de Educación del Ecuador, (MINEDUC, 2013) en la guía de trabajo adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva, plantea ajustes tomando en cuenta el grado de afectación de la persona, se divide en:

Adaptaciones curriculares grado 1 o de acceso al currículo: las modificaciones se realizan en el espacio, recursos o materiales, infraestructura, tiempo que requiere el estudiante para realizar una determinada tarea, comunicación.

Los recursos que se debe considerar en las modificaciones de acceso al currículo son:

Recursos humanos: docente titular, profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), equipo de la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión (UDAI).

Recursos espaciales: deben ser adaptadas las condiciones físicas de acceso (iluminación, rampas, letreros en braille, señales visuales, etc.), así como las estructuras arquitectónicas.

Recursos para la comunicación: es importante contar con sistemas alternativos de comunicación, como aquellos basados en dibujos y pictogramas, desde los más simples, elaborados en cuadernos, hasta algunos más técnicos como los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC), que comprenden, por ejemplo, el Sistema Bliss o el Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC).

Recursos materiales: son materiales adaptados, es decir, que se acomodan para mejorar la funcionalidad del estudiante que lo utiliza, como ayudas técnicas y mobiliario especial para discapacidad motriz o física, audífonos (discapacidad auditiva), máquina Perkins y programa

JAWS (discapacidad visual), programas de software especializados como Proyecto Fressa, entre otros.

Adaptación curricular grado 2 o no significativa: se modifican los aspectos del grado 1 y, además, se incluyen adaptaciones a la metodología y evaluación; sin embargo, los objetivos educativos y destrezas con criterios de desempeño son los mismos para todos los estudiantes. Las estrategias metodológicas y evaluativas deben ser flexibles, abiertas, innovadoras, motivadoras y, sobre todo, adaptables a la individualidad de cada estudiante. Algunas son:

Tutoría entre compañeros: el estudiante con más conocimientos y destrezas apoya al compañero que necesite ayuda.

Grupo de apoyo: los docentes que sepan más sobre NEE apoyan al resto; el DECE debe acompañar y capacitar a los docentes.

Centros de interés: esta metodología se basa en preparar el aula y dividirla en distintos espacios, en cada uno de los cuales se propone tareas que promueven el desarrollo de las destrezas planificadas.

Proyectos: trabajo grupal basado en la elaboración y desarrollo de un proyecto de interés. El estudiante con NEE colabora desde su capacidad y posibilidad.

Lectura en parejas: en el caso de estudiantes con dislexia, por ejemplo, un compañero será quien lea.

Escritura colaborativa: dinámica de escritura entre compañeros, en la que convergen varios autores con el objetivo de producir un texto único. Se basa en la responsabilidad que comparten los colaboradores con el fin de contribuir a incrementar y mejorar el conocimiento de todos, sobre todo, de aquellos que tienen inconvenientes en el momento de plasmar sus ideas de manera escrita.

Apoyos para matemáticas: se utiliza la tabla pitagórica, regletas de Cuisenaire, bloques lógicos, ábacos horizontales o verticales, Base 10 y calculadora.

Adaptación curricular grado 3 o significativa: se modifican los elementos que constan en el grado 2, así como las destrezas con criterios de desempeño y los objetivos educativos. • Pruebas orales. Dinámica oral de preguntas y respuestas.

Pruebas escritas (objetivas): se componen de preguntas de opción múltiple, complementación, ordenamiento, emparejamiento, de verdadero o falso, etc.

Valoración objetiva actitudinal: observación y valoración del trabajo y esfuerzo del estudiante con NEE.

Conversatorios: a partir de un video o de una lectura socializada, cada estudiante expone la idea principal del relato y da su opinión.

Rúbricas: se trata de una matriz que evalúa diferentes aspectos de una tarea.

Otras estrategias evaluativas: en lugar de una tarea escrita, el docente pide a los estudiantes con dificultades de lectura o escritura, que realicen un collage, una maqueta o un dibujo.

Es importante considerar los diferentes tipos de apoyos y ajustes razonables que existen, ya que permiten seleccionar aquellos que serán más útiles para trabajar según las diversas necesidades específicas que los estudiantes con discapacidad múltiple presenten y dar respuestas a las mismas de forma oportuna.

4.4.3 Planificación Centrado en la Persona

La Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS, 2007) menciona que la Planificación Centrada en la persona es un proceso de colaboración para ayudar a las personas a acceder a los apoyos y servicios que necesitan para alcanzar una mayor y mejor calidad de vida, basadas en la identificación de

sus propias habilidades, fortalezas, valores, sueños, a través del establecimiento de un grupo de trabajo compartido entre el grupo y la persona centro del proceso, en donde todos tengan como fin una responsabilidad colectiva, generando un equilibrio físico, psicológico y social en la persona que accede a la planificación y también genera cambios relativos a los servicios, profesionales y la comunidad que les rodea.

4.4.3.1 Puntos clave de la Planificación Centrada en la Persona

- La persona es el centro del proceso, se debe tener una escucha activa y real hacia la persona, en donde se descubra y comprenda su aprendizaje, fortalezas, aspiraciones, significa darle fuerza a la voz y presencia de la persona.
- Los miembros de la familia y los amigos, el individuo no debe ser visto como un ser aislado, sino como parte de un contexto familiar y comunitario, por eso es importante la participación de cada uno de ellos.
- El foco de la PCP se centra en las capacidades de la persona, lo que es importante para ella y de los apoyos que precisa, la persona es el centro, elige lo que es importante y toma el rol de liderazgo decidiendo que oportunidades hay que crear y que apoyos necesita, esto implica un replanteamiento y una redistribución de roles reconociendo que los profesionales no son los “mejores expertos” sino parte del grupo de apoyo.
- Es un compromiso de acciones que reconoce los derechos de la persona, la PCP genera acciones que producen cambios en la vida de la persona y en su inclusión en su propia comunidad, abre caminos creativos para ayudar a las personas con discapacidad a realizar sus aspiraciones, deseos y sueños, haciendo accesible los apoyos que necesitan para alcanzar el estilo de vida que desean.

- La PCP es un continuo proceso de escucha, aprendizaje y acción, es un proceso flexible y de adaptación continua a las aspiraciones y deseos de las personas en las distintas etapas y circunstancias de su vida.

4.4.3.2 Fases de la planificación centrada en la persona.

Espín (2019, como cita a Vega, 2011) considera algunos elementos necesarios para la elaboración de este tipo de planificación y son:

- Preparación: Esta fase consiste en realizar, valorar y recoger algunos datos claves para entender a la persona y su discapacidad, de esta manera, se involucra a los agentes que el estudiante considera relevantes en su vida.
- Evaluación comprensiva y funcional de la persona: En esta fase se pretende hacer una indagación de todos los aspectos que se consideran importantes para la elaboración de la propuesta, para ello, se toma en cuenta las necesidades y fortalezas del estudiante
- Diseño de plan: Son las metas y estrategias para conseguirlas de manera responsable y sobre todo generar un auto compromiso y grupal, es decir se pretende involucrar a los agentes claves en el proceso.
- Implementación del plan: Establecer compromisos determinados en las fases preliminares alcances.

Por lo tanto, el Plan Centrado en la Persona es una metodología que se enmarca en una visión de respeto, dignidad y capacidad de las personas con discapacidad. El objetivo principal de la Planificación Centrada en la Persona es ayudar a las mismas a planificar los pasos para lograr sus metas personales, estableciendo lineamientos y una guía para poder realizar una propuesta educativa real en donde se integren todos los elementos de la evaluación educativa

funcional, los ajustes y apoyos razonables más apropiados en función de la discapacidad del sujeto.

X. Metodología

1. Enfoque de investigación

En esta investigación se utilizó un enfoque cualitativo, según Hernández S., (2014) “el enfoque cualitativo utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación.” (p. 7).

2. Tipo de investigación

Se utilizó el tipo de investigación descriptiva, que permitió describir la situación educativa del adolescente, mediante la realización del estudio de caso, que se enfoca en entender las dinámicas presentes en un problema a examinar, además permite dar al adolescente, su familia y la institución donde se desenvuelve la oportunidad de adquirir un entendimiento generalizado de los problemas y mitos que tienen sobre estos trastornos.

3. Diseño de investigación

El diseño que se utilizó es una investigación no experimental transversal que se define como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos, también va a permitir recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y su incidencia de interrelación en un momento dado.

Para la recolección de la información se empleó las siguientes técnicas e instrumentos:

4. Técnicas

La entrevista permitió recabar información, obtener respuestas en el lenguaje y perspectiva del entrevistado dentro de un ambiente de cordialidad y confianza, siguiendo un

orden establecido. Se realizó como una entrada de investigación verbal a la representante legal, el adolescente y los docentes.

La encuesta permitió identificar la situación educativa del estudiante con discapacidad desde la mirada de los docentes, directivos y equipo educativo. Se utilizó un cuestionario con 9 preguntas de tipo abiertas y cerradas.

La observación implicó adentrarse profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones, con todos los órganos de los sentidos.

