

Universidad de Lima

Facultad de Psicología

Carrera de Psicología



**PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES
UNIVERSITARIOS CON RESPECTO AL
TRABAJO CON ESTUDIANTES CON
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA
GRADO 1 EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología

LUCERO JIMENA AGUIRRE CACEDA

Código 20122474

FIGURELLA ANAHI MORANTE RODRIGUEZ LARRAIN

Código 20092459

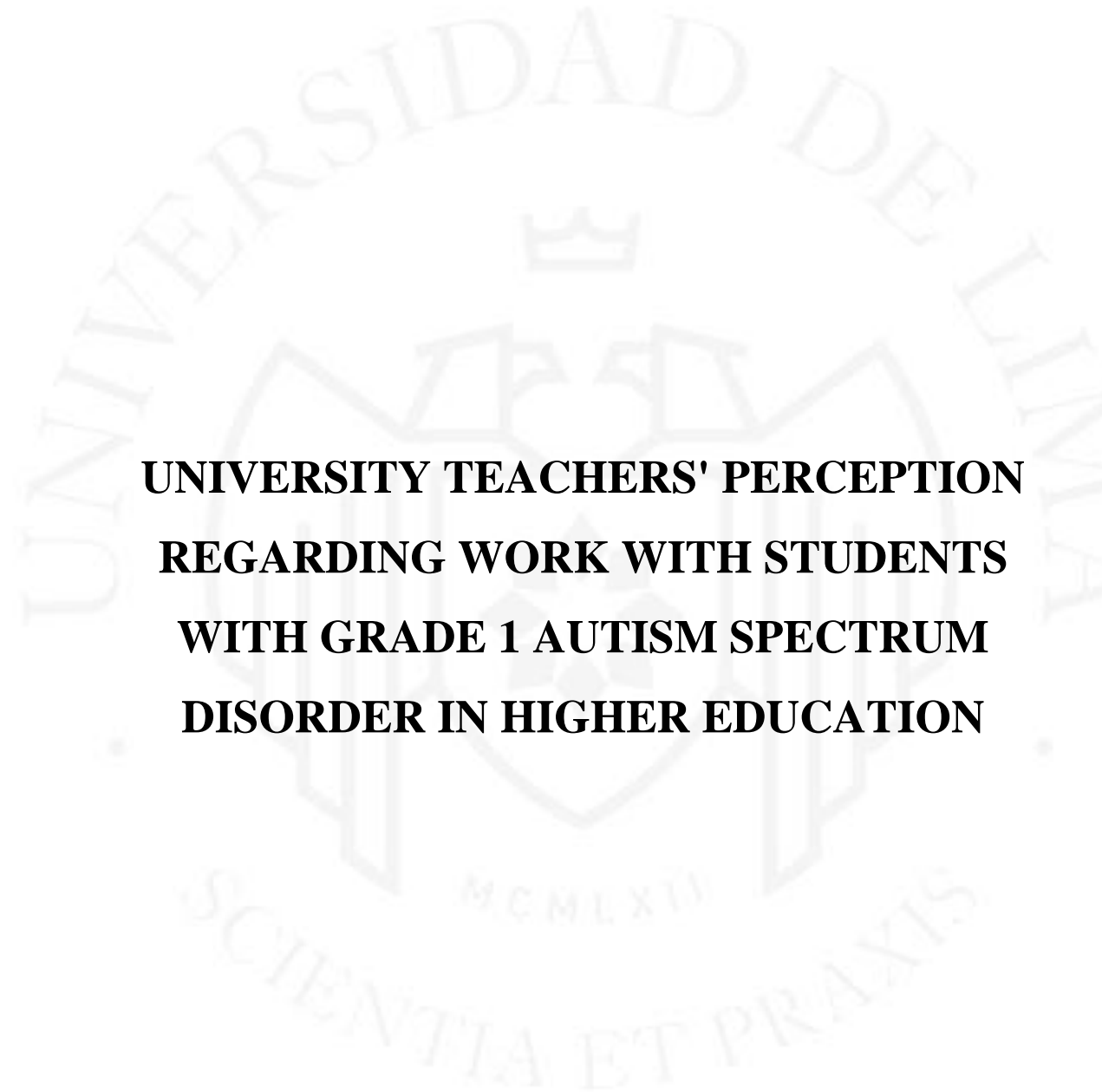
Asesor

Ángela María Naraza Jimenez

Lima – Perú

Marzo de 2023





**UNIVERSITY TEACHERS' PERCEPTION
REGARDING WORK WITH STUDENTS
WITH GRADE 1 AUTISM SPECTRUM
DISORDER IN HIGHER EDUCATION**

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|--|-------------|
| RESUMEN | vii |
| ABSTRACT | viii |
| CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 1 |
| 1.1 Descripción del problema | 1 |
| 1.2 Justificación y Relevancia | 6 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO | 8 |
| 2.1 Definición del trastorno del espectro autista Grado 1..... | 8 |
| 2.1.1 Características del trastorno del espectro autista Grado 1 | 9 |
| 2.2 Expectativas dentro de la educación..... | 10 |
| 2.2.1 Educación inclusiva | 11 |
| 2.2.2 Ámbito universitario e inclusión..... | 12 |
| 2.3 Trastorno del espectro autista en la Educación Superior..... | 13 |
| 2.4 Rol del docente | 16 |
| 2.5 Percepción..... | 17 |
| 2.6 Percepción Social..... | 18 |
| 2.7 Percepción y actitud en la docencia..... | 18 |
| CAPÍTULO III: OBJETIVOS | 20 |
| 3.1 Objetivo(s) | 20 |
| CAPÍTULO IV: MÉTODO | 21 |
| 4.1 Enfoque y diseño de investigación | 21 |
| 4.2 Participantes..... | 21 |
| 4.3 Técnicas de recolección de información..... | 22 |
| 4.4 Procedimiento de recolección de información..... | 25 |
| CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN | 26 |
| CONCLUSIONES | 49 |
| RECOMENDACIONES | 50 |
| REFERENCIAS | 51 |
| ANEXOS | 58 |

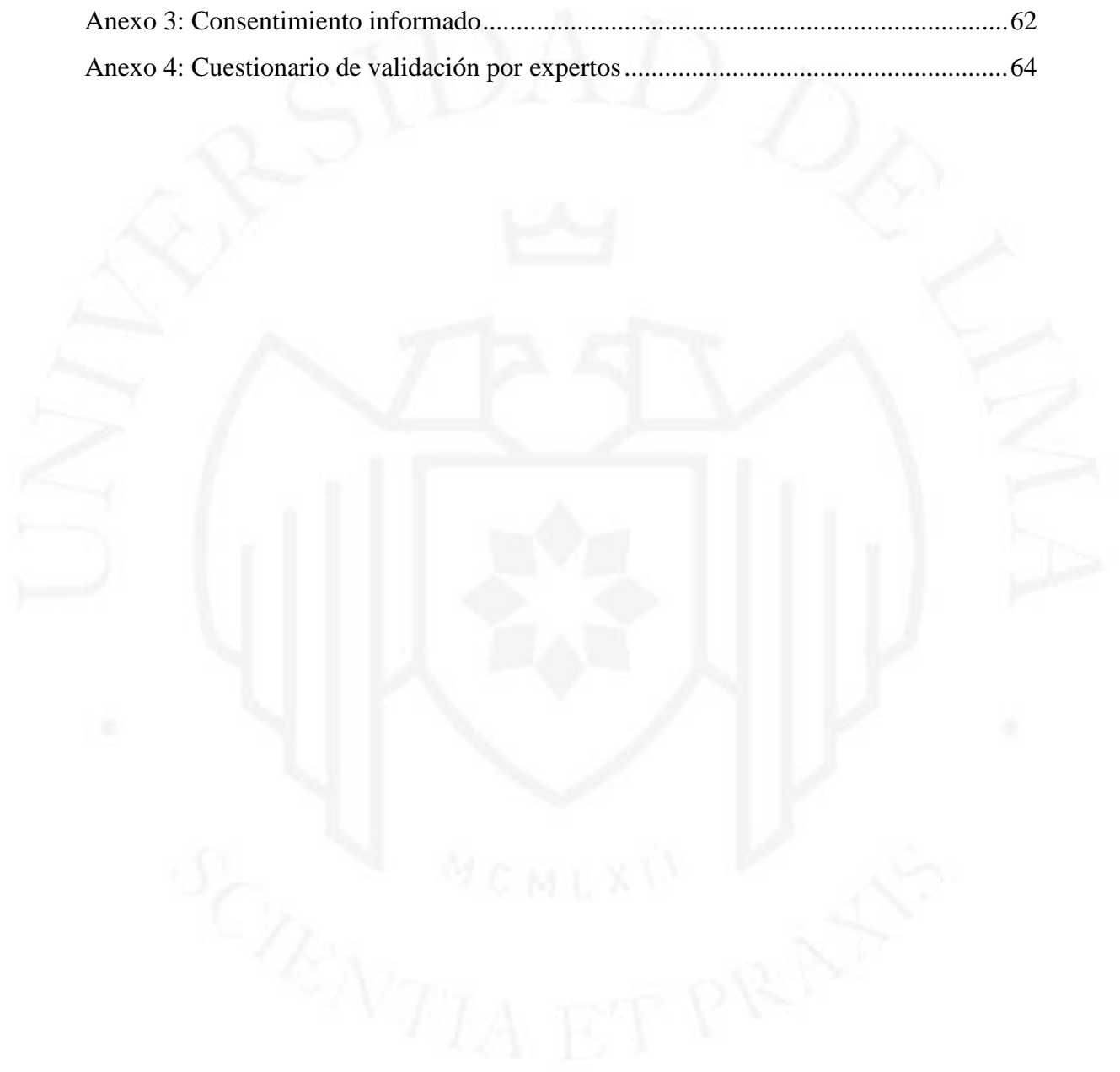
ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 4.1: Datos de los participantes | 22 |
| Tabla 4.2: Ejes temáticos | 23 |



ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|---|----|
| Anexo 1: Guía de preguntas..... | 59 |
| Anexo 2: Libro de códigos..... | 61 |
| Anexo 3: Consentimiento informado..... | 62 |
| Anexo 4: Cuestionario de validación por expertos..... | 64 |



RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito analizar y describir la percepción de los docentes universitarios con respecto al trabajo con estudiante con Trastorno del espectro autista Grado 1 en la Educación Superior. Esta información, obtenida a través de entrevistas semiestructuradas, fue categorizada y organizada para poder ser codificada en unidades temáticas. Posteriormente, se les asignó subcategorías para lograr una mayor especificación del contenido y, finalmente, se buscó teorizar los datos. Los resultados hallados dan cuenta que los docentes reconocen que las características más resaltantes son: capacidad intelectual por encima del promedio, una memoria amplia, ser estructurados y rutinarios. Ante ello, tienden a percibirlos de manera positiva, mostrándose dispuestos a realizar acciones tanto a nivel académico como emocional favoreciendo su plena inclusión. Por otra parte, consideran que las instituciones necesitan implementar programas de capacitación sobre atención a la diversidad en la Educación Superior, así como brindar apoyos a los alumnos con alguna condición que contribuya a su desarrollo integral. Por último, se puede observar que, al tener conocimiento del trastorno, el docente presenta una actitud de apoyo y su abordaje es más orientado a atender las necesidades educativas de los alumnos, mediante métodos que favorezca la adaptación de los estudiantes.

Palabras Claves: Trastorno del espectro autista Grado 1, Percepción, Educación Superior, Educación inclusiva, Docente universitario.

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze and describe the perception of university teachers regarding students with Autism Spectrum Disorder Grade 1 in higher education. This information, obtained through semi-structured interviews, was categorized and organized and then codified into thematic units. Subsequently, subcategories were assigned to achieve a greater specification of the content and, finally, the data was theorized. The results show that teachers recognize that the most outstanding characteristics are: above-average intellectual capacity, a broad memory, being structured and their routines. Faced with this, they tend to perceive it in a positive way, showing themselves willing to carry out actions both academically and emotionally, favoring their full inclusion. On the other hand, they consider that institutions need to implement training programs on attention to diversity in higher education, as well as provide support to students with some condition that contributes to their comprehensive development. Finally, it can be seen that, having knowledge of the disorder, the teacher presents a supportive attitude and his approach is more oriented to meet the educational needs of the students, either with aids or methods for the adaptation of the students.

Key Words: Autism Spectrum Disorder Grade 1, Perception, Higher education, Inclusive Education, university teacher.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

La educación, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009), es uno de los factores que determina el avance y progreso de las personas y de las sociedades con el fin de volverlas más justas, productivas y equitativas. Por tanto, es un bien social que hace más libres a los seres humanos.

Uno de los retos de la educación es alcanzar la cobertura y calidad educativa que impacte positivamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje y, de esta manera, se pueda atender a las necesidades educativas de todos los estudiantes (Yon et al., 2018). El logro de una educación de calidad es la base para que existan mejoras en la calidad de vida de las personas y el desarrollo sostenible; sin embargo, aún es necesario aumentar los esfuerzos para lograr avances sustanciales que ayuden a alcanzar la educación universal (Organización de las Naciones Unidas, 2018).

Por lo expuesto, la falta de oportunidades para acceder a una educación de calidad es una fuente de preocupación. Ya desde el año 1961, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), creó un programa que tomase en cuenta a los niños con necesidades educativas especiales, entre ellos, niños que sufren deficiencias físicas, orgánicas o de conducta social, enriqueciendo los métodos pedagógicos, con el fin de mejorar sus vidas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1961). En el 2015 se aprobó La Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible por la asamblea general de las Naciones Unidas, la cual contempla los Objetivos de Desarrollo Sostenible para América Latina y el Caribe. Dentro de los objetivos está garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad fomentando oportunidades de aprendizaje para todos los niveles educativos (Organización de las Naciones Unidas, 2018).

Como se puede reconocer, existe interés por plantear metas que se traduzcan en acciones a nivel mundial. Sin embargo, en varios países aún se encuentran deficiencias con respecto a la inclusión educativa sobre todo en la Educación Superior (Organización de las Naciones Unidas, 2018). En el informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020 se evidencia que solo el 11% de 71 países han establecido alguna estrategia integral para favorecer la inclusión en la Educación Superior, asimismo, uno de cada cuatro países

cuenta con políticas educativas que faciliten la transición de los estudiantes con discapacidad hacia la universidad (UNESCO, 2020).

Estas deficiencias se pueden evidenciar en la realidad española, donde si bien existen varias leyes sobre inclusión en la Educación Superior, aún se presentan carencias pedagógicas y dificultades para implementar esta educación para todos. Existen leyes que orientan cómo se debe trabajar el cambio en todas las etapas educativas menos en la universitaria, generando una dificultad añadida para el acceso de personas con alguna condición a los estudios universitarios, evidenciando desconocimiento por parte del personal docente sobre la diversidad que puede existir en el aula, debido a que no existen lineamientos concretos para realizar capacitaciones, provocando exclusión, incomprensión e incluso prejuicios acerca de estos alumnos (Esperanza & Medina, 2017). Situación similar se da en América Latina, específicamente en Chile en donde se puede identificar que aún no se cuenta con un buen manejo para realizar, de manera efectiva, la transición de los alumnos a la vida universitaria; debido a que no existen decretos o leyes que garanticen una intervención o participación óptima y adecuada antes, durante y después de esta etapa educativa (Tenorio & Ramírez, 2016).

Analizando la realidad peruana existen leyes que atienden a las necesidades de las personas con necesidades educativas especiales. Por ejemplo, la Ley 30150, ley de protección de las personas con trastorno del espectro autista, define los lineamientos para la protección en temas de salud, educación y trabajo. Con respecto a la educación, esta ley refiere que las instituciones educativas deben contar con personal preparado para atender a la diversidad y, así, enriquecer el proceso de enseñanza – aprendizaje, generando que los estudiantes se beneficien de una educación adaptada a sus necesidades (Congreso de la República del Perú, 2014, Artículo 3). Sin embargo, dentro del sistema educativo peruano los alumnos con necesidades educativa especiales son los menos atendidos y con precarias políticas educativas que favorezcan su ingreso o permanencia, especialmente en estudios superiores (Quispe & Sulca, 2019). Las cifras muestran que solo el 21,3% de la población con necesidades educativas especiales pudieron ingresar y permanecer en una institución de educación superior (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2019)

A nivel de Educación Superior, a pesar de no contar con datos estadísticos acerca de la cantidad de alumnos universitarios dentro del espectro autista, existen investigaciones que abarcan aspectos como la inclusión de alumnos con el trastorno

dentro en la universidad o estrategias de aprendizaje eficaces para esta población (De la Fuente & Cuesta, 2017; Azerrad, 2022). De esta forma, nos muestra que es una realidad la existencia de estudiantes con Trastorno del espectro autista Grado 1 en las aulas, puesto que es el más leve dentro del espectro autista, es decir, sus capacidades cognitivas están dentro del promedio e incluso por encima de lo esperado y, por tanto, no es un impedimento para avanzar en la universidad (O. Montezuma comunicación personal, 20 de agosto de 2021). Por ello es necesario que las instituciones cuenten con un Departamento de Bienestar Estudiantil para poner atención a estos alumnos y proporcionar estrategias que guíen a todos los agentes educativos para que contribuyan a mejorar el ingreso, permanencia y egreso de todos los estudiantes (Yon et al., 2018).

Es importante resaltar que algunas universidades están enfocando parte de sus esfuerzos para atender las necesidades educativas de todos los estudiantes. Esto es un gran avance puesto que, comenzar estudios a nivel superior, implica un cambio en la vida personal y académica de los estudiantes en general, pues supone un reto que exige autonomía, adaptación a los cambios y habilidades sociales refinadas que involucran la interacción con su nuevo entorno. El reto será mayor para aquellos alumnos con TEA Grado 1, quienes adicionalmente a su proceso de adaptación particular y características, deberían encontrar en la universidad la respuesta a sus necesidades, mediante planes de intervención que fomenten su plena inclusión académica y social, además de contar con educadores preparados para enfrentar estos casos (Carlón & Rodríguez, 2015).

Un claro ejemplo de este esfuerzo por atender a la diversidad se da en una universidad privada de Lima, la cual ha creado un programa llamado GANE (Grupo de Alumnos con Necesidades Especiales) que está a cargo de un equipo de profesionales que brindan asesorías a alumnos que tengan alguna necesidad educativa, así como, capacitar a los docentes en temas de inclusión y diversidad. El programa contempla una entrevista de ingreso a todos los alumnos por parte del personal capacitado, en donde se va identificando qué alumnos presentan alguna necesidad educativa especial. Posteriormente, se plantea una entrevista con los padres y alumnos para brindar los apoyos necesarios. Es importante resaltar que, atender a la diversidad no solo requiere de un equipo especializado, también se necesita profesores capacitados en el tema para poder responder a las particularidades de los alumnos (B. Canessa comunicación personal, 21 de octubre, 2021).

Se pone en evidencia la importancia que posee el docente en el proceso de enseñanza – aprendizaje, puesto que son los encargados de manejar el aula y transmitir el conocimiento a los estudiantes. El docente debe contar con herramientas que lo ayuden a estar preparado para atender a cada uno de sus alumnos, tomar decisiones y seleccionar estrategias que respondan a las necesidades de su clase. Su misión abarca desde promover la construcción del conocimiento hasta apoyar el crecimiento personal de los alumnos (Ministerio de Educación [Minedu], 2014). De esta manera, el rol que desempeña el docente es primordial, siendo un factor importante para mejorar la práctica educativa y promover la educación inclusiva en los diversos entornos (Parra & Keila, 2014).

En ese sentido, es importante explicar la relación del docente con el alumno, a nivel académico y personal, durante su estadía en el sistema educativo, en particular, con estudiantes con necesidades educativas especiales. Es recomendable que los profesores sean capaces de poder detectar las necesidades de cada alumno y cuenten con competencias y habilidades que faciliten la interacción con sus estudiantes, tales como plantear metodologías de enseñanza eficaces, el uso de un lenguaje entendible, fomentar la participación de los alumnos para la construcción del aprendizaje y desarrollar estrategias frente a las diferencias individuales en cada uno (Florian, 2014).

Cabe mencionar que, además de una adecuada preparación para que los profesores puedan atender de manera óptima a los estudiantes con necesidades especiales, se debe poner interés en investigar formalmente las percepciones de los docentes con relación a este tema, llegando a una solución una vez el problema sea entendido (Caraballo, 2019; Fabela & Robles, 2013).

Jurado de los Santos y Bernal (2011) señalan, con respecto a los docentes, que: “El pensamiento y las ideas, que tienen los profesores sobre los alumnos, influye en su forma de encarar los procesos educativos que han de llevar a cabo” (p. 35). Por consiguiente, es razonable pensar, según Sánchez et al. (2008), que si la percepción del educador hacia sus alumnos no es el mejor puede dar como resultado consecuencias desfavorables. Este razonamiento es verosímil al considerar que si la percepción negativa del profesor es detectada por sus alumnos; éstos podrían sentirse menospreciados por su profesor y desmotivarse fácilmente. En cambio, si esta apreciación del educador hacia sus estudiantes fuera positiva, el proceso sería más exitoso (Velásquez et al., 2010).

No obstante, se puede identificar una falta de capacitación a docentes para atender a la diversidad dentro del aula. En un estudio, Cabello (2019) encuentra que los docentes no tienen predisposición hacia la adaptación de su metodología de enseñanza a los estudiantes con necesidades educativas especiales por no tener una adecuada preparación sobre este tema, generando dificultades para identificar a estos estudiantes. Además, gran parte de los profesores no saben cómo actuar frente a un alumno con necesidades educativas especiales, puesto que no cuenta con suficientes conocimientos sobre las particularidades de estas personas (Hernández, 2017). Todo ello, genera la aparición de diversas barreras a nivel de enseñanza - aprendizaje con los alumnos en general; no obstante, los conflictos son más acentuados en estudiantes con Trastorno del espectro autista, ya que muchas veces al no estar capacitados para detectarlos, los docentes no les brindan las condiciones necesarias para asumir este reto (Yon et al., 2018).