5. Herramientas de investigación: Se utilizó la plataforma Zoom y correos electrónicos institucionales.

6. Instrumentos de investigación: Dentro de esta investigación se utilizó los siguientes instrumentos que fueron desarrollados por el grupo de investigación de la Universidad Politécnica Salesiana del grupo de investigación de educación inclusiva:

Fichas para el Plan Individualizado de Ajustes Razonables (PIAR), es una herramienta que permite garantizar la pertinencia del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante con discapacidad, capacidad o talento excepcional dentro del aula, respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje, toma en cuenta las características del estudiante con discapacidad para definir metas y objetivos con respecto al año escolar que está cursando. Entre las fichas que se utilizaron están:

a. Caracterización Inicial: permite realizar una evaluación válida y confiable, para obtener información de calidad acerca del perfil biológico, social y educativo del adolescente. Descripción: toda la información obtenida fue a través de una entrevista estructurada y se aplicó a la representante legal (madre), este instrumento consta de 8 ítems, en donde se recaba información de los datos de identificación del

estudiante, datos familiares, referencias familiares, información de salud, historia vital, situación actual del estudiante y las conclusiones en donde se manifiestan los apoyos y ajustes que requiere el estudiante. (ver anexo A)

- b. Informe Descriptivo:** permite especificar las propiedades importantes del adolescente en diferentes ámbitos como: la expresión corporal y motricidad, relación lógico matemático, comprensión y expresión oral y escrita, descubrimiento y comprensión del medio natural y cultural, expresión artística, identidad y autonomía y convivencia. Descripción: toda la información obtenida fue a través de una entrevista estructurada y se aplicó al adolescente, este instrumento consta de 8 ítems, que fueron calificados de acuerdo a los indicadores de cómo el estudiante se está desarrollando y estos indicadores son desde que está en inicio (I), en proceso (P), proceso adquirido (PA) y no lo realiza (N/R). (ver anexo B)
- c. Dimensión de contexto e historia de vida:** permite tener datos generales del representante legal, su estructura familiar, su historia de vida y situación actual del estudiante y su familia y las redes de apoyo de la familia, este instrumento recaba datos similares a los de la caracterización inicial. Descripción: toda la información fue obtenida a través de una entrevista semiestructurada y se la aplicó a la representante legal y al adolescente, en este instrumento recabamos información acerca de la percepción del estudiante de su propia historia de vida y de su situación escolar. (ver anexo C)
- d. Ficha de apoyos y ajustes:** permiten identificar las fortalezas (habilidades, destrezas, intereses, redes de apoyo) así como los aspectos que se requiere fortalecer para que el estudiante pueda participar y aprender en condiciones de equidad con los demás estudiantes. Una vez identificadas, se priorizarán y se convertirán en oportunidades concretas a través de los apoyos y ajustes que se deben garantizar

para el estudiante. Descripción: esta herramienta fue aplicada a los docentes que más se relacionan con el estudiante: docente de área, docente tutor y al analista DECE, en donde enlistan las habilidades/competencias, fortalezas y los aspectos a fortalecer del adolescente. (ver anexo D)

- e. Inventario de Ajustes y Apoyos Razonables:** permite identificar las fortalezas, así como los aspectos que se requiere fortalecer. De esta forma el adolescente pueda participar y aprender en condiciones de equidad con los demás estudiantes a través de los apoyos y ajustes que se deben garantizar para el adolescente. Descripción: este instrumento fue aplicado al docente de área, docente tutor y analista DECE, a través de su experiencia e interacción con el adolescente, este instrumento consta de aspectos como: comunicación, habilidades sociales, autocuidado, de acceso a la información y académico-pedagógico, en donde se marcó si el estudiante tiene la necesidad de herramientas de apoyo, la frecuencia de uso, acompañamiento por actividad o habilidad y se clasificaron de menor a mayor frecuencia en: Nunca (N), Casi nunca (CN), A veces (AV), Casi siempre (CS) y Siempre (S). (ver anexo E)
- f. Valoración Pedagógica:** contribuye en la promoción de las transiciones armónicas en el nivel que se encuentre el adolescente, tomando en cuenta la percepción del adolescente de su propia historia de vida y su percepción frente a su situación escolar permitiéndole tener una trayectoria exitosa en el ámbito escolar como social. Descripción: este instrumento fue aplicado al adolescente de acuerdo a su percepción de su historia de vida y situación educativa, al docente de área, docente tutor y analista DECE donde se evaluó la percepción en cuanto a la movilidad, comunicación, acceso a la información e interacción social y académico-pedagógico dentro de este ítem se evaluó la memoria, funciones ejecutivas y

lenguaje y comunicación del adolescente, con preguntas abiertas y cerradas. (ver anexo F)

Otra herramienta que se aplicó fue:

g. Evaluación Funcional de Socioven: es una herramienta que tiene por objetivo recopilar datos y señalar sugerencias y directrices para un plan educativo individualizado que incluye ambientes del hogar, la escuela y social de los niños y jóvenes con discapacidades. Descripción: el instrumento evaluó los siguientes aspectos: visión, audición, comunicación y lenguaje, nivel cognitivo, interacción social y familiar, relacionado al reto de la conducta, función sensorial, competencias de desenvolvimiento independiente y los hábitos, la orientación /movilidad y habilidades motoras, fue aplicado al adolescente con autorización de la representante legal (madre) mediante la observación por la plataforma virtual Zoom y la experiencia educativa compartida con el alumno.

Por la situación de la pandemia los instrumentos de investigación fueron aplicados mediante la utilización de la plataforma virtual Zoom y la encuesta dirigida a los docentes, directivos y equipo educativo, fue enviada a los correos institucionales de cada docente para que llenen vía on line. (ver anexo G)

h. Encuesta a través de un cuestionario dirigido a los docentes, directivos y equipo educativo: esta permitió identificar la situación educativa del estudiante con discapacidad. Descripción: la información fue obtenida mediante una encuesta on line, elaborada por el departamento de dirección de la maestría, este cuestionario constó de 9 preguntas abiertas, que fueron aplicadas al vicerrector, inspector general, inspector de curso, coordinador DPEI, tutor de curso y 5 docentes de distintas materias. (ver anexo H)

Toda la información receptada acerca del adolescente fue verificada y validada por medio del Departamento de Consejería Estudiantil de la institución en donde se encuentra registrada la ficha acumulativa del estudiante, el informe psicológico, neurológico del estudiante y los informes de reporte y seguimiento que realizan cada docente de nivel de la institución

7. Muestra

La muestra es no probabilística. De forma voluntaria, la madre, el adolescente y los docentes deciden ser parte de la investigación. Para lo cual se cuenta con el consentimiento informado de los participantes.

XI. Análisis de Resultados

1. Perfil educativo de un estudiante con discapacidad.

Es indispensable para comprender la situación del adolescente con discapacidad, reconocer los acontecimientos significativos como: la historia vital, situación actual del adolescente y características del aprendizaje, en los diferentes contextos que se desarrolla.

1.1 Historia vital del adolescente

Anthony fue diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista asociado a Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad, con un coeficiente intelectual normal, a la edad de 9 años, la valoración la realizó un especialista en salud mental y neurociencias aplicadas.

La madre reportó que Anthony nació a las 37 semanas de gestación, existieron complicaciones durante el parto por una mala ubicación del bebé en el canal vaginal lo que provocó asfixia neonatal, por lo que tuvo que permanecer durante 15 días en la unidad de cuidados intensivos. Su desarrollo evolutivo fue aparentemente normal, tuvo control cefálico a los 4 meses, sedestación a los 6 meses, gateo a los 8 meses, bipedestación al año de edad; presentó balbuceo tardío al igual que el habla y el control de esfínteres fue a los 2 años 4 meses.

La madre señaló que Anthony mostraba ciertas conductas que le causaban inquietud, entre ellas: llanto con facilidad, irritabilidad, agresividad, impulsividad, dificultades para conciliar del sueño, problemas para socializar con otros niños, escaso interés por los eventos sociales, cambios repentinos de humor frente a sonidos fuertes y movimientos repetitivos con distintas partes de su cuerpo, por lo que la madre acudió a distintos especialistas, recibiendo varios diagnósticos que complicaron su atención oportuna.

En cuanto al proceso de formación académica desde la educación inicial hasta la culminación de la educación básica media Anthony asistió a diferentes establecimientos educativos particulares y fiscales, los cambios reiterados de institución fueron por problemas en la situación económica de la familia, desconocimiento de la discapacidad por parte de los docentes, conflictos adaptativos y comportamentales.

No le gustaba socializar en trabajos grupales, no podía entablar una relación con algún compañero, siempre lloraba, se frustraba, por lo que presentaba crisis de depresión y la única forma de demostrar era mediante la agresión hacia sus compañeros, sin embargo, a pesar de esta situación, Anthony manifestaba buenas habilidades para el aprendizaje, se desenvolvía bien en exposiciones y aunque nunca se realizaron adaptaciones curriculares, llegó a tener el mejor promedio de su curso.

Anthony argumenta que algunas de sus fortalezas que lo caracteriza son el apoyo que brinda a las demás personas, es muy hábil con los juegos de mesa; él está consciente que dentro del colegio, aula y hogar debe respetar las reglas que le imponen. Las actividades que le resultan fáciles son las prácticas y lúdicas, mientras que en las actividades teóricas como las matemáticas, emprendimiento y gestión tiene dificultad.