De la misma manera, esta falta de preparación o desconocimiento sobre el trastorno conlleva a que exista una falta de comprensión, estereotipos, rechazo, estigmatización o discriminación hacia estas personas (Cabello, 2019).

En el Perú, se ha podido observar que la estigmatización y discriminación hacia este grupo puede resultar en privaciones injustas que les impide lograr una educación completa (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2017). A nivel institucional, en el nivel de educación básica, un agente importante para contribuir positivamente a la práctica docente es el Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la atención de las Necesidades Educativas Especiales (SANEE), quienes mediante sus capacitaciones preparan y generan una actitud positiva en los docentes con el fin de motivarlos a que puedan atender a la diversidad en el aula. No obstante, aún es necesario potenciar el apoyo por parte del SANEE, ya que muchas veces las capacitaciones solo se dan al inicio del año escolar o no se da un correcto acompañamiento a los docentes a largo plazo, lo que genera que no se evidencia un cambio sustancial en la práctica docente (Saavedra, et al., 2014).

Si bien hoy en día se observa mayor interés por incluir alumnos con este trastorno en el aula regular debido a que los colegios y universidades han comenzado a atender a la diversidad mediante servicios de apoyo, trabajo con profesores y/o padres, campañas de concientización (Carlón & Rodríguez, 2015); no hay suficientes investigaciones que exploren las percepciones de los docentes universitarios sobre el trabajo con estos alumnos. En las últimas décadas se han realizado investigaciones centradas en las

percepciones de los docentes respecto a sus capacidades para abordar estas aulas (Fabela & Robles, 2013), y otras referentes a las actitudes o percepciones sobre la educación inclusiva (González & Triana, 2018), en su mayoría a nivel escolar.

Por ello, se considera importante investigar y analizar la percepción de los docentes, puesto que son agentes importantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Conocer si la percepción de los docentes es positiva o negativa hacia este grupo, ayudaría a mejorar o reforzar el proceso de enseñanza, la calidad educativa y la experiencia dentro de la institución. Por ello, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo perciben los docentes universitarios el trabajo con estudiantes con Trastorno del espectro autista Grado 1 en la Educación Superior?

1.2 Justificación y Relevancia

Existen diversas investigaciones sobre alumnos con Trastorno del espectro autista Grado 1 que abarcan aspectos como la actitud de los docentes frente a la inclusión, integración en el aula, adaptación curricular y estudio de casos sobre la enseñanza con dichos alumnos (Fortuny de Miguel, 2015; Jurado de los Santos & Bernal, 2011; Rodríguez et al., 2007; Zambrano & Orellana, 2018). Sin embargo, la mayoría se centran en el ámbito de la Educación Básica; esto debido a que en el colegio se pone mayor atención a las particularidades de cada estudiante y a generar programas de inclusión escolar.

En el caso de la Educación Superior, según Frontera-Sancho (2010), si bien se puede observar mayor tolerancia hacia las particularidades de cada alumno, las instituciones no cuentan con docentes debidamente preparados para atender la diversidad en el aula. En el caso de los estudiantes con Trastorno del espectro autista, ellos van a necesitar de apoyos relacionados al ámbito académico, así como estrategias para lograr un mejor ajuste personal y social. Al respecto, se denota la importancia del acompañamiento y orientación en la toma de decisiones, así como, el empleo de diferentes técnicas que favorezcan el logro de objetivos tanto académicos como personales en la Educación Superior. Es importante mencionar que los educadores que se enfrentan a situaciones de inclusión necesitan soportes básicos como: formación idónea, servicios de apoyo, espacios de auto información y momentos de reflexión con otros profesionales, además se debe fomentar en los docentes la búsqueda de recursos

que favorezcan su labor (Darretxe & Sepúlveda, 2011; Hernández, 2017; Hervás et al., 2019; Gonzáles & Triana, 2019).

Específicamente, a nivel teórico, se busca aportar información sobre las percepciones que puedan tener los docentes universitarios respecto al trabajo con alumnos con Trastorno del espectro autista Grado 1 en la Educación Superior. A nivel práctico, será importante conocer estas percepciones para que, si se tiene perspectivas negativas se tomen medidas correctivas para cambiar aquellas ideas o pensamiento erróneos que puedan tener frente a esta condición o si se tienen percepciones positivas se les brinde más información y/o recursos para reforzar y potenciar el proceso educativo. En concreto, a partir de la información se podrá saber qué aspectos en la percepción, se necesita mejorar o reforzar y, así, se tomen acciones que favorezcan la integración de dichos alumnos al ambiente universitario, tanto a nivel académico como personal (Sánchez-Rubio, 2017), asegurando el logro educativo y profesional (Yon et al., 2018).

En conclusión, esta investigación brinda información sobre la percepción de los docentes hacia el trabajo con alumnos con Trastorno del espectro autista Grado 1, de manera que, sea un punto de partida para que se lleven a cabo intervenciones con el fin de informar, sensibilizar y capacitar a los docentes para que se genere mayor apertura hacia la diversidad en el aula. Todo ello contribuirá a alcanzar el objetivo 4, respecto a la educación de calidad, de desarrollo sostenible para el 2030 propuesto por las Naciones Unidas.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Definición del Trastorno del espectro autista Grado 1

El Trastorno del espectro autista Grado 1, antes llamado Síndrome de Asperger, fue descrito como un trastorno generalizado del desarrollo por Hans Asperger en 1944, caracterizado por una marcada alteración social, dificultades en la comunicación, déficit en la capacidad de juego y un rango de comportamientos e intereses repetitivos, sin un retardo significativo del lenguaje o cognición (Naranjo, 2014).

Para 1994, en la cuarta edición del Manual de Diagnósticos y Estadísticas de los Trastornos Mentales (DSM-IV), el Síndrome de Asperger fue incluido y diferenciado del trastorno autista o autismo (Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 1994).

Luego, en el 2013, en la quinta edición del manual (DSM-V) se unificó el Síndrome de Asperger, Autismo y los otros Trastornos Generalizados del Desarrollo en un diagnóstico único denominado el Espectro de Desórdenes de Autismo o Trastorno del espectro autista (APA, 2013). Además, como parte del diagnóstico se incluyeron grados de severidad: Grado 3 “necesita ayuda muy notable”, Grado 2 “necesita ayuda notable” y Grado 1 “necesita ayuda”, esto se da tanto para los síntomas de comunicación social como de comportamientos restringidos y repetitivos. El síndrome de Asperger estaría incluido en TEA Grado 1, es decir, son personas que presentan alteraciones significativas en la comunicación social que afectan, al menos, un ámbito de su vida. Sin embargo, no necesitan apoyo *in situ* (Zuñiga, Balmaña & Salgado, 2017). En el 2018 se publicó la nueva edición de la CIE - 11 en el portal de la OMS, en la cual fusiona dichos trastornos en un mismo espectro (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2019).

Para algunos especialistas, esto ha generado que el Síndrome de Asperger pierda su reconocimiento como entidad diagnóstica, puesto que esta nueva denominación dificulta el trabajo entre los especialistas, debido a la presencia de imprecisiones diagnósticas a la que hace referencia el término Trastorno del espectro autista grado 1 (“necesita ayuda”), lo cual conlleva a que existan dificultades en la comprensión patológica y la atención socio - educativa de las personas con Síndrome de Asperger (González et al., 2019). En contraste, algunos especialistas consideran que se pasa de una aproximación categorial del autismo a una perspectiva dimensional, lo cual ayuda a tener

criterios más específicos y estrictos, disminuyendo la posibilidad de tener falsos positivos (Zuñiga, Balmaña & Salgado, 2017).

El trabajo de investigación se enfoca en esta condición, puesto que estos estudiantes son los que pueden acceder a una carrera universitaria y tener un desempeño académico óptimo en comparación con alumnos diagnosticados con autismo grado 2 o grado 3 (García & Jiménez, 2017).

Finalmente, es importante mencionar que este trastorno se presenta en, aproximadamente, 1 de cada 160 niños, de acuerdo con los reportes de la Organización Mundial de la Salud. La prevalencia a nivel nacional sería de 64, 613 personas, menores de 18 años, diagnosticadas con esta condición; sin embargo, el registro Nacional de Personas con Discapacidad a cargo de Consejo Nacional para la Integración de Personas con Discapacidad (CONADIS) tiene inscritas a un total de 4,528 individuos diagnosticados con Trastorno del espectro autista (TEA), teniendo mayor prevalencia en hombres (80,9%) que en mujeres (19,1%). No hay registros epidemiológicos que evalúen la prevalencia de este trastorno en adultos o que asistan a instituciones de Educación Superior (CONADIS, 2019).

2.1.1 Características del Trastorno del espectro autista Grado 1

El Trastorno del espectro autista Grado 1 comprende una deficiencia cualitativa de interacción social, patrones restringidos, repetitivos y estereotipados de comportamiento, intereses y actividades. En el cual no existe un atraso general clínicamente significativo en el desarrollo del lenguaje como tampoco un retraso clínicamente significativo en el desarrollo cognitivo o en el desarrollo de destrezas de autoayuda. Estos síntomas deben estar presentes en los primeros estadios del desarrollo y causan deterioro en el desarrollo social, laboral, familiar, etc. (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013).

Según la DSM - V, el Trastorno del espectro autista Grado 1 presenta ese grado de severidad puesto que las alteraciones antes mencionadas pueden alterar, al menos, un ámbito importante de su vida, no obstante, son personas que no requieren de un apoyo *in situ* (Zuñiga, Balmaña & Salgado, 2017).

A nivel social, estas personas tienen problemas respecto a la relación y reciprocidad social, como es el caso de entablar una conversación, ya sea al iniciarla o a responder a esta. Pero esto no sólo se presenta en la comunicación verbal, sino también

en la no verbal, esto se evidencia en la falta de contacto visual, del uso de gestos o falta de expresión facial. Además, presentan dificultades para adaptar su comportamiento de acuerdo al contexto y comprender normas sociales implícitas. (APA, 2013) Cabe mencionar, de manera específica, problemas respecto a guardar secretos, comprender metáforas, ironías y humor; la necesidad de guiar la conversación de naturaleza unilateral, hablar sobre un tópico muy definido y rutinario y se perturban o se inquietan con facilidad cuando sus expectativas no son cumplidas o se alteran sus rutinas (Naranjo, 2014)

A nivel cognitivo, las personas con esta condición cuentan con diferentes habilidades como una memoria visual excepcional, lo cual les posibilita retener una gran cantidad de información de su interés. En algunos casos poseen un coeficiente intelectual superior a la media y, a pesar de que presentan dificultades para relacionarse con los demás, cuando lo hacen, son personas sinceras, leales y serias con el resto (Cabello, 2019).

A nivel emocional, les cuesta entender los sentimientos y emociones de las demás personas, y expresan sus sentimientos de una forma diferente al resto, ya que les resulta difícil comprender normas sociales implícitas (Cabello, 2019). En otras palabras, las personas con esta condición presentan dificultades para identificar las emociones, ajenas y propias, así como gestionarlas de manera adecuada y en consecuencia tienden a dejarse llevar por estas (Martínez Sánchez, 2017).