1.2 Situación actual del adolescente

Anthony tiene 15 años y estudia en el Colegio Técnico Salesiano Don Bosco de la Kennedy, pertenece al primero año de bachillerato en la figura profesional de Electrónica de Consumo, se encuentra en la lista de alumnos con Necesidades Educativas Especiales que maneja el Departamento de Consejería Estudiantil, no cuenta con el carné de discapacidad pues la madre tiene temor que su hijo sea discriminado, en su vida diaria es independiente a la hora de vestirse, alimentarse y en los hábitos de aseo e higiene.

En lo que se refiere a la percepción del colegio Anthony comenta que le gusta mucho ya que puede desenvolverse con libertad, con sus maestros se siente bien, lo que más valora es la amistad, tiene buena relación con tres amigos que pertenecen a su mismo curso, al graduarse espera seguir Ingeniería Electrónica; lo que le disgusta es la deshonestidad por parte de los docentes y sus compañeros.

Anthony presenta rinitis, alergias a ciertos alimentos (leche y chocolate), problemas gastrointestinales y depresión por lo que le administran medicación (Flouxetina) por las mañanas, se observa también ciertos comportamientos ansiosos que los manifiesta a través de morder los esferos o la ropa. La relación con los demás miembros de la familia es distante, debido a que le cuesta acatar reglas, no comparte cenas familiares pues prefiere estar solo. La familia hasta el día de hoy no entiende en su totalidad los trastornos del adolescente, es por eso que no han logrado mencionarle de forma clara ni directa acerca de su condición, ellos pretenden que no se sienta de menos. Asiste a terapia psicológica particular donde paulatinamente se le ha ayudado a comprender sus dificultades; él es consciente de que necesita ayuda para controlar su actitud y emociones, además ha recibido apoyo para superar los problemas de aprendizaje manifiestos en años escolares anteriores; ha asistido a otras terapias como por ejemplo de relajación, natación, integración, concentración, las mismas que han

ayudado a controlar en parte su agresividad, las terapias han sido suspendidas debido a la pandemia mundial por la que se atraviesa.

1.3 Características de su aprendizaje

Ha adquirido todos los ámbitos relacionados con la motricidad y esquema corporal, se evidencia que ha desarrollado el pensamiento de carácter lógico matemático y puede resolver problemáticas de la vida diaria; también ha logrado algunas destrezas de comprensión y expresión oral y escrita, mismas que le permiten comunicarse con las personas de su entorno, pero presenta dificultades en establecer relaciones interpersonales, parecería que ignora a las personas cuando buscan entablar alguna conversación con él. En relación con las funciones ejecutivas tiene problemas de flexibilidad y cambios de criterios al momento de realizar otras actividades de forma repentina.

En cuanto al descubrimiento y comprensión del medio natural y cultural, ha adquirido conocimientos acerca de su entorno y los grupos sociales que le rodean, pero presenta dificultades con el cuidado del entorno natural y esta destreza se encuentra en proceso de adquisición.

En el desarrollo de emociones y expresiones artísticas el adolescente tiene un desarrollo adecuado, pero muestra dificultades para realizar actividades que involucren la participación de varias personas, como fiestas, juegos al aire libre; sin embargo, intenta incluirse en actividades de arte para desarrollar la interacción social, mejorar su convivencia y así poder expresar sus emociones.

Las habilidades, actitudes y conocimientos le han permitido la construcción gradual de su identidad como sujeto único y valioso, y a la vez, ha logrado de forma progresiva su independencia, confianza, autonomía y autorregulación; aunque no le gusta peinarse y no tolera usar accesorios.

2. Evaluación Funcional en la situación educativa

Dentro de este apartado se tomó en cuenta: la situación funcional, las habilidades/competencias y fortalezas del adolescente

2.1 Situación funcional del adolescente

Evaluación Funcional de la visión: cuando se logra establecer una conversación con Anthony no mantiene contacto visual directo con el emisor, no presta atención y observa objetos que más le genera curiosidad. Tiene una adecuada memoria visual, se fascina por la luz al punto de distraerse de sus actividades y parecería que algo le molesta pues constantemente se lleva a las manos a los ojos.

Evaluación Funcional de la audición: Anthony reconoce con facilidad varios tipos e intensidad de sonidos naturales y el origen de los mismos, pero al escuchar sonidos fuertes se fastidia, tiene dificultad para lograr imitar ritmos como golpes, bailes u otros y no disfruta de la música.

Evaluación Funcional de la comunicación y lenguaje: Anthony se comunica utilizando el lenguaje verbal y no verbal para expresar sus necesidades, se le entiende con facilidad, tiene una buena articulación de palabras, participa en actividades de rutina diaria de la familia, pero necesita la supervisión e instrucción permanente de la madre para realizar las tareas diarias. Los temas que más llaman su atención están relacionados a la naturaleza y a la electrónica; su comunicación receptiva es adecuada entiende todo lo que se le quiere transmitir. Anthony se encuentra en el séptimo nivel de desarrollo de la comunicación simbólica formal según Rowland & Stremer (1987) “este nivel implica el uso de reglas estructuradas del sistema arbitrario de símbolos además el uso de combinaciones ordenadas de dos o más símbolos acorde con las reglas sintácticas.”

Evaluación Funcional del nivel cognitivo: tiene curiosidad por objetos llamativos y cuando le llaman mucho la atención intenta abrirlos, por lo que termina destruyéndolos, sus

movimientos son impulsivos ya que en todo momento se está moviendo, manipula los objetos con las manos y en varias ocasiones los lleva a su boca, al recibir clases se sienta en el pupitre y adopta una postura fetal, conoce y reconoce las partes del cuerpo y su función, su tiempo de concentración es de 5 minutos como máximo.

Evaluación Funcional de la interacción social y familiar: cuando el adolescente conoce una persona nueva evade las conversaciones o se muestra desinteresado, pero su actitud cambia cuando logra establecer algún grado de confianza, mantiene una buena relación únicamente con 3 amigos, mientras que con el resto de sus compañeros las relaciones suelen ser distantes y en ocasiones conflictivas; en cuanto al juego Anthony siempre desea realizar lo que más le interesa a él, como por ejemplo juegos de mesa; el deporte que practica Anthony es la natación.

Evaluación funcional relacionada al reto de la conducta: Anthony agradece físicamente cuando un compañero le molesta, mientras que en su hogar cuando está en desacuerdo con alguna actividad se frustra y grita; las únicas personas que lo controlan son madre en la casa y el analista DECE en la institución educativa.

Evaluación Funcional sensorial: no soporta expresiones de afecto como abrazos, caricias; tampoco el uso de sustancias como lociones o cremas en su cuerpo; tolera con sus manos texturas ásperas y duras, casi siempre está tenso y se refleja en el área abdominal, tiene dificultades en la integración sensorial.

Evaluación funcional de competencias de desenvolvimiento independiente y los hábitos: Anthony realiza las actividades del hogar, es independiente en los hábitos de aseo e higiene, alimentación y vestimenta, aunque requiere instrucción y dirección al respecto.

2.2 Habilidades/competencias y fortalezas del adolescente

Los docentes mencionan que a pesar de su condición Anthony participa en clases pero en las asignaturas que más le interesa, no le es difícil captar y entender los distintos conceptos,

siempre tiene predisposición para aprender y aún más cuando las actividades son prácticas, su desenvolvimiento en lo académico es sobresaliente, los problemas matemáticos los resuelve sin dificultad y cuando el tema le llama la atención muestra mucha creatividad y es muy hábil con el uso y manejo de redes en internet.

Entre las fortalezas que destacan en Anthony están: es perfeccionista al realizar actividades prácticas, pero se debe tomar en cuenta que estas lo hace con el acompañamiento de una persona adulta, antes de iniciar alguna actividad escucha con atención los lineamientos para poder completarla, lo que le caracteriza como persona es que es muy leal cuando se le brinda confianza, además su carácter le ha permitido tener determinación para tomar decisiones, su nivel de tolerancia hacia las personas ha mejorado, es sincero, objetivo y le encanta investigar y crear.

Los docentes concuerdan que los aspectos a fortalecer en Anthony son la sensibilidad, la tolerancia, la motivación, los malos hábitos, el control de sus emociones ya que siente ira cuando hay rechazo por parte de sus compañeros, la frustración cuando no culmina las actividades encomendadas por los docentes en el tiempo establecido, su caligrafía ya que no es entendible, la relación con sus compañeros y trabajar de manera colaborativa y cooperativa en sus horas de clase.

3. Apoyos y Ajustes Razonables en la situación educativa

En esta sección se identificó los ajustes y apoyos razonables del adolescente y al tipo que pertenecen.

3.1 Identificación de ajustes y apoyos razonables

Los docentes evaluaron los siguientes procesos:

En cuanto a la comunicación identificada como el proceso de hablar, escuchar, escribir, representación corporal y gráfica, no requiere del uso de herramientas que aseguren las formas de comunicación.