2.2 Expectativas dentro de la educación

En el contexto educativo, la educación es un derecho fundamental, del cual se sustenta el sistema de una sociedad. Es importante que la educación sea de calidad, basándose en la integridad personal, social y emocional, por ello es necesario hacer uso de prácticas de equidad, entendiéndose como el acceso a las mismas oportunidades en función de sus méritos y condiciones. Ante ello existe en el Perú, la Ley General de Educación 30797 que promueve la incorporación en todos los niveles educativos a las personas con necesidades educativas especiales, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, así como, incorporar al profesional en psicología como integrante de la comunidad educativa (Congreso de la República, 2021, Artículo 1).

Con todo lo antes mencionado, se propone una educación que promueva mayor apertura a la diversidad neurológica, debido a la presencia de alumnos con necesidades

educativas especiales en la educación básica y superior. Por ejemplo, los alumnos con Trastorno del espectro autista, debido a que cuentan con las competencias y habilidades académicas necesarias para la vida escolar, tienen la posibilidad de terminar la educación secundaria y acceder a una educación superior e incluso hasta culminarla. Sin embargo, al enfrentarse al mercado laboral no se les brinda oportunidades o no se crean las condiciones para que se inserten sin problemas. Es por ello que es importante que se prepare al alumno tanto para su inserción en la Educación Superior como para la vida laboral, a fin de desarrollar competencias que le permitan integrarse mediante procesos de orientación vocacional (Sparrow, 2017).

2.2.1 Educación inclusiva

La educación inclusiva hace referencia al proceso cuyo objetivo es dar respuesta a la diversidad, fomentando la participación activa de todos los miembros de la institución educativa y, de esta forma, evitar cualquier segregación de determinados grupos de personas. Para que se logre una educación inclusiva es importante considerar ciertas condiciones: ofrecer igualdad de oportunidades a los estudiantes, tener una actitud positiva frente a las capacidades de los educandos, que los docentes posean un conocimiento básico de las diferencias individuales y del grupo, utilizar procedimientos adaptados o diferenciados para que todos los alumnos puedan alcanzar las competencias requeridas (Bravo, 2017).

Por ello, es importante tener claro que la educación es un derecho y, como tal, toda persona debe practicarlo en igualdad de condiciones. El tema de la inclusión dentro de la educación surge en respuesta a las limitaciones que presenta la educación tradicional, así como los escasos resultados que ha generado, por medio de la cual se evidenció una brecha entre la población neurotípica y la especial. La división no se producía por la posibilidad de que ambos grupos pudiesen o no asistir al mismo centro educativo, sino de la inhabilidad del sistema educativo para considerar y atender las necesidades educativas distintivas de sus estudiantes (Andrade, 2011).

En este escenario, y tomando en cuenta la inclusión como pilar, en el año 2006, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) dio origen a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (CDPD), donde se hace especial hincapié en el sector educativo. Plantea que los Estados Parte

garantizarán un sistema educativo inclusivo que abarque todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, considerando que deberán realizar ajustes razonables tomando en cuenta a las personas con discapacidad y sus facultades (como se citó en Mella et al., 2013).

A nivel mundial, se está viendo un mayor interés por una educación inclusiva y por flexibilizar los currículos para permitir que todas las personas puedan acceder a una educación de calidad (Luaces, 2016). Específicamente, en el Perú en el año 2013 se promulgó la Ley 3150, Ley de protección de las personas con TEA, que garantiza el derecho a una educación integral de estos alumnos, estableciendo los ajustes necesarios para un desarrollo efectivo (Jiménez, 2016).

En la práctica se observan dificultades para implementar estas acciones, ya que muchas veces los centros educativos están diseñados para alumnos con un desarrollo físico y psíquico dentro de las normas esperadas para cada edad. Esto va a generar obstáculos de aprendizaje en aquellos escolares que no pueden aprender al mismo ritmo que sus pares (Luaces, 2016).

2.2.2 Ámbito universitario e inclusión

Respecto al acceso y las oportunidades de los individuos que presentan discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe, en tanto a la permanencia y conclusión de estudios, se muestran como el contexto educativo más excluyente de todos (Mella et al., 2013).

Afortunadamente, en los últimos años se ha podido identificar que las universidades están enfocando sus esfuerzos en atender las dificultades de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales, tanto a nivel nacional como internacional. Los distintos países han regulado la atención hacia este grupo de estudiantes mediante la aprobación de diferentes leyes inclusivas; lo que ha traído consigo que las universidades creen normas propias como respuesta a la diversidad de la población (Cabello, 2019).

De esta manera, las universidades están tratando de asegurar la igualdad de oportunidades de sus alumnos con necesidades educativas especiales, impidiendo cualquier forma de discriminación en su ingreso y permanencia en la institución. De todas maneras, las universidades deben generar más medidas de acción para garantizar que

todos los miembros de la comunidad dispongan de medios, recursos y apoyos que faciliten su desarrollo pleno en el ámbito universitario (Moriña & Cotán, 2017).

2.3 Trastorno del espectro autista en la Educación Superior

La llegada a la universidad supone un reto para cualquier persona, puesto que debe adaptarse a una nueva forma de adquirir los conocimientos. Para los estudiantes con Trastorno del espectro autista, en especial, el ingreso a una institución de Educación Superior es un nuevo comienzo; esto se debe a que estas personas, en la mayoría de los casos, han estado 11 años en un entorno poco cambiante, menos autónomo y con mayores apoyos a lo largo de esta etapa escolar. A esto se suma, la posibilidad de haber sufrido acoso escolar o marginación por parte de su entorno (Bravo, 2017).

Por otro lado, muchas veces estos alumnos pasan desapercibidos porque pueden llegar a desenvolverse de manera óptima desde el aspecto cognitivo y pueden llegar a alcanzar ciertas competencias requeridas para cada curso. Sin embargo, no se puede negar la presencia de estos alumnos gracias a que se ha comenzado a desarrollar en las universidades algunas prácticas para intervenir en estos casos por los cuales ante la sospecha de un alumno con necesidades especiales, dicha información se comunica al programa de estudios generales para realizar algunos cambios en los primeros ciclos adaptando algún material para los profesores u ofrecer programas de tutoría o consejería a los alumnos y de ser necesario entrevistar a los alumnos o a los padres para reafirmar las sospechas (O. Montezuma comunicación personal, 20 de agosto de 2021).

En la actualidad, se ha observado que la inclusión de los alumnos con este trastorno en las universidades es heterogénea (Alanoca et al., 2017). Ante esto Figuera y Coiduras (2013), manifiestan que sigue habiendo barreras tanto en los procesos de transición, como en las estrategias de apoyo para estos alumnos.

El modelo “APÚNTATE”, planteado por Alonso et al. (2009), aplicado en la Universidad Autónoma de Madrid, representa un intento por ayudar a las personas con Trastorno del espectro autista en su transición a una etapa de educación superior, buscando asegurar la continuidad y conclusión de esta. Específicamente, este programa se enfoca en proporcionar estrategias a las universidades para que estén mejor preparadas al momento de enseñar a este grupo de estudiantes.

Muchas veces se piensa que los estudiantes con esta condición están en ventaja con respecto a los estudiantes regulares, debido a que se cree que reciben mayor apoyo, variedad de adaptaciones para mejorar su rendimiento académico, entre otros. Sin embargo, esto difiere de la realidad porque, posiblemente, las personas con Trastorno del espectro autista Grado 1 se enfrentan a diferentes barreras sociales, entre ellas, la falta de comprensión, el rechazo, los estereotipos, pensamientos negativos y la discriminación en los centros de Educación Superior. Asimismo, no se cuenta con docentes preparados oportunamente para atender a las necesidades y particularidades de los estudiantes con este trastorno (Cabello, 2019).

En una investigación realizada por Bravo (2017), sobre su experiencia como primer alumno diagnosticado con Trastorno del espectro autista Grado 1 en una universidad, cuenta que las barreras que más afectan a los estudiantes con esta condición son las relacionadas a las creencias, percepciones, actitudes y conocimiento por parte de los docentes acerca del trastorno, puesto que existe relación entre la percepción que puede presentar un educador y la posibilidad de elaborar adecuaciones académicas correctas y coherentes. Específicamente, este autor considera que aún existe bastante desconocimiento por parte de los docentes sobre cómo identificar y trabajar con individuos con Trastorno del espectro autista generando la existencia de brechas en los procesos de enseñanza – aprendizaje de dichos estudiantes.

Por su parte, Alonso et al. (2009), refieren que, a los alumnos con este síndrome, el entorno universitario y la organización de las enseñanzas les pueden causar una serie de problemas. Esto se debe a que las actividades académicas son muy cambiantes, al igual que los compañeros de clase y sus docentes, las aulas son bastante grandes y ruidosas algunas veces, cada ciclo los horarios cambian y se tienen que hacer más trabajos cooperativos. A esto se le suma la falta de comprensión por parte de los docentes o los mismos compañeros de clase.

En un estudio realizado por Knott y Taylor (2014), sobre las perspectivas o percepciones de los estudiantes y el personal con respecto a la vida en la universidad de los estudiantes con Trastorno del espectro autista Grado 1, mostró que los estudiantes consideran tener dificultades para desenvolverse óptimamente en su vida académica y social. Estas dificultades eran: sensibilidad sensorial, manejo de horarios y cambios inesperados. Por su parte, los docentes percibían deficiencias en las habilidades sociales y de comunicación de los estudiantes, pero no reconocieron los factores estresores que

mencionan los alumnos. Con dicho estudio se concluyó que, si bien existe apoyo académico, no existe un reconocimiento total de las dificultades que pueda presentar un estudiante con Trastorno del espectro autista Grado 1, lo que provoca obstáculos hacia una inclusión efectiva.

Por todo ello, es importante capacitar a los docentes y sensibilizar a la comunidad universitaria para que puedan comprender las particularidades de los educandos con necesidades educativas especiales, como el Trastorno del espectro autista Grado 1, y, de esta manera, buscar apoyos eficientes para contribuir a un desarrollo tanto académico como social de estos estudiantes (Bravo, 2017).

Por su parte, la Educación Superior también debe garantizar un entorno inclusivo mediante programas y estrategias efectivas. Muchos estudiantes llegan a la universidad o a un instituto de Educación Superior cuando son adolescentes; esta es una etapa bastante compleja en la que ocurren cambios, tanto a nivel físico como psicológico. Si a esta etapa se le agregan las dificultades propias del Trastorno del espectro autista Grado 1, es decir, las dificultades en la comunicación o habilidades sociales; al adolescente le resultará más complicado, esto debido a que es en este periodo donde experimenta un mayor deseo por relacionarse con los demás, de formar parte de un grupo social, toma mayor conciencia de las diferencias entre él y sus coetáneos. Con relación al ámbito académico, le costará ajustarse a los cambios constantes de profesores, clases y horarios, pudiendo generar desmotivación frente a determinadas asignaturas, entre otros (Gómez et al., 2017).

Frente a ello, las universidades han tratado de responder a las necesidades de estos alumnos mediante sesiones de tutoría, capacitación a los docentes en torno a su flexibilidad laboral y cognitiva, etc.; sin embargo, aún se necesita trabajar en medidas que favorezcan la inclusión de todos los alumnos en centros de Educación Superior (Bravo, 2017).

Por último, se debe tener en cuenta que, aunque los síntomas y los problemas cambian a lo largo del tiempo y que las características sociales pueden “aprenderse”, pero no se incorporan a una conducta global. Algunos rasgos se intensifican o se aminoran en el proceso del desarrollo, así hay un cambio considerable en los problemas que se manifiestan, más no cambian los aspectos primordiales del problema (Bauer, 2006).

2.4 Rol del docente

El deber de los docentes, de manera general, es brindar apoyo a sus estudiantes en su educación y crecimiento personal para que se conviertan en actores críticos de su propio entorno. Ya que, por medio de la interacción con los educadores y compañeros, los estudiantes construyen sus propios juicios y significados (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2010).

Por tanto, el profesor actúa como un mediador entre los alumnos y el conocimiento. El alumno comunica sus necesidades al profesor con el fin de entender lo que se le enseña y el profesor responde a esta necesidad, eso quiere decir que juntos gestionan la enseñanza y el aprendizaje. Por medio del aprendizaje guiado, mediante tareas y actividades, se crea un puente entre conocimientos previos y los nuevos conocimientos incentivando la independencia (Mineduc, 2010).

Teniendo en cuenta lo anteriormente señalado, es necesario resaltar que el profesor es un agente importante para que se logre la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales; por ello, la percepción que tenga hacia la diversidad del aula debe ser positiva, puesto que el docente se sentirá motivado o tendrá mayor predisposición para capacitarse de manera que pueda impactar positivamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje (Alcaín & Medina-García, 2017).

En relación con el ámbito universitario, el rol del docente debe basarse en promover un aprendizaje que estimule la autonomía y el pensamiento crítico de los alumnos para que, de esta manera, favorezca tanto su práctica profesional como su desarrollo integral. Por ello, es importante que los docentes no solo transmitan contenidos de calidad, también deben tener nociones pedagógicas que los ayude a ser agentes activos en la integración plena de su grupo de clase, atendiendo a las particularidades de cada estudiante y, así, brindarles herramientas que los preparen para su posterior inserción profesional (Ghenadenik, 2017). De igual forma, si el docente conoce y responde a la diversidad de su clase, va a aprovechar la existencia de ellos como una oportunidad para mejorar en su labor pedagógica buscando alternativas y nuevas formas de actuación didáctica que van a beneficiar a todo el grupo (Esperanza & Medina, 2017).

Sin embargo, las instituciones enfocan sus esfuerzos en contar con profesores que sean especialistas en el tema que van a impartir, es decir que tengan un conocimiento

profundo de la disciplina que enseñan, dejando de lado la preparación pedagógica para el ejercicio de su labor docente. De esta manera, el docente va a creer que entre más conocimiento tenga sobre su materia mejor será su desempeño docente, provocando que su foco de atención no sea el mejorar su metodología de enseñanza para poder transmitir mejor la información y mucho menos ser capaz de adaptarla para atender la diversidad en el aula (Boéssio & Portella, 2009).

Es así como, se puede identificar que en la Educación Superior existen diversas barreras o dificultades en el proceso enseñanza – aprendizaje por parte de los profesores. Por ejemplo, algunos docentes pueden caer en ideas simplistas hacia alumnos con alguna dificultad, generando que no se muestren dispuestos a realizar ajustes metodológicos para estos alumnos, ya que piensan que si lo hacen están bajando el nivel de enseñanza o dando un trato diferente al resto de alumnos (Alcaín & Medina-García, 2017).

2.5 Percepción

La percepción, según la psicología, es un proceso cognitivo de la conciencia que se basa en el reconocimiento, interpretación y significación de las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social; de esta manera, las personas pueden elaborar juicios acerca de las cosas. Además, en la conformación de las percepciones están de por medio una serie de procesos que interactúan constantemente como el aprendizaje, la memoria y la simbolización (Vargas, 1994).

Por tanto, la percepción es un proceso a través del cual se toma conciencia de lo que pasa alrededor y está conformado por tres componentes que interactúan entre sí. El primero es el proceso de percepción sensorial que consiste en adquirir información del entorno a través de los sentidos, cabe resaltar que sin una percepción sensorial sería imposible la percepción. El segundo es el proceso de simbolización sostiene que la percepción está ligada a un concepto, es decir, hay una aprehensión inmediata de un significado. Finalmente, el proceso emocional se refiere a que muchas percepciones pueden estar asociadas a ciertas emociones como placer, agrado, desagrado, entre otras. Como vemos, es un proceso complejo, es decir, va más allá que el simple procesamiento de la información, aquí intervienen mecanismos emocionales y situacionales que influye en la manera cómo el sujeto llega a procesar la información. Asimismo, permite formar conceptos, opiniones, sentimientos acerca de un individuo o fenómeno, los cuales se ven

influenciadas por las experiencias pasadas, el contexto social, entre otros (Delgado, 2008).

En adición, Vargas (1994) sostiene que la percepción es biocultural, ya que depende tanto de los estímulos o sensaciones físicas que se recibe como de su selección y estructuración. Esto quiere decir que las experiencias que se van adquiriendo a través de los sentidos van a ser interpretadas por el sujeto tomando en cuenta pautas culturales que han sido aprendidas desde pequeños.

2.6 Percepción Social

Según Atenas, et al. (2019), la percepción social se define como la capacidad de percibir los estados mentales de otras personas de acuerdo a las señales de comportamiento percibidas en otros individuos, los cuales son importantes para comprender y desenvolverse en el entorno social. A consecuencia de esto, la percepción social tiene un papel importante en la conducta humana, ya que permite a las personas anticipar acciones o sucesos dependiendo de la inferencia o intenciones que tiene el espectador.

Adicionalmente, de acuerdo con la psicología social se denominan percepción social al proceso mediante el cual las personas buscan comprender a los demás y se da porque los seres humanos están en constante contacto con el resto, por ende, se le dedica gran esfuerzo a descubrir qué caracteriza a otra persona; es decir, qué le gusta, por qué se comportan de cierta forma o cómo se van a comportar en el futuro. Muchas veces este proceso puede tener éxito; sin embargo, se puede cometer errores en el esfuerzo por tratar de entender al resto (Baron & Byrne, 2005).

2.7 Percepción en la docencia.

Jurado de los Santos y Bernal (2011), sostienen que, si las percepciones que se tienen sobre las aptitudes, rasgos de personalidad, creencias o valores de otras personas intervienen en las interacciones, al llevarlo al ambiente pedagógico, este hecho se vuelve sumamente importante, ya que la percepción que tiene el docente de sus estudiantes, tengan necesidades especiales o no, influirá en las interacciones que se lleven a cabo dentro del aula, teniendo en cuenta la naturaleza automática e inconsciente de los esquemas previos que influyen en las personas para emitir juicios. En el caso de los

docentes, las percepciones coexisten en las estructuras cognitivas del sujeto docente y se desenvuelven en sus decisiones pedagógicas (Mellado y Chaucono, 2016)

En un estudio realizado por Linton (2015) enfocado en las percepciones que poseen los docentes sobre la inclusión de los estudiantes con Trastorno del espectro autista Grado 1, se reafirma que el rol del profesor es sumamente esencial en el desarrollo de los estudiantes; además, no solo debe contar con conocimientos pedagógicos, sino, también, debe contar con valores y normas que guíen su comportamiento. De la misma manera, enfatiza la importancia de las creencias y percepciones de los educadores, puesto que pueden tener un impacto en las expectativas sobre sus estudiantes y, así, ser posibles generadores de cambio para un entorno educativo más inclusivo. Ante ello, Linton concluye que, si bien algunos docentes presentan una percepción positiva y favorable de los alumnos con TEA Grado 1, al considerarlos como personas que cuentan con las habilidades requeridas para desarrollarse en el entorno educativo; aún se observa la existencia de docentes que desconocen el trastorno. Por todo ello, es necesario seguir trabajando antes que los alumnos con el diagnóstico mencionado puedan ser incluidos de manera óptima por sus profesores, es decir, se necesitan programas educativos que ayuden a preparar y equipar a los maestros para lograr la inclusión plena de todos sus estudiantes.

Específicamente, respecto a los estudiantes con Trastorno del espectro autista Grado 1, se ha podido observar que los docentes poseen una percepción errónea acerca de esta condición, generando ciertas etiquetas hacia este grupo de estudiantes, especialmente por el hecho de que la nominación “Necesidades Educativas Especiales” suelen ser vistas con bajas expectativas. Esto es perjudicial, puesto que la percepción que posean los profesores va a influir en gran medida en el desempeño académico y socioemocional del estudiante. Por otro lado, si el docente refuerza creencias erróneas y limitantes hacia este grupo de personas puede creer que no está capacitado para enseñar a un estudiante con este trastorno, generando que evite enseñar a un estudiante dentro de sus aulas (Bravo, 2017).

CAPÍTULO III: OBJETIVOS

3.1 Objetivo(s)

- A. Identificar la percepción de los docentes universitarios sobre los alumnos que presentan el diagnóstico de TEA Grado 1. (OE. 1)
- B. Analizar la percepción de los docentes universitarios sobre el potencial de las capacidades de las personas con TEA Grado 1 en la Educación Superior. (OE. 2)
- C. Analizar la percepción de los docentes sobre las acciones que se deben llevar a cabo con los alumnos con TEA Grado 1. (OE. 3)
- D. Analizar la percepción de los docentes sobre la preparación para enseñar a alumnos con TEA Grado 1 (OE. 4)

CAPÍTULO IV: MÉTODO

4.1 Enfoque y diseño de investigación

Se realiza una investigación cualitativa de nivel exploratorio, ya que se pretende investigar sobre una temática de la cual no se tiene suficiente conocimiento (Lara & Valenzuela, 2017) y resulta útil para identificar propiedades poco conocidas o ignoradas hasta el momento (Icart et al., 2012). En específico, tener una noción más clara de la percepción de docentes sobre estudiantes con Trastorno del espectro autista Grado 1 en las aulas universitarias facilita el detallar qué conocimientos tienen y cómo este puede condicionar el tipo de relación que generan con estos alumnos en el contexto educativo universitario. Este estudio es de alcance descriptivo, ya que busca especificar y detallar las características del fenómeno estudiado (Lara & Valenzuela, 2017), para el caso de la investigación, describir la relación del docente universitario con los estudiantes con Trastorno del espectro autista en el contexto educativo universitario

Se utiliza un método fenomenológico porque se pretende identificar y analizar las percepciones de los docentes respecto al trabajo con alumnos con Trastorno del espectro autista Grado 1 en el contexto educativo. El método fenomenológico se enfoca en comprender las experiencias de cada persona en relación con un fenómeno determinado y, así, descubrir los significados que las personas le dan a su vivencia, valorando el comprender el proceso de interpretación que hace cada individuo (Icart et al., 2012).