En las habilidades sociales identificadas como el comportamiento o tipo de pensamiento que lleva a resolver situaciones, conflictos o tareas y propician autonomía y autodeterminación, no usa herramientas que le ayuden con mencionadas habilidades. Además, han identificado que cuando tiene que diferenciar emociones necesita del acompañamiento ya que no genera empatía en ciertas situaciones, al realizar actividades que involucren su seguridad es importante la supervisión de la madre o el docente y en ciertos momentos requiere el apoyo en el desarrollo de las habilidades sociales.

Anthony no requiere de herramientas, acompañamiento ni el apoyo en el acceso a la información en donde se consideran todos los dispositivos manuales o tecnológicos que los estudiantes requieren para acceder a la misma información.

En lo académico pedagógico Anthony no requiere de la utilización de herramientas en los procesos de escritura, participación y atención, pero si requiere de acompañamiento y apoyo por parte de los docentes para que a través de la motivación el estudiante pueda aportar en los grupos de trabajo y no únicamente cuando trabaja con sus mejores amigos.

3.2 Tipos de apoyos y ajustes razonables

En la comunicación necesita de ajustes curriculares no significativos en donde se incluyan estrategias como: cuando tenga reacciones de ira el adolescente pueda seleccionar un vocabulario verbal y no verbal adecuado y sea aplicado en todos los contextos en los que se desenvuelve, de tal manera que este se vea reforzado de forma inmediata por las personas cercanas a él.

Es necesario que el estudiante desarrolle una actitud de escucha activa, en donde preste atención e interés a las expresiones, gestos, tonos de voz de las otras personas, de tal manera que pueda identificar las emociones y sentimientos de los demás, es importante que respete el tiempo de intervención en las conversaciones y los temas de las mismas.

En la interacción social los docentes comentan que Anthony requiere de apoyos generalizados para regularizar su comportamiento como el uso de agenda de anticipación para cambios en las rutinas, utilizar técnicas de modificación de conductas como el ABA (análisis de comportamiento aplicado) sistema que permitirá el desarrollo de áreas específicas: de lenguaje (expresivo/receptivo), social, sensorial, de comportamiento o académica.

Los ajustes que necesita para garantizar la interacción con sus pares y maestros son no significativos, como la tutoría entre compañeros, el estudiante con más conocimientos y destrezas apoya al compañero que necesite ayuda; usar los intereses y afinidades del estudiante para motivarlo, realizar trabajos grupales basados en la colaboración y cooperación de todos los integrantes y al final de cada actividad grupal aplicar una autoevaluación y coevaluación lo que permita que Anthony pueda respetar las diferencias individuales de cada compañero.

En lo académico pedagógico necesita de ajustes de acceso a la organización del tiempo y horario, entre ellos ampliar el tiempo para la realización de trabajo individuales, evaluaciones y exposiciones tomando en cuenta el estilo de aprendizaje, dedicar tiempo para reforzar los conocimientos no adquiridos por el estudiante a través de tutorías.

Los docentes, administrativos y el equipo educativo de la institución a la que pertenece Anthony, concuerdan que para que los estudiantes con discapacidad accedan al currículo es necesario una guía por parte del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), quienes son los encargados de brindar los lineamientos necesarios al docente para que se pueda realizar las adaptaciones curriculares o modificaciones curriculares pertinentes a través de los principios como la flexibilidad las mismas que deben estar basadas en el estudiante, tomando en cuenta el contexto inmediato en el que se desarrolla, que sean realistas, cooperativas y participativas con el objetivo que los estudiantes con discapacidad puedan alcanzar los aprendizajes en condiciones de inclusión.

En cuanto al modelo de equipo que se está trabajando en la institución la mayoría de los docentes concuerdan que es el modelo interdisciplinario porque, se trabaja de manera holística, manteniendo un objetivo en común, compartiendo sus responsabilidades desde su experticia y manteniendo una facilidad de comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa.

En la utilización de un currículo paralelo para la educación de estudiantes con discapacidad, existe una respuesta dividida de los docentes a los que se les aplicó la encuesta, hay que mencionar que no existe un concepto claro acerca de lo que es el currículo paralelo, la mitad de los docentes manifiesta que están haciendo adaptaciones curriculares mientras que la otra mitad está en desacuerdo y mencionan que la educación para estudiantes con necesidades educativas especiales debería ser parte de una educación especializada.

Los docentes obtienen los contenidos curriculares que se trabajan con los estudiantes con discapacidad, de los lineamientos que establece el Ministerio de Educación, bajo la guía del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y del mismo currículo, revisado del ajuste y la desagregación curricular, para determinar cuáles son las destrezas prioritarias que debe desarrollarse según el grado de discapacidad y los indicadores de logro que se diseñan en relación a estas.

Se desarrollan los contenidos curriculares para los estudiantes con discapacidad, tomando en cuenta el grado de discapacidad del estudiante, se hace un análisis de las competencias que puede cumplir y se trabaja desde ese punto, en acompañamiento del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), docentes, psicólogos y médicos, estos pueden ser internos o externos a la institución

La mayoría de docentes señalan que los estudiantes con discapacidad cuentan con un programa educativo centrado en la persona e indican que los componentes del PCP se centran

en la pedagogía basada en el sistema preventivo, que brinda un enfoque basado en: Acoger y conocer al estudiante, diagnosticar las necesidades y expectativas de los mismos, para acompañar de manera asertiva su formación y solventar el fracaso escolar.

XII. Presentación de los hallazgos

Al no haberse realizado una entrevista previa con la familia para el ingreso de Anthony a la institución educativa surge el desconocimiento del perfil del estudiante con Trastorno del Espectro Autista asociado al Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad, originando que no se cuente con datos relevantes y documentos importantes como informes psicopedagógicos, psicológicos, neurológicos, médicos entre otros, donde se evidencie datos válidos y confiables acerca de la situación actual del estudiante, permitiendo tener información de los ámbitos que se deben desarrollar y fortalecer. Al carecer de estos datos no fue posible socializar a la comunidad educativa a través de un proceso explicativo, formativo acerca de temas relacionados a su discapacidad, la inclusión y así prevenir la aparición de problemáticas psicosociales que afectan el desarrollo integral del adolescente.

Es justamente a partir de este proyecto de investigación cuando se empieza a recabar información específica sobre el estudiante con el propósito de realizar una caracterización de su perfil educativo y psicosocial. Esta información permitió evidenciar que el estudiante pasó por varias instituciones educativas debido al desconocimiento de su discapacidad y la falta de compromiso de los docentes y los integrantes de su familia tanto en el proceso emocional, personal, social y académico, actuando de manera errónea, desinteresada, llegando en algunos momentos en decir que el comportamiento de Anthony se debía a una inadecuada crianza por parte de la familia. En el ámbito familiar, la madre es la única que reconoce y es consciente de la discapacidad de su hijo, por lo que siempre ha buscado las mejores alternativas de atención, en salud, educación y especialistas externos que le ayuden a comprender al adolescente acerca

de su situación. No es raro que esta población con discapacidad deserte del sistema educativo debido a los estereotipos que se tienen acerca de estas personas y el trato especializado que deben recibir, logrando que sean excluidas, segregadas e incluso discriminadas, vulnerando así sus derechos como persona, por ejemplo las malas prácticas pedagógicas, la utilización de métodos tradicionales, donde no involucran al estudiante, solo buscan alcanzar y cumplir aspectos curriculares ya establecidos sin comprometerse a buscar nuevas metodologías y estrategias innovadoras que le permitan ampliar su panorama y esquema mental acerca de la discapacidad y no solo tome en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje de sus alumnos sino también el ámbito emocional que le permiten mejorar la interacción social con sus pares y las demás personas.

Angenscheidt y Navarrete (2017) destacan la necesidad de hacer innovaciones de índole educativa que tengan impacto en las aulas. Una formación profesional de calidad preparada para el desafío de atender la diversidad, un currículum y una organización flexible, además de una actitud docente positiva acerca de la inclusión podrían ser claves para el avance hacia una educación inclusiva.

En el contexto actual, un docente al egresar de su formación inicial, no sólo debe ser competente en el dominio de los contenidos que imparte, sino que, además, debe ser capaz de promover el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, brindando oportunidades de desarrollo e inclusión educativa. Debe poseer herramientas para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad de estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Asimismo, a lo largo de su carrera profesional debe poder contar con una formación continua que le brinde capacitación y actualización permanentes para responder a las demandas que puedan surgir.

Entre los resultados de la investigación se evidenció que los docentes no conocen acerca de la evaluación educativa funcional ni del Diseño Universal de Aprendizaje, se enfocan en realizar evaluaciones cuantitativas de aprendizaje, donde solo se mide el nivel de

conocimientos que tiene y se deja de lado el desarrollo integral de sus habilidades, competencias y destrezas del estudiante entre otras.

Para que los docentes realicen una evaluación educativa funcional se debe tomar en cuenta el papel fundamental del estudiante, la familia, las autoridades, el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), docentes que se han relacionado en el proceso educativo del alumno, redes de apoyos externas y los profesionales de la salud, que mediante un trabajo colaborativo puedan identificar no solo las potencialidades sino debilidades, sueños, habilidades, destrezas, etc., que son fundamentales para la construcción del Plan Centrado en la Persona.