4.2 Participantes

Para esta investigación, se realizó un muestreo no probabilístico voluntario, ya que los participantes fueron invitados y aceptaron contribuir en la investigación de forma deliberada. Así mismo, el tipo de muestra fue por bola de nieve, puesto que se preguntó a los informantes que aceptaron participar previamente si tenían conocimiento de otros posibles candidatos que pudieran aportar más información a la investigación, los cuales fueron contactados e incluidos en la investigación (Sampieri & Torres, 2018).

La muestra de esta investigación consistió de 12 profesores, de ambos sexos, docentes de cualquier ciclo de enseñanza, de una universidad privada y que hayan tenido

en sus aulas alumnos con Trastorno del espectro autista Grado 1. Adicionalmente, deben contar con el Grado de Bachiller en sus respectivas profesiones, así como tener como mínimo 1 año de experiencia como docente.

Se tomó en cuenta la saturación para establecer la cantidad de participantes; es decir, el suspender la recolección de información cuando no aparezcan datos nuevos que sean relevantes para enriquecer el proceso de recolección de datos o se encuentre redundancia de información (Rivas, 2014; Strauss & Corbin, 2016).

Para tener mayor detalle de las características de los participantes se presenta la siguiente tabla

Tabla 4.1

Datos de los participantes

| Seudónimo | Género | Profesión | Institución a la que pertenece | Tipo de Gestión |
|------------------|---------------|---------------------|---------------------------------------|------------------------|
| Docente 1 | Masculino | Ingeniero de Sonido | Instituto Superior Tecnológico | Privada |
| Docente 2 | Femenino | Psicóloga | Universidad | Privada |
| Docente 3 | Femenino | Educadora | Universidad | Privada |
| Docente 4 | Femenino | Músico | Universidad | Privada |
| Docente 5 | Masculino | Educadora | Instituto Superior Tecnológico | Privada |
| Docente 6 | Femenino | Educadora | Universidad | Privada |
| Docente 7 | Femenino | Educadora | Universidad | Privada |
| Docente 8 | Femenino | Psicóloga | Universidad | Privada |
| Docente 9 | Femenino | Psicóloga | Universidad | Privada |
| Docente 10 | Femenino | Psicóloga | Universidad | Privada |
| Docente 11 | Masculino | Psicólogo | Universidad | Privada |
| Docente 12 | Masculino | Músico | Instituto Superior Tecnológico | Privada |

Nota. Elaboración propia

4.3 Técnicas de recolección de información

A partir de los objetivos del estudio y el enfoque metodológico, se empleó como método de recolección de datos, la entrevista semiestructurada a profundidad.

Con este tipo de entrevista se buscó obtener información resaltante sobre la percepción que tienen los profesores para poder describir y entender sus vivencias, descubriendo con detalle el esquema de significados que posee (Icart et al., 2012).

Con este propósito, se elaboró una guía de preguntas flexible, es decir, pudo ser reformulada, agregando preguntas, de acuerdo con el curso de la entrevista.

Antes de aplicar esta guía, se aplicó la opinión de expertos a la misma para poder identificar y reducir los posibles problemas o confusiones con las preguntas (Malhotra, 2004). El grupo de expertos estuvo conformado por 7 psicólogos (1 psicóloga clínica, 1 psicopedagogo y 5 psicólogas educativas). Posterior a la aplicación, se identificó las mejoras que debía tener la entrevista y, de esta manera, se elaboró la guía de entrevista final. Se pudo ver que algunas preguntas necesitaron ser reformuladas y a partir de ahí se obtuvo la entrevista final.

La entrevista fue construida en base a 18 preguntas hechas con el fin de recolectar información que permita expandir el conocimiento en torno a la percepción de los docentes universitarios sobre el trabajo con alumnos con Trastorno del Espectro Autista Grado 1, desde preguntas que indagan en sus conocimientos respecto al antes mencionado trastorno, los apoyos o recursos que usaron o consideran que deben usarse para favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos, entre otros. Adicionalmente, se agregaron preguntas que tienen como propósito conocer la información que poseen los docentes entrevistados sobre la inclusión de estos alumnos en el ámbito universitario.

Tabla 4.2

Ejes temáticos

| Objetivos específicos | Ejes Temáticos | Preguntas |
|---|-----------------------|--|
| Identificar la percepción de los docentes universitarios sobre los alumnos que presentan el diagnóstico de TEA Grado 1. (OE. 1) | Psicología Educativa | 3. ¿Qué opina usted respecto a que personas con este trastorno estudien en la universidad? |
| | | 4. ¿Qué opinión le merece que los alumnos con necesidades especiales, que logren alcanzar la educación universitaria, atiendan a aulas particulares o que atiendan a instituciones especializadas en educación especial? |
| | Inclusión escolar | 5. ¿Considera que los alumnos con TEA Grado 1 solo deberían ser educados en las universidades por docentes especializados en estos temas o que deban ser psicólogos? ¿Por qué? |

| Objetivos específicos | Ejes Temáticos | Preguntas |
|--|---|--|
| <p>Analizar la percepción de los docentes universitarios sobre el potencial de las capacidades de las personas con TEA Grado 1 en la Educación Superior. (OE. 2)</p> | <p>Psicología Educativa Inclusión Escolar</p> | 2. ¿Qué entiende usted sobre el Trastorno del Espectro Autista Grado 1? |
| | | 6. ¿Cómo identificaría a un alumno con Trastorno del Espectro Autista Grado 1 dentro del aula? |
| | | 7. ¿Cómo se enteró que un alumno de su clase tenía dicho trastorno? |
| | | 8. ¿Cuál ha sido su impresión al detectar dentro del aula a un estudiante con conductas relacionadas a dicho trastorno? |
| | | 14. ¿Cuál es su posición con respecto a la enseñanza en aulas regulares a personas con este trastorno? |
| <p>Analizar la percepción de los docentes sobre las acciones que se deben llevar a cabo con los alumnos con TEA Grado 1. (OE. 3)</p> | <p>Psicología Educativa Inclusión Escolar</p> | 16. ¿Qué significado tiene para usted el Trastorno del Espectro Autista Grado 1, es decir, más allá de la teoría que usted conozca? |
| | | 9. Frente a ello, ¿qué acciones ha llevado a cabo, tanto a nivel de enseñanza como a nivel personal y emocional? |
| | | 10. ¿Alguna vez ha sentido la necesidad de modificar su metodología de enseñanza debido a la presencia de alumnos con Trastorno del Espectro Autista Grado 1? ¿Qué modificaciones realizó? |
| | | 15. ¿Qué acciones o apoyos considera que se deberían llevar a cabo para estudiantes con esta condición? |
| | | 11. ¿Considera importante que los docentes lleven un proceso de capacitación en educación especial, temas de discapacidad e inclusión? |
| <p>Analizar la percepción de los docentes sobre la preparación para enseñar a alumnos con TEA Grado 1. (OE. 4)</p> | <p>Psicopedagogía Inclusión Escolar</p> | 12. Y si usted tuviera que estructurar esta capacitación, incluyendo el Trastorno del Espectro Autista Grado 1, ¿qué temas considera importantes que se deberían tocar? |
| | | 13. ¿Usted cree que los profesores podrían interesarse por este tipo de capacitaciones? ¿Por qué? |

Nota. Elaboración propia

4.4 Procedimiento de recolección de información

Debido a la pandemia que generó un periodo de confinamiento, la recolección de la información se realizó de manera virtual por un periodo de 1 mes.

Primero, se contactó a 12 profesores que cumplieran con las características de pertenecer a la plana docente de una universidad o instituto de Educación Superior tecnológico privado y/o estatal, haber tenido contacto con alumnos con Trastorno del espectro autista Grado 1 y que cumplieran con los criterios de inclusión de la muestra.

Asimismo, se les informó sobre el objetivo de la investigación y se les consultó por su disponibilidad para participar en una entrevista virtual individual con el fin de contar su experiencia personal. Luego de que los docentes aceptaron participar en la entrevista, se coordinó una fecha y el medio virtual (zoom, meet o Skype) para llevarla a cabo.

El día de la entrevista pactada, se reunió con cada profesor y se le envió el consentimiento informado para que lo lean y lo firmen. En dicho consentimiento se informó sobre el objetivo de la investigación, la duración y la confidencialidad de los datos, asimismo, se solicitó permiso para que la entrevista sea grabada. Una vez firmado el consentimiento, se procedió con la entrevista.

Luego, los datos obtenidos durante las entrevistas fueron grabados para luego ser transcritos y revisados. Finalmente, los resultados fueron analizados e interpretados a fin de establecer las conclusiones del estudio.

CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El proceso de análisis de datos se realizó a partir de la información recolectada mediante las entrevistas a cada docente. Como primer paso, se registró sistemáticamente dicha información en fichas de contenidos o en páginas para poder realizar un análisis más detallado, utilizando una codificación abierta y axial en donde se realizó el análisis línea por línea de los datos con el fin de identificar y relacionar categorías para poder obtener categorías y subcategorías (Strauss & Corbin, 2016).

Se dividió el contenido en unidades temáticas y términos que identifiquen a cada una como categoría. Después, se les asignaron subcategorías, con el fin de tener una mayor especificación del contenido analizado. Luego de esto, se agruparon las categorías en una categoría más amplia, que contengan al resto, en función a su naturaleza y contenido. Asimismo, se agregaron fragmentos de las entrevistas para integrar mejor los datos (Galeano, 2004).

Finalmente, se pasó a teorizar los datos; es decir, se contrastaron, reunieron y ordenaron las categorías para conseguir enlaces y coincidencias en la información, hasta que la información dejó de aportar ideas y elementos nuevos, es decir, llegar al punto de saturación (Strauss & Corbin, 2016).

Analizada la información se hallaron las siguientes categorías:

- Percepción del docente sobre la presencia de los alumnos con TEA Grado 1 en la Educación Superior. (OE. 1)
- Percepción del docente sobre las conductas del alumno. (OE.2)
- Percepción del docente sobre formas de interactuar en los aspectos personales y académicos del alumno con TEA Grado 1 a su cargo. (OE. 3)
- Percepción del docente sobre el trabajo con los alumnos con TEA Grado 1 (OE. 3)
- Percepción sobre la preparación para enseñar a alumnos con TEA Grado 1 en la Educación Superior. (OE. 4)

Finalmente, en base a estas categorías, se describieron las percepciones de los docentes sobre la enseñanza a alumnos con Trastorno del espectro autista Grado 1.

5.1 Percepción del docente sobre la presencia de los alumnos con TEA Grado 1 en la Educación Superior

En el trabajo de los docentes con los alumnos con TEA Grado 1, una vez que estos son reconocidos como alumnos atípicos, se presentaron 3 diferentes perspectivas por parte de los educadores. En primer lugar, aquellos que percibieron esto como un logro personal del alumno; en segundo lugar, aquellos que tuvieron interés y curiosidad por estos alumnos y, por último, aquellos que lo percibieron como un beneficio enriquecedor para la propia clase.

5.1.1 Reconocimiento del logro del alumno

Se encontró que la presencia de los alumnos con TEA Grado 1 es percibida como un mérito propio de estos alumnos, el cual era acompañado de un sentimiento de felicidad.

"... está genial que el estudiante pueda formar parte de una universidad que no tenga estas características entre comillas especiales. Si el estudiante con estas características del síndrome tiene tratamiento o terapias previas se puede incorporar e integrar sin que eso signifique que tenga que rezagarse o pertenecer a otras instituciones con otras características. Creo que está bien que se le incluya sin que haya distinción entre estos alumnos" (docente 2)

"De acogerlo, me daría mucho gusto que tenga la oportunidad de estar en mi clase, que tengan la oportunidad de estudiar algo que quieren, en lo que se van a desarrollar, en lo que va a poder sentirse bien y de ser de utilidad para la sociedad. Si me causaría una gran alegría, desde hace muchos años los que trabajamos en educación especial, es eso, muchos esfuerzos para que las barreras que existen y tener la posibilidad de acoger e incluir a estos alumnos"
(docente 3)

"... él sí lo vi un poquito particular, pero en un sentido positivo. Yo me sorprendí, pero de un sentido grato, de "mira qué bien, este chico es Asperger y mira todo lo que ha logrado" (docente 5)

"Me parece que es un gran logro por parte de ellos ya que han podido encontrar formas de desarrollar su potencial..." (docente 8)

De acuerdo con las entrevistas, para los docentes la presencia de los alumnos con TEA Grado 1 es vista como un logro personal; resaltando la capacidad de estos alumnos para poder alcanzar la Educación Superior. Se menciona el logro de los alumnos en tener las capacidades para ingresar y permanecer a una institución de Educación Superior, ya que estos alumnos han podido desarrollar sus capacidades cognitivas necesarias para poder alcanzar las competencias requeridas para cada curso, lo que demuestra un logro por parte de ellos (O. Montezuma comunicación personal, 20 de agosto de 2021).

Los docentes no solo expresan su felicidad respecto al logro del alumno, sino que presentan esperanza para la inclusión, ya que al tener la presencia de estos alumnos en las instituciones éstas tendrán que volverse aptas para recibirlos.

5.1.2 Con interés y/o curiosidad

Los docentes, ante la presencia de un alumno atípico en su aula, perciben este encuentro con interés y/o curiosidad.

"Me interesó conocer más porque quería hacer una mejor labor como profesor"

"...siempre me ha llamado la atención mucho como estos chicos pueden tener un nivel de rendimiento tan alto para algunas cosas, a pesar de que este síndrome se toma como un defecto en la sociedad, pero en realidad yo me he quedado sorprendido" (docente 1)

"Como ya fue al fin de ciclo mi impresión decir "que curioso cómo no lo noté" si el estudiante no me lo decía no lo notaba. Creo que lo importante de eso más allá del diagnóstico es el tratamiento porque cada estudiante tiene características propias" (docente 2)

"Primero conocer sus características...poder hacer un trabajo simbiótico, con todo el equipo profesional de la institución porque ellos serán tu apoyo"

(docente 6)

"Conocer más el síndrome, en ese momento tenía nociones muy básicas en ese momento y dije "bueno si ya lo voy a tener en mi clase y quiero que tenga éxito en mi clase voy a investigar" y pues investigue, le pregunté a mis colegas cómo habían hecho, si en caso habían diferenciado una prueba, había un material con los temas de sonidos porque a veces ellos son bien sensibles a varias cosas. Entonces preguntando e investigando para lograr que pase el curso de la mejor manera. (docente 7)

"No se les puede excluir, se les debería incluir dentro del programa de estudios. Es interesante, es todo un tema" (docente 12)

Los testimonios dan referencia del interés y/o curiosidad en la atención de los alumnos con TEA Grado 1. Así, aquellos docentes que no disponían de suficiente conocimiento del diagnóstico de sus alumnos buscaron informarse más respecto a ello, ya sea leyendo libros o preguntando a sus colegas. Esta actitud posibilita la mejora de su pedagogía para fomentar la integración plena de los alumnos con TEA Grado 1 (Ghenadenik, 2017).

5.1.3 Beneficioso

Los docentes hacen mención al beneficio que aporta la presencia de un estudiante con TEA Grado 1 en el aula, ya que es provechoso en términos de inclusión.

"...muchas veces ellos son los que destacan más o participan más. Incluso pueden brindar detalles precisos sobre algo y esto beneficia mucho la clase"

(docente 1)

"Considero que es adecuado porque ayuda a que la persona con tal o cual diagnóstico no se quede con la etiqueta"

"Creo que algo muy frecuente que el tema de un diagnóstico es que a veces marca o etiqueta a la persona es como que "ah tú eres tú diagnóstico". Entonces eso puede generar mucha presión en el estudiante y añádale eso a que como "tú tienes ese diagnóstico o esa etiqueta" tú vas con todos los que tienen esa etiqueta en particular, entonces eso genera una suerte de segregación"
(docente 2)

"Si una universidad logra enganchar con un chico con síndrome de Asperger y apoyarlo en el desarrollo de sus habilidades va a tener un alumno y, posteriormente, un profesional brillante que va a poder aportar muchísimo es cuestión de encontrar el camino"

"... él es una persona que me puede aportar mucho pero también es importante el vínculo que pueda generar, con todos los alumnos en general, pero con un alumno con síndrome de Asperger, probablemente tenga que utilizar otras estrategias justamente de repente un poco más teoría de la mente porque es un chico que por su misma condición no es alguien como los chicos normales que enganchan fácilmente, que tú puedas generar un vínculo que te caen bien y que tú le caes bien"

"Significa un reto, yo lo considero un regalo porque nos permite conocer aprender y apreciar la vida y la humanidad y la del ser de otro ser desde otra mirada eso es algo que como humanidad no debemos perder, estamos acostumbrados a mirar a un solo lado, pero podemos voltear y mirar hacia el otro" (docente 3)

"Entonces yo abogo mucho porque respetemos esta diversidad humana, es tan enriquecedor y tan provechoso en nuestras clases, sacar a la luz como tal, que

todo somos distintos y que, así como en el síndrome de Asperger, todos tenemos algo que dar al entorno en la cual te encuentras" (docente 6)

Los docentes notan un beneficio para la clase debido a los conocimientos adicionales que pueden proporcionar los alumnos con TEA Grado 1, el cual es característico de su diagnóstico respecto a la información que pueden retener hacia temas específicos. Así mismo, la exposición a la diversidad neurológica crea un espacio que promueve la concientización de esta población e, incluso, otras personas dentro de esta diversidad. Específicamente, el resto del aula tiene la oportunidad de aprender de estos estudiantes, siendo testigo de sus capacidades y lo que pueden aportar en la sociedad y no solo verlos como personas que necesariamente requerían de asistencia o incluso calificándolos de impedidos.

Por otro lado, los docentes ven una ayuda por parte de estos estudiantes, ya que, al tener mucha información sobre algún tema, algunos docentes expresan el beneficio de tener un alumno que pueda aportar más de lo presentado en la clase. De esta manera, los docentes aprovechan el conocimiento de estos alumnos para enriquecer la experiencia académica como señala Esperanza Medina (2017), siempre y cuando los alumnos tengan una disposición de ayuda.

5.2 Percepción del docente sobre las características del alumno

Se pudo analizar 2 percepciones del trabajo de los docentes con los alumnos con TEA Grado 1 respecto a las características del diagnóstico. Por un lado, una percepción que resaltaba aspectos considerados positivos y, por otro lado, otras características que eran consideradas como puntos de mejora.

5.2.1 Percepción positiva del alumno

Los docentes tomaron la presencia de los alumnos con este trastorno, como una oportunidad positiva dentro del aula. Específicamente, los docentes resaltaron en todo momento las habilidades o cualidades que poseen los alumnos con TEA Grado 1 y cómo es que pueden enriquecer el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La presencia de los alumnos con este trastorno es percibida como una oportunidad positiva dentro del aula, resaltándose las características de sus habilidades o cualidades

que poseen los alumnos con TEA Grado 1 y cómo pueden enriquecer el proceso de enseñanza -Aprendizaje

Tener una percepción positiva conlleva a tomar medidas que beneficien la situación educativa, es decir, si es positiva este se concentrará en sus puntos fuertes y estará motivado a intervenir de manera más provechosa (Alcaín & Medina-García, 2017).

"Son bastante capaces en cosas que le suelen interesar e incluso he podido ver muchas más capacidades en ellos que en otros alumnos en ciertas cosas puntuales"

"Ellos, no es que no tenga capacidades, solo funcionan de manera diferentes y siempre pueden llegar a las metas trazadas, en algunas circunstancias llegan a resaltar por encima de otros"

"También, me daba cuenta que era demasiado hábil para ciertas cosas, cuando tocábamos ciertos temas, él sabía bastante, fechas o datos súper precisos. Era como si fuera Google"

"Yo tenía un chico que hablaba de la historia de ciertas corrientes neoclásicas de la música, con fecha, temporada, todo, era increíble el nivel de memoria"
(docente 1)

"...en lo que yo he podido conocer estos estudiantes se caracterizan por ser buenos, es decir, disciplinado, se esfuerzan recurren a diferentes apoyos, agendas, toman notas, están muy atentos para poder desenvolverse con éxito en este rol" (docente 2)

"...tienen grandes habilidades en la parte de inteligencia, en la parte de memoria. Están dando un montón de contribuciones, la tecnología ahorita cuando converso con compañeros con Asperger, me dice "a todo el mundo lo estamos volviendo con nuestras características... Son personas, son mis amigos,

siempre estoy aprendiendo de ellos, me hacen ver el mundo de una forma diferente, me hacen preguntas que quizás no me había hecho" (docente 4)

*"Él fue un estudiante destacado siempre, era muy inteligente, respondía muy bien y alguna vez que, por ejemplo, me tocaba almorzar cerca de la universidad Nacional de Música y hemos coincidido con él, hemos tenido conversaciones de las más normales y especiales en el sentido de que él no hablaba de los mismos temas que hablaba los otros chicos, de eso sí me daba cuenta, era muy serio y hablaba de cosas que tenían que ver con la carrera, de una manera alturada.
(docente 5)*

"es una condición con sus características particulares pero que tiene más que digamos dificultades, tiene grandes cualidades que serían interesantes que conozcan toda la sociedad y que se les de las oportunidades de tener una vida digna. Yo creo que es una condición que le suma a su entorno." (docente 6)

"Un chico con Síndrome de Asperger no solo se queda con lo que tú le dices en la siguiente clase te va a traer algo más o si algo no le quedó claro va a investigar y va a saber mucho más de lo que incluso tú sabes entonces es ahí donde tú te tienes que retar como docente y la universidad tiene que tener docentes preparados para eso. Me encanta y sobre todo creo que son personas que brindan mucho más al grupo de estudios" (docente 8)

Se identificaron aspectos considerados positivos en los alumnos con TEA Grado 1 por parte de los docentes, tales como la capacidad de memoria, dominio de la información de temas específicos y su facilidad para seguir reglas, así como un nivel inteligencia promedio o por encima del promedio. Todas estas características son apreciadas por los docentes y con ello sienten que la condición debería ser promovida hasta volverla de conocimiento general.