La Dirección de Educación Especial (2016) en el documento de apoyo N°8 señala que la Evaluación Educativa Funcional implica obtener información sobre los estudiantes en sus entornos cotidianos, y más precisamente cómo interactúan en los mismos, mientras realizan actividades en dichos escenarios. Se podrá valorar mediante la observación las capacidades y necesidades de la persona, así también qué tipos de situaciones y ambientes lo motivan para adquirir conocimientos. Es decir, no se está evaluando las características de la persona para que se adapte al contexto; se está valorando ecológicamente por medio de la observación de las situaciones de aprendizaje, centrando la mirada en la actividad de participación dentro del espacio educativo.

En la institución educativa no se cuenta con un Plan Individualizado de Apoyos y Ajustes Razonables, a esto se suma la falta de conocimiento, responsabilidad y capacitación a los docentes acerca de los temas relacionados con el PIAR, lo que genera que tengan mayor complejidad al momento de planificar actividades, identificar los apoyos y ajustes hechos a la medida del estudiante, se excusan mencionando que son temas de discapacidad y no se dan cuenta que se trata de pedagogía y didáctica de cómo enseñar y qué hacer en el aula de clases,

identificando barreras que puedan aparecer durante el proceso, además su elaboración, aplicación y evaluación no debe ser visto como una carga sino más bien como un apoyo y generar altas expectativas con los estudiantes con discapacidad.

Jiménez (2018) concuerda en la importancia de diseñar e implementar un plan de apoyos y ajustes razonables de tipo curricular, que pretenda brindar la base para favorecer el logro de los aprendizajes de los alumnos, especialmente en aquellos que requieren mayores apoyos educativos, respetando las capacidades y necesidades individuales así como los diversos ritmos, eliminando o minimizando las barreras que limitan sus aprendizajes y obteniendo como resultado que el grupo realice las actividades y trabajos de manera general en un tiempo promedio y se alcancen los propósitos educativos. A través de estrategias diferenciadas para favorecer el logro de sus aprendizajes, pues ya sea con o sin discapacidad presentan un desempeño escolar significativamente distinto en relación a sus compañeros de grupo.

Los docentes desconocen acerca de apoyos para la regulación del comportamiento y para el aprendizaje de rutinas y habilidades básicas de interacción social del estudiante, muestran miedo y poca importancia cuando el alumno presenta crisis en su comportamiento y delegan responsabilidades de control a otras personas, por eso es importante que el docente cuente con toda la información relativa acerca del estudiante, para que puedan contar con las suficientes estrategias y recurso para poder controlar, regular y modificar la conducta del alumno, utilizando estrategias como por ejemplo mantener un ambiente estructurado, con rutinas, organizado y motivador, esto es prioritario para aumentar la seguridad del alumno en el aula y él pueda tener dominio de sí mismo y ajustar su conducta a la convivencia propia de la vida escolar. Es importante mencionar que los docentes deben socializar normas básicas de convivencia, que sean pocas, coherentes, claras, aceptadas y que se exija su cumplimiento, todas estas servirán como puntos de apoyo que hacen posible el buen clima escolar, sin dejar

de lado la motivación al estudiante, incentivándolo para que él se esfuerce día a día por vivirlas y aplicarlas en todos los contextos en el que se encuentre.

Las autoras Celi y Zea (2018) concuerdan que uno de los apoyos que se debe utilizar en el aula es el aprendizaje cooperativo, que es una metodología de enseñanza y se basa en la interacción entre estudiantes de un grupo, que cooperan de distintas formas para comprender un tema o proceso académico y fortalecer sus habilidades sociales, mediados por la ayuda del maestro. Por lo cual se organizan actividades en el aula de manera que estas sean un intercambio social y cultural del grupo, este aprendizaje cuenta con la ayuda del profesor, que dirige este proceso supervisándolo. Este tipo de trabajo puede ayudar paulatinamente a desarrollar en Anthony las habilidades sociales necesarias que le permitan realizar un trabajo cooperativo en los diversos ámbitos donde él se desenvuelva.

Los docentes no tienen un concepto claro de la Planificación Centrada en la Persona lo que dificulta la identificación de estrategias, basadas en valores y en el empoderamiento de las personas, para ayudarlas a construir su propio proyecto de vida. Es significativo que todos los docentes conozcan acerca PCP para lograr una vida de calidad de los estudiantes con discapacidad, haciéndoles protagonistas de sus actividades en diferentes ámbitos, reconociéndole al individuo como persona sin utilizar etiquetas por su diagnóstico que puedan estigmatizar a la persona.

La Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS, 2007) ratifica que la PCP es un proceso que está construido sobre las preferencias e ilusiones de una persona, sobre su visión de sí misma y de su vida. Implantado con efectividad, proporciona una visión de posibilidades en la vida que no están restringidas por la estructura y disponibilidad de los servicios. La persona adquiere poder para controlar su vida, para dar forma al estilo de vida que desea, y con un grupo de apoyo establece

metas y acciones para conseguirlo. La PCP produce cambios en su vida, cambios elegidos, buscados y apoyados por la persona con discapacidad y su grupo de apoyo.

Propuesta: Planificación Centrada en la Persona

Esta planificación se la plantea como propuesta después de haber realizado un estudio de caso y revisado los hallazgos del adolescente que presenta Trastorno del Espectro Autista asociado a Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad.

Primera Fase: Información mutua- Me informo

En esta fase se ofrece a Anthony la información, explicaciones y ejemplos necesarios para que comprenda el significado de la PCP, se le explicará al adolescente qué significa tener un plan y se destaca la importancia que es conocerse a sí mismo. Anthony será capaz de reconocer sus cualidades, fortalezas, debilidades, necesidades de apoyo, etc. Lo que ayudará a planificar aspectos de su proyecto de vida.

También se habla sobre las personas que están presente o forman parte de su red social: familia, amigos, compañeros de estudio, docentes, etc., es importante establecer el tipo de relaciones que tiene con ellos, si el estudiante los considera importantes en su vida y si podría contar con ellas, además se debe considerar como estas personas van a apoyar a Anthony para mejorar su vida.

Segunda Fase: Perfil personal – Me conozco y valoro

A partir de este momento el objetivo central es lograr que Anthony desarrolle y concrete el conocimiento que tiene acerca de él mismo, esto supone conocerse, aceptarse y valorar tanto en lo positivo como en lo negativo.

Tomando en cuenta en lo que se menciona anteriormente Anthony reconoce que tiene dificultad: en la interacción social, en el control de sus impulsos cuando está enojado, en el

desarrollo de emociones y expresiones, adquisición de habilidades para mejorar la convivencia, el manejo de la frustración, flexibilidad mental o cambio de criterio, presenta problemas con el cuidado del entorno y el tiempo que necesita para terminar ciertas actividades. A partir del análisis de estos datos es necesario conocer las áreas sobre las que se va a actuar y los apoyos y ajustes que necesita el estudiante para alcanzarlos.

Tercera Fase: Concreción del plan individualizado- Planifico y actúo.

Consiste en especificar el plan, concretar aspectos fundamentales del proyecto de vida, fijar metas personales, a largo, mediano y a corto plazo, formas de conseguirlas, anticipar las posibles consecuencias, toma de decisiones, asunción de responsabilidades, compromisos, etc.

Para Anthony una meta dentro de su proyecto de vida es mejorar las relaciones interpersonales, el tiempo de duración es a largo plazo, esto se conseguirá mediante la aplicación de técnicas individuales y grupales que le permitan al adolescente comprender a sus compañeros, desarrollar su empatía, estableciendo compromisos, permitir que los estudiantes se comuniquen entre sí, evitar que sus compañeros lo juzguen , aquí surge la necesidad de respetar el sentir del otro, la aceptación, sin importar las diferencias y debilidades de cada estudiante, conocerse más a profundidad entre ellos con la finalidad de que su interacción dentro y fuera del aula mejore.

Es importante también trabajar mediante el método colaborativo y cooperativo dentro del aula, donde todos participen en igualdad de condiciones, respeten las diferencias individuales y puedan alcanzar la meta propuesta. Durante este proceso es fundamental el acompañamiento del docente, los mejores amigos y la familia.

Otro punto esencial para trabajar es el control de sus impulsos y manejo de su comportamiento, como una meta a largo plazo, cabe señalar que se debe identificar cuando se desencadena esta actitud, una técnica de modificación de conducta es el ABA (Análisis de

comportamiento aplicado), que permite mejorar los desenlaces de habilidades cognitivas como por ejemplo reforzar los comportamientos y los logros de los estudiantes por medio de felicitaciones verbales, físicas u objetos tangibles

En cuanto a la integración sensorial es imprescindible que los docentes se tomen el tiempo necesario para poner de lado sus pensamientos y distracciones con el fin de estar completamente involucrados con Anthony, deben escuchar y observar minuciosamente cómo el adolescente percibe el mundo, además percatarse de las señales: gestos, postura del cuerpo, tono de voz, etc., que son importantes para aprender cómo tratarlo y acercarse a él.

En lo académico se debe anticipar cualquier modificación de horario para evitar ansiedad en el estudiante, al igual que se debe establecer tiempo prudente para realizar y culminar sus actividades, el respeto a la espera de turnos.

Es necesario que la familia se involucre en todas las actividades realizadas por la institución, para que, de esta manera se refuerce en el hogar, con el fin de que el adolescente adquiera y desarrolle ciertas habilidades que le ayuden a fortalecer la convivencia diaria y de esta manera se vaya cumpliendo las metas propuestas por Anthony.

Cuarta fase: Seguimiento y evaluación. Evalúo los resultados.

En esta fase se trata básicamente de valorar la consecución de los objetivos, las metas alcanzadas a través de la adecuación de los apoyos y ajustes razonables, es el mismo Anthony quien debe contestar para comprobar la consecución de sus objetivos, si existen respuestas negativas se debe replantear los apoyos y ajustes con la finalidad de mejorar, en ocasiones se debe desarrollar competencias personales para alcanzar lo que se plantea dentro del PCP.

XIII. Conclusiones

En base a los resultados obtenidos se llegó a las siguientes conclusiones:

- En relación a la caracterización del perfil del adolescente con Trastorno del Espectro Autista (TEA) asociado a Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad desde el enfoque social de la discapacidad, se evidenció que la institución educativa no realiza un proceso de indagación a profundidad de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales que ingresan a la institución, solo cumplen con llenar una ficha acumulativa emitida por el Ministerio de Educación en donde constan datos de identificación, socioeconómicos, parte de la historia vital y escasos datos acerca del rendimiento académico del estudiante, al no contar con conocimiento amplio de los antecedentes educativos del alumno, se está realizando un proceso de adaptaciones curriculares incorrectas, perjudicando el desarrollo integral del estudiante.

Por eso es importante que el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), que es el encargado de velar y atender a niños, niñas y adolescentes en nuestro sistema educativo, se encargue de realizar un estudio a profundidad del perfil de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y de esta forma puedan orientar y asesorar a los docentes en la implementación de adaptaciones curriculares donde se vincule a toda la comunidad educativa. Además, es necesario que haya comunicación constante con las redes de apoyo, la familia, y es fundamental que los docentes demuestren interés, buena actitud y predisposición en conocer a su estudiante en todos sus espacios y de esta forma brindarles oportunidades que favorezcan su calidad de vida.

Al describir las condiciones educativas del adolescente con Trastorno del Espectro Autista (TEA) asociado a Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad desde la perspectiva del modelo de evaluación educativa funcional, se concluyó que Anthony dentro de la institución educativa tiene interacción social distante y conflictiva con sus compañeros porque desconocen de la condición que presenta, siendo víctima de burlas y apodos, llegando en algunos momentos a la discriminación, no solo de sus pares sino de algunos docentes,

situación que provoca que se frustre y actué de manera violenta con sus compañeros. A pesar de esto Anthony se siente bien en la institución que se encuentra.

En cuanto a los docentes de la institución educativa se demostró que desconocen y no realizan una evaluación educativa funcional, por lo que no están tomando en cuenta sus potencialidades y habilidades ni la participación de la familia, e incluso mencionan que por ser un colegio técnico no debe existir estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas y no a la discapacidad, porque no lograra desarrollar y alcanzar las destrezas de aprendizaje propuesto por el Ministerio de Educación y la institución, lo que aun más limita que el adolescente no desarrolle su autonomía e independencia.

La evaluación educativa funcional es necesario en Anthony ya que va a permitir recoger información valiosa, en todos los contextos en donde se desenvuelve el estudiante, la misma que va a permitir que acceda al currículo regular inclusivo, mediante la participación de su familia, el colegio y personas de su contexto social que más se relacione el adolescente. Al contar con esta evaluación funcional va a permitir orientar a los docentes y a la familia acerca de sus fortalezas, potencialidades y necesidades del estudiante, mediante la puesta en marcha de un PCP.

Es necesario que se capacite a toda la comunidad educativa en cuanto al enfoque inclusivo para construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias individuales de cada persona; que demande un cambio importante tanto en la forma de concebir y desarrollar la educación en sus aspectos académicos, como en la actitud de los docentes, autoridades educativas y personal administrativo, frente a los estudiantes con discapacidad. Al realizar este proceso de capacitación va a permitir que puedan realizar una evaluación educativa funcional donde tomen en cuenta todos los aspectos desarrollados y aquellos que necesitan fortalecer el estudiante.

Se identificó que los apoyos y ajustes razonables que favorecen la atención educativa del adolescente con Trastorno del Espectro Autista (TEA) asociado a Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad, son apoyos para la regulación de su comportamiento, en el aprendizaje de rutinas y en las habilidades básicas de interacción social, además de ajustes de acceso a la organización del tiempo y horario.

Los docentes identificaron ciertos apoyos y ajustes razonables, pero desconocen de que tipo son los mismos, lo que dificulta el reconocimiento de sus intereses, expectativas y particularidades del estudiante, las mismas que no se evidencian en sus planificaciones micro curriculares, dejando de lado incluso la participación de la familia y sus espacios sociales. Con esta investigación se abre un gran panorama acerca de la importancia, implementación y elaboración de un Plan Centrado en la Persona lo que va a servir como apoyo para diseñar y alcanzar el proyecto de vida del adolescente, tomando en cuenta los resultados personales que el mismo estudiante defina. Por eso es necesario que el docente y la familia apoyen el proceso a través de una escucha activa y pueda valorar sus fortalezas, capacidades, sueños y aspiraciones del estudiante, permitiendo que Anthony sea sujeto de derechos y sea visto como el centro de este proceso educativo.

XIV. Referencias Bibliográficas


(s.f.).

- ADEFNAV. (2011). *Evaluación Educativa Funcional para niños y jóvenes con discapacidades múltiples y sordoceguera de 3 a 14 años* . Brasil .
- Ana Carratalá, G. M. (2017). *Planificación Centrada en la Persona, planificando por adelantado el futuro deseado* . España : Plena Inclusión España .
- Association, A. P. (2014). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5. Estados Unidos : Médica Panamericana.
- Baña, M. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con Trastorno del Espectro Autista . *Ciencias Psicológicas* , 223-236.
- Bregaglio, E. S. (2015). *Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Perú : Gráfica Delvi .
- Carhuancho, F. G. (2019). Modelo social como alternativa para el desarrollo de la persona con discapacidad, Callao Perú. *Redalyc*, 8-9.
- Cisneros, M. (2018). *Repositorio Universidad del Azuay*. Obtenido de <https://bit.ly/2IWrc9g>
- Colombia, M. d. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá : ISBN.
- Discapacidad, C. d. (Febrero de 2014). *Convención de los derechos de las personas con discapacidad*. Obtenido de <https://bit.ly/3kQkx7J>
- Discapacidad, C. p. (2017). *Educación Inclusiva y de calidad, un derecho de todos* . Buenos Aires: Andrea Monzón y Soraya Vargas .
- Discapacidades, C. N. (2013/2017). *Ministerio de Educación*. Obtenido de <https://bit.ly/2ISA49Q>
- Ecuador, M. d. (28 de Enero de 2016). *Ministerio de Educación del Ecuador*. Obtenido de <https://bit.ly/2UMAVeE>
- Educación, D. G. (04 de abril de 2019). *Gd Buenos Aires*. Obtenido de <https://bit.ly/3nIWdX7>
- Educación, M. d. (19 de Mayo de 2017). Ley Orgánica de Educación Intercultural. 48-49. Quito, Ecuador .
- Especial, D. d. (2016). Documento N° 8. La Plata, Buenos Aires.
- Espín, L. (Enero de 2019). *Repositorio Universidad Politécnica Salesiana* . Obtenido de <https://bit.ly/339rDhn>
- Figliola, M. E. (2010). *Repositorio Universidad de Buenos Aires*. Obtenido de <https://bit.ly/3m22AnO>
- Grzona, M. (2015). Lectura para Todos El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades. *Dialnet*, 123.
- Hodges, L. (08 de enero de 2011). Niveles de desarrollo comunicacional en individuos sordociegos y multimpedidos sensoriales . Venezuela .
- Intelectual, C. E. (2007). *Planificación Centrada en la Persona Cuaderno de buenas prácticas FEAPS*. Madrid : EPEL S.L.
- Ismael Abraján, B. M. (2019). Estrategias diversificadas y ajustes razonables para atender dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura en un contexto desfavorable . *Conisen* , 6.
- Jiménez, C. (2018). Implementación de ajustes razonables curriculares para minimizar las asimetrías en los aprendizajes de los alumnos . *Anuario digital de investigación educativa* , 702.
- Latina, F. H. (2017). *Estudio sobre el estado de la implementación del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad en países de la RIINEE*. Santiago de Chile .


- López, S. (2018). *Repositorio de la Universidad Andina Simón Bolívar*. Obtenido de <https://bit.ly/3nKnqsG>
- Luz Figueroa, M. O. (2019). Prácticas Pedagógicas Inclusivas desde el Diseño Universal de Aprendizaje y plan Individual de Ajuste Razonable . *Revista Uniminuto* , 9.
- Marvassio, M. d. (Agosto de 2014). *Repositorio de la Universidad Abierta interamericana*. Obtenido de <https://bit.ly/3kPtqhF>
- Matsukura, M. M. (2015). Familiares de niños y adolescentes con Autismo. *Revista de Educación Especial*, 429-430.
- Mena, B. (2017). *Repositorio de la Universidad de Alicante*. Obtenido de <https://bit.ly/2Kswiok>
- Monge, G. (07 de Mayo de 2019). *Repositorio de la Pontifica Universidad Católica del Ecuador*. Obtenido de <https://bit.ly/335ubx7>
- Montes, R. L. (2019). *Respositorio Universidad de Córdoba*. Obtenido de <https://bit.ly/36Rdoix>
- Navarrete, L. A. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas* , 5-7.
- Paltin, R. C. (Septiembre de 2014). *Repositorio de la Universidad de Cuenca*. Obtenido de <https://bit.ly/2Kt53tR>
- Paraguay, M. d. (2018). *Lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo en el Paraguay* . Asunción : Vladimir Velázquez y Julio de Torres.
- Población, F. d. (2018). *Jóvenes con Discapacidad* . Nueva York : Phoenix Design Aid.
- Psiquiatría, A. A. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* . España : Médica Panamericana.
- Pública, M. d. (2017). *Trastornos del Espectro Autista en niños y adolescentes: detección, diagnóstico, tratamiento, rehabilitación y seguimiento. Guía de Práctica Clínica*. Quito-Ecuador : Dirección Nacional de Normatización .
- Quiroz, P. A. (2018). Educación inclusiva y sistema de apoyos para niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual: estándar internacional y contexto nacional . *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 87.
- Río, P. d. (2015). Autismo: un acercamiento hacia el diagnóstico y la genética. *Scielo* , *Revista de Ciencias Médicas* , 2.
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la Investigación* . México : ISBN.
- Stuardo, C. A. (Agosto de 2018). *Repositorio de Concepción*. Obtenido de <https://bit.ly/2HkBhWZ>
- Torres, M. (Agosto de 2016). *Repositorio de la Pontifica Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas*. Obtenido de <https://bit.ly/3kSstoO>
- Villalta, M. G. (Febrero de 2017). *Repositorio de la Universidad de Cuenca*. Obtenido de <https://bit.ly/3lRqFO7>
- Yessica Alvarez, V. B. (Octubre de 2015). *Repositorio de la Universidad de la República del Uruguay*. Obtenido de <https://bit.ly/2UHEPWe>
- Zea, J. C. (2018). *Repositorio Universidad de la Sabana*. Obtenido de <https://bit.ly/3pGjPxx>

XIV. Apéndice/Anexos


Anexo A Caracterización inicial

		PLAN INDIVIDUAL DE AJUSTES RAZONABLES /PIAR/				CARACTERIZACIÓN INICIAL			
Lugar y fecha de entrevista:									
Responsable:									
Rol que desempeña:									
Tipo de Institución:		Fiscal		Fiscomisional		Particular		Especial	
Nombre de la institución educativa:									
I.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL ESTUDIANTE									
Nombres y Apellidos:									
Fecha de nacimiento:						Edad:			
Provincia donde reside:		Cantón:				Parroquia:			
Dirección:						Teléfonos:			
Número de cédula/Pasaporte:									
Etnia:		Mestizo		Indígena		Afroecuatorial		Extranjero:	
Sexo:		Masculino:		Femenino:					
II.- DATOS FAMILIARES									
Nombres de la madre:						Edad:			
Instrucción:		Primaria		Secundaria		Superior:		Profesión:	
Estado civil:		Soltera:		Separada:		Unión de hecho:		Viuda:	
		Divorciada:		Casada:		Años:			
Número de cédula:									
Número de Teléfono:		Celular:		Convencional:		Trabajo:			
Correo electrónico:									
Lugar de trabajo:									
III.- DATOS DEL PADRE									
Nombre del padre:						Edad:			
Instrucción:		Primaria		Secundaria		Superior:		Profesión:	
Estado civil:		Soltero:		Separado:		Unión de hecho:		Viudo:	
		Divorciado:		Casado:		Años:			
Número de cédula:									
Número de Teléfono:		Celular:		Convencional:		Trabajo:			
Correo electrónico:									
Lugar de trabajo:									
IV.- DATOS DEL REPRESENTANTE LEGAL O PERSONA RESPONSABLE									
SOLO SE COMPLETA CUANDO EL ESTUDIANTE NO VIVE CON LOS PADRES									
Nombre:						Edad:			
Parentesco:									
Instrucción:		Primaria		Secundaria		Superior:		Profesión:	
Estado civil:		Soltera:		Separada/o:		Unión de hecho:		Viuda/o:	
		Divorciada/o:		Casada/o:		Años:			


Anexo B Informe Descriptivo

		UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA INFORME DESCRIPTIVO NIVELES AÑO LECTIVO: 2019-2020				
NIVEL:		GRADO:				
1.- DATOS INFORMATIVOS DEL ESTUDIANTE						
Nombre:						
Fecha de Nacimiento:			Edad:			
Diagnóstico:			Medicación: SI()		No(x)	
Fecha de Evaluación:						
Responsable de Evaluación:						
Objetivo de Evaluación:						
2.- AMBITOS DE LA EVALUACIÓN						
I	EXPRESION CORPORAL Y MOTRICIDAD	I	P	AP	N/R	OBSERVACIONES
1	Se reconoce con apoyo frente a un espejo					
2	Reconoce los sonidos fuertes y débiles					
3	Tolera diferentes texturas					
4	Se desplaza con supervisión en lugares abiertos					
5	Se traslada a lugares cercanos con asistencia					
7	Saltar un pie alternadamente con apoyo					
8	Subir y bajar gradas alternadamente con apoyo					
10	Realiza prensión fina de objetos					
11	Identifica en su cuerpo y en el de sus compañeros partes gruesas como: Cabeza, Piernas, Brazos					
12	Identifica en sí mismo, en el dibujo o en un muñeco partes finas como: Ojos, Nariz, Boca, Orejas, Pelo, Cejas, Lengua, Cuello.					
13	Salta en un pie alternadamente (asistido)					
14	Sube y baja gradas alternadamente (asistido)					
TOTAL						
II	RELACIÓN LÓGICO MATEMÁTICO	I	P	AP	N/R	OBSERVACIONES
Escucha a la profesora y forma las siguientes secuencias:						
1	Ordena en secuencias escenas de actividades de la vida diaria					
2	Indica características de la mañana y la noche					
3	Reconoce la ubicación de los objetos en relación de sí mismo					
Relaciona en a sí mismo nociones espaciales de:						
4	Arriba /Abajo					
5	Dentro/Fuera					
6	Cerca y Lejos					
7	Identificar en objetos las nociones de medida: largo, corto, grueso, delgado.					
8	Clasifica por color, formas y cantidades					
9	Asocia tamaños similares con distintos objetos					
10	Cuenta oralmente del 1 al 10 con secuencia numérica					
11	Identifica figuras geométricas con objetos de su entorno					
12	Realiza seriaciones con dos elementos					
13	Identifica en su cuerpo el lado Derecho/ Izquierdo					
14	Mantiene atención para realizar una tarea					
TOTAL						

Anexo C Contexto e historia de vida

		UNIVERSIDAD SALESIANA			
Dimensión de contexto e historia de vida					
Formato 1. Entrevista semiestructurada inicial para padres y representantes legales de los estudiantes					
DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE					
1.Nombre completo del estudiante:					
2.Fecha de nacimiento (día/mes/año):		Día:		Mes:	Año:
3. Edad actual:					
4.Cédula de identificación (C.I./ Pasaporte):					
5. Género:		F	M	OTRO	
5. Grupo étnico al que pertenece:					
6.Habría ingresado antes al sistema educativo		SI	NO		
7. ¿A qué edad ingresó al sistema educativo?					
8. Ingresó a Educación		REGULAR		ESPECIALIZADA	
9. Último grado escolar cursado:					
10. Establecimiento educativo en el que lo cursó:					
11.Motivo por el cual se retiró del establecimiento educativo:					
12.Grado escolar al que ingresa ahora:					
13. Dirección de vivienda actual:					
14.Número de teléfono		CONVENCIONAL		CELULAR:	
15.Correo electrónico (si tiene):					
Provincia:		CANTÓN		PARROQUIA	
DATOS GENERALES DEL REPRESENTANTE					
1. Nombre completo del representante:					
2.Parentesco con el estudiante:					
3. Edad:					
4. Cédula de identificación(C.I./ Pasaporte):					
5.Género:		F	M	OTRO	
6. Grupo étnico al que pertenece:					
7.Nivel educativo:					
8. Ocupación actual:					
9. Situación Económica.		Buena	Mediana	Regular	
10. Tipo de vivienda		Propia	Arrendada	Familiar	
11.Dirección domiciliaria actual					
12. Número de teléfono:		CONVENCIONAL		CELULAR:	
13. Correo electrónico (si tiene)					
Provincia:		CANTÓN		PARROQUIA	
14. Lugar de Trabajo					
15. Dirección del trabajo					
16. Teléfono de contacto		CONVENCIONAL		CELULAR:	


Anexo E Inventario de apoyos y ajustes razonables

	Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR
	INVENTARIO DE AJUSTES Y APOYOS

AJUSTES RAZONABLES QUE REQUIERE EL ESTUDIANTE

1.- Características del estudiante

HABILIDADES	FORTALEZAS	ASPECTOS POR FORTALECER


	Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR - INSTRUMENTO 3 INVENTARIO DE AJUSTES Y APOYOS
---	--

De acuerdo con su observación, indique en las siguientes tablas la necesidad de herramientas de apoyo, la frecuencia de uso, de los acompañamientos por actividad o habilidad. Recuerde que se clasifican de menor a mayor frecuencia en: Nunca (N), Casi nunca (CN), A veces (AV), Casi siempre (CS) y Siempre (S).

Comunicación																	
<i>Procesos que permiten la comunicación: hablar, escuchar, escribir, representación corporal o gráfica.</i>																	
PROCESO	APOYO	USO HERRAMIENTA					ACOMPANAMIENTO					APOYO H ABILIDADES COMUNICATIVAS					
Lenguaje receptivo comprensivo		CN	AV	CS	S	No aplica	N	CN	AV	CS	S	No aplica	Nunca	Casi Nunca	A veces	Siempre	No aplica
Lenguaje expresivo verbal		CN	AV	CS	S	No aplica	N	CN	AV	CS	S	No aplica					
Lenguaje expresivo no verbal		CN	AV	CS	S	No aplica	N	CN	AV	CS	S	No aplica					
Recomendaciones:																	

Habilidades Sociales																		
<i>Comportamiento o tipo de pensamiento que lleva a resolver situaciones, conflictos o tareas y propician autonomía y autodeterminación</i>																		
PROCESO	NOMBRE HERRAMIENTA DE APOYO	USO HERRAMIENTA					ACOMPANAMIENTO					APOYO H. SOCIALES						
Relaciones interpersonales		CN	AV	CS	S	No aplica	N	CN	AV	CS	S	No aplica	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre	No aplica
Diferenciar emociones (pictogramas, videos, etc.)		CN	AV	CS	S	No aplica	N	CN	AV	CS	S	No aplica						
Autonomía		CN	AV	CS	S	No aplica	N	CN	AV	CS	S	No aplica						
Seguridad		CN	AV	CS	S	No aplica	N	CN	AV	CS	S	No aplica						
Recomendaciones:																		

Anexo F Valoración pedagógica

 MAESTRIA DE EDUCACION ESPECIAL - SEGUNDA COHORTE											
PLAN INDIVIDUAL DE AJUSTES RAZONABLES - VALORACION PEDAGOGICA											
Fecha y lugar de evaluación											
Evaluador Responsable					Periodo de evaluación						
NOTA: ESTA INFORMACION PUEDE SER PROPORCIONADA POR LA DOCENTE TUTOR/A, ESTUDIANTE Y/O REPRESENTANTE LEGAL; A SU VEZ PUEDE SER REGISTRADA POR EL EVALUADOR RESPONSABLE A TRAVEZ DE LA OBSERVACION INDIRECTA Y/O INTERACCION DIRECTA CON EL/LA ESTUDIANTE.											
I. INFORMACION GENERAL DEL ESTUDIANTE											
NOMBRES					APELLIDOS						
FECHA DE NACIMIENTO		EDAD EN AÑOS Y MESES		CEDULA DE IDENTIDAD		# DE CARNÉ DE DISCAPACIDAD		% DE DISCAPACIDAD	TIPO DE DISCAPACIDAD		
DIRECCION DOMICILIARIA					TELEFONOS						
PROVINCIA			CANTON		PARROQUIA						
II. INFORMACION ADICIONAL PARA EL INGRESO											
PERCEPCION DEL ESTUDIANTE DE SU PROPIA HISTORIA DE VIDA											
A. ¿Qué eventos significativos de tu vida recuerdas y quisieras compartirnos en este momento?											
B. ¿Qué fortalezas crees que te caracterizan?											
C. ¿Cuáles son tus gustos y preferencias?											
D. ¿Cómo es tu relación con tus padres y/o persona responsable?											
E. ¿Cómo te relacionas con tus amigos?											
F. ¿Cuáles son las reglas en tu aula de clase?											
PERCEPCION DEL ESTUDIANTE FRENTE A SU SITUACION ESCOLAR											
¿Qué actividades académicas te resultan fáciles?											
¿Qué actividades académicas te resultan difíciles?											
¿En que asignaturas requieres mayor explicación para realizar actividades?											
¿Qué actividades te gustaría repetir en la escuela?											
¿Qué actividad te gustaría realizar con tus compañeros de clase?											
MOVILIDAD											
¿Requiere apoyos para la movilidad?				¿Requiere ajustes en el espacio físico y en el ambiente para favorecer su movilidad?				¿Se necesitan ajustes para la movilidad?			
Sí		No		Sí		No		Sí		No	
¿Cuál? Ejemplo bastos, muletas ect				¿Cuál? Ejemplo liberación de espacios, señalización				¿Cuál? Ejemplos ajustes que implementaría Ud de acuerdo a la realidad y condición del estudiante			
COMUNICACIÓN											
¿Requiere sistema de apoyo y ajustes para la comunicación?				¿Cuenta con apoyos para la comunicación?				¿Se necesitan ajustes para la garantizar la comunicación?			
Sí		No		Sí		No		Sí		No	
¿Cuál? Ejemplo tablero de comunicación, sintetizadores de voz, tecnología, sistema Braille				¿Cuál? Describa		¿Por qué no?		¿Cuál? Describa		¿Por qué no?	
DE ACCESO A LA INFORMACION											
¿Requiere sistema de apoyo y ajustes para acceder a la información?					¿Se necesitan ajustes para garantizar el acceso a la información?						
Sí		No			Sí		No				
¿Cuál? Ejemplo ubicación en el aula, dispositivos manuales o electrónicos....					¿Cuál? describe			¿Por qué no?			
DE INTERACCION SOCIAL											
¿Requiere sistema de apoyo y ajustes para la regulación de su comportamiento?					¿Se necesitan ajustes para la garantizar la interacción con sus pares y maestros?						
Sí		No			Sí		No				
¿Cuál? Ejemplo agenda de anticipación para anunciar cambios en las rutinas....					¿Cuál? describe			¿Por qué no?			



**Programa de Asesoría y Evaluación
P.A.E**

EVALUACION INICIAL

Elaborada en Octubre de 2002 por Marta Luz Neri de Troconis sobre la base del formato de "Evaluación Funcional de SOCIEVEN (1999) que a su vez está fundamentado del texto "Diagnostic Teaching" de Carol Crook, traducido y editado por Gloria Caicedo; y del material facilitado por el Programa Internacional Hilton Perkins sobre: "Proceso de Evaluación" traducido por SOCIEVEN A.C. Aportes del trabajo en equipo de C.A.I.S. y SOCIEVEN. Modulo de Comunicación, Visión y Audición de la Universidad de Birmingham (Inglaterra). Revisión en septiembre de 2001 por personal docente del Programa Educativo SOCIEVEN por lo que se anexan aportes del: "Cernimiento Visual y Auditivo Funcional" del Programa de Servicios a Niños y Jóvenes Adultos; del Departamento de Educación. Secretaría Auxiliar de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimentos. Sordo-Ciegos en Puerto Rico.

INDICACIONES PARA EL EVALUADOR: Para realizar la evaluación inicial del alumno es necesario basarse en lo funcional. Es necesario ser muy observador y reflexivo ante el alumno, llevar un registro de anotaciones, responder ante cualquier mínimo indicio de respuesta del alumno (parpadeo, negación, agrado), dar tiempo a respuesta ya que puede haber retardo en captar o lentitud o dificultad para integrar la información. Es muy importante describir, explicar y dar ejemplos.

I.- DATOS RELEVANTES

Fecha de la evaluación: _____

Remitido por: _____

Nombre del Estudiante: _____ N° de Historia: ____

Fecha y Lugar de Nacimiento: _____ Edad: _____

Especialistas que realizan la evaluación y especialidad: _____

Situación actual del alumno: _____

Anexo H Encuesta dirigida a docentes, directivos y equipo educativo

Encuesta dirigida a los docentes y directivos y equipo educativo

*Obligatorio

¿Cómo acceden los estudiantes con discapacidad al currículo? *

Tu respuesta

Descripción modelo de equipo

Equipo Interdisciplinario. - Es un grupo de profesionales que comparten y responsabilidades. Cada uno tiene un campo de acción definido. Dispone de la colaboración de varias disciplinas. Ofrece una estructura formal de interacción y comunicación entre los miembros del equipo que los estimula a compartir información.

Equipo Multidisciplinario. - Grupo de personas con un objetivo en común donde cada uno de ellos sin interactuar con los otros comparten sus conocimientos sin contemplar el impacto de su intervención.

Que modelo de equipo se está trabajando en la institución *

- Multidisciplinario
- Interdisciplinarios
- Transdisciplinario colaborativo
- Ninguno

¿Por qué? *

Tu respuesta

Se utiliza un currículo paralelo para la educación de estudiantes con discapacidad *

- Si
- NO

¿Por qué? *

Tu respuesta