5.2.2 Percepción hacia aspectos de mejora del alumno

Se identifican puntos de mejora en el proceso de aprendizaje de los alumnos con TEA Grado 1.

"Cuando hacíamos ciertos temas estaba en su mundo parecía que no me atendía, pero fue como una especie de que sentía que era malcriado porque me decía que ese tema ya lo sabía y que no necesitaba verlo en clase" (docente 1)

"... pude ver que era la falta de sociabilidad, si bien es cierto que podemos ver ciertos chicos antisociales, siempre hay en algún grado sociabilidad de conversar, pero este chico lo veía un poco hasta perturbado, que se aislaba un poco de las personas, y también notaba que a veces decía cosas que muchos se quedaban como que sorprendidos, porque decía las cosas que pensaba, a veces no sabía si era malcriado, pero era bastante sincero con ciertas cosas y eso me causaba extrañez"

"...dificultad en la comunicación social, estos estudiantes tiene la dificultad a nivel social, de poder entablar esta comunicación con el otro, con esta fluidez, iniciando por ver que si evita el contacto social , tienen dificultad en el lenguaje no verbal, en su lenguaje corporal, en la mirada, no tienen ese contacto visual como normalmente existe durante una conversación, mirar a los ojos mientras interactúa, prefieren pasar tiempo solos, en otros casos no hay una comprensión de los sentimientos, las emociones de los otros por eso es importante trabajar las habilidades interpersonales" (docente 6)

Se reconocieron en los alumnos con TEA Grado 1 puntos débiles que obstaculizan el proceso de aprendizaje, tales como la dificultad en el desenvolvimiento social, por el cual pueden ser relegados por el resto de la clase en el aula o, incluso, ser un problema en la relación con el propio docente. Se presentó una tendencia a interpretar las conductas atípicas como simple malacrianza, que suele ser producto del desconocimiento del diagnóstico por parte de los docentes, esto no solo les impide identificar a los alumnos con TEA Grado 1, sino que al catalogar las conductas únicamente como "impertinencia" o "mala educación" podrían resultar en el estancamiento o deterioro del proceso educativo y la intervención pedagógica que requieren estos alumnos, tal y como lo

muestra Liton (2015) quien concluye que las creencias o percepciones de los educadores influyen en las expectativas sobre sus estudiantes, asimismo, si estas percepciones son erróneas pueden generar etiquetas o estigmatización hacia ellos.

5.3 Percepción del docente sobre formas de interactuar en aspectos personales y académicos del alumno con TEA Grado 1 a su cargo.

Se reconoce que los docentes deben ofrecer apoyo a los alumnos por medio de sus propios recursos pedagógicos. Por otro lado, se reconoce la importancia de recibir ayuda de otras fuentes para llevar a cabo el proceso de enseñanza. Y, por último, se encuentran aquellos docentes que consideran que se debe tratar al alumno como si fuera neurotípico.

5.3.1 De apoyo al alumno

Al trabajar con alumnos con TEA Grado 1 se debe brindar asistencia o apoyo psicopedagógico con el fin de facilitar la experiencia educativa, teniendo en cuenta el deber del docente de intervenir en el proceso de aprendizaje con el fin de brindar apoyo a sus alumnos (Mineduc, 2010).

"Es tratar de entender cómo es que ellos funcionan"

"Al comienzo fue pensar de cómo integrarlo, cómo tomó su atención"

"Es tratar de entender cómo es que ellos funcionan" (docente 1)

"...lo que quiere decir que el docente puede ir adaptando su didáctica para que todos los estudiantes se sientan incorporados e involucrados"

"...apoyarlo en el desarrollo de sus habilidades" (docente 3)

"...para guiar a esa persona sobre todo la no flexibilidad porque cuando hay tantos trabajos en grupo en la universidad, a veces necesitas enseñarle todas esas habilidades" (docente 4)

"El que conozcamos la realidad del aula nos permite que podamos realizar acciones a favor de todos"

"Nosotros debemos ayudar a que todos nuestros estudiantes trabajen a la par y todos avancen y que nadie se quede atrás"(docente 6)

"A nivel personal, siempre estaba a su disposición, le decía que cualquier cosa me comente, ya sabía cuándo él estaba estresado o abrumado por algo así que le preguntaba, lo miraba estaba ahí chequeando siempre en el salón" (docente 7)

"...lo primero que tenemos que hacer siempre, es tener un contacto directo con el alumno, que el alumno sepa que tú como docente estas ahí para ayudarlo tanto en los temas intelectuales y profesionales, todas las cosas que se le pueda venir a la mente y las dudas que pueda tener, brindarles asesorías o tutorías en el espacio del aula o también fuera de ella, en consejerías también y, por otro lado, estar muy atentos en el tema social, yo creo que eso si es bien importante. Sobre todo, los primeros ciclos por que en los primeros ciclos puede haber un reto mucho más grande, pasar de estudios generales a facultad el tener que empezar a hacer grupos por los chicos que recién conoces el tema de sentir si con quien pueden trabajar y con quien no" (docente 8)

"A veces me decían "Mantén el silabo" pero lo modifiqué para poder llegar a él, a través de la música con juegos y diferentes métodos. Por hacerle caso a la madre lo trataba normal, pero me ajustaba también... Hay que incluirlo y acompañarlo porque este proceso puede ser frustrante sobre todo en el arte donde es subjetiva la interpretación" (docente 11)

Los docentes, ante la presencia de un alumno con TEA Grado 1, no solo deben demostrar disposición de ayuda a sus alumnos, sino también ofrecer todos los recursos psicopedagógicos necesarios como informar sobre la metodología de los ejercicios, explicar adecuadamente un tema que no hayan comprendido o brindar asesorías

adicionales que refuercen el proceso de aprendizaje. Por su parte, el docente ha de adaptar su metodología para cubrir las necesidades de estos alumnos, siendo importante el desarrollo de la flexibilidad cognitiva en su labor. Es importante resaltar que este proceso de apoyo debe ser brindado en los primeros años de Educación Superior para que, posteriormente, el alumno pueda transitar de manera independiente por la vida universitaria sin necesitar constantes apoyos.

5.3.2 Buscar ayuda externa

Es reconocida la importancia del apoyo externo con el fin de informarse sobre cómo y con qué ha de llevar a cabo una labor educativa más eficaz para los alumnos con TEA Grado 1.

"Uno se puede poner a investigar para poder llegar más a ellos" (docente 1)

"...más apertura para capacitarse, los docentes de educación primaria, educación secundaria e incluso Educación Superior están más dispuestos a capacitarse, aprender más herramientas, estrategias que les permitan atender la diversidad, que pueda encontrar en el aula, además, ayuda a que los docentes aprendamos herramientas nuevas" (docente 3)

"Yo vi ciertas características y pregunté a mis colegas que ya le habían enseñado en ciclos pasados y me dijeron la condición que tenía y ya supe que hacer. (docente 7)

Ante la sospecha de la presencia de un estudiante con Trastorno del espectro autista Grado 1, es importante la búsqueda de fuentes que permita a los docentes informarse sobre la condición sus alumnos con el fin de llevar a cabo una enseñanza más adecuada a sus necesidades. Los docentes recalcan el valor de informarse ante estos casos, resaltando la importancia de tener una mente abierta que les permita ver más allá de los métodos convencionales de enseñanza, ya que tener un alumno con necesidades

diferentes en su aula implica la posibilidad de hacer uso de herramientas que ellos potencialmente no conocían o de llevar a cabo otras formas de intervención más adecuada para el caso, por lo que recurren a información externa proveniente de los distintos departamentos dentro de la propia institución, consultarlo a sus colegas o profesionales, investigar por cuenta propia, etc.

Como menciona Gonzáles & Triana (2019) los educadores que pasan por situaciones de inclusión requieren soportes esenciales que faciliten su labor como servicios de apoyo o espacios de información, por ello cabe resaltar la importancia de tener acceso a la información de los alumnos desde la institución.

5.3.3 Tratar al alumno como a un estudiante neurotípico

Es importante brindar un trato igualitario a todos sus alumnos, proporcionando apoyos mínimos. Más allá de otorgar más tiempo para resolver tareas, los alumnos atípicos deben llevar el mismo proceso educativo que sus compañeros neurotípicos.

"La actitud ha sido exactamente la misma que tengo con cualquier otro alumno mi trabajo dentro de la universidad, perdón dentro de la carrera profesional ha sido trabajar con personas con algún tipo de discapacidad y la lucha siempre ha sido que cada persona deba ser tratada exactamente igual a nivel de exigencia porque si vamos a suponer que sea una persona con incapacidad intelectual si yo le estoy enseñando algo quiere decir que ese algo que estoy enseñando tiene que ser de una calidad tan igual y del mismo nivel que lo que va a lograr una persona sin discapacidad" (docente 10)

"Si ellos pueden desenvolverse en una universidad genial, no se les debe tratar diferente, ellos pueden. Al terminar la universidad se van a desenvolver en el mundo real, no hay un mundo paralelo para ellos, en la universidad les va a ser útil para esta preparación, la universidad es una preparación académica y social (docente 11)

Para la adaptación plena de los estudiantes con TEA Grado 1, es importante ofrecerle el mismo trato que sus compañeros neurotípicos. Se reconoce que los alumnos que han logrado entrar a una institución de Educación Superior, tienen las capacidades

necesarias para enfrentar los retos que presenta la universidad y es de suma importancia que estos logren adaptarse a un mundo que no suele tomar en cuenta la diversidad neurológica, además del hecho de la creencia de que la calidad educativa debe ser equitativa hacia los alumnos. Cumpliéndose lo que comentan, Alcaín & Medina (2017), sobre que algunos docentes pueden percibir que si se realizaran modificaciones a su metodología o se brindasen apoyos extras el nivel de enseñanza ofrecida se vería afectada de manera negativa. (Alcaín & Medina-García, 2017).

5.4 Percepción del docente sobre el trabajo con los alumnos con TEA Grado 1

Es deber de los docentes brindar diferentes apoyos a sus estudiantes, no solo en su educación, sino, también a nivel social y en su crecimiento personal para que se logre un desarrollo integral y sean actores críticos de su propio entorno (Mineduc, 2010).

En este sentido Ghenadenik (2017) manifiesta que los docentes no solo tienen el deber de transmitir conocimientos, sino que también deben ser agentes activos en la integración plena de sus alumnos. Adicionalmente, Bravo (2017) considera importante los apoyos a nivel personal y emocional con el fin de alcanzar las competencias requeridas en el desarrollo pleno de los distintos niveles de la vida.

Los docentes llevan a cabo ciertos apoyos durante la enseñanza a alumnos con TEA Grado 1. Toman en consideración el brindar apoyos a nivel académico, emocional y conductual. En contraste, ciertos docentes consideran que no es necesario realizar ciertas modificaciones a su metodología de enseñanza.

5.4.1 Apoyo académico

Al trabajar con alumnos con TEA Grado 1, los docentes brindan apoyo a sus alumnos por medio de métodos que facilitan su desenvolvimiento académico de tal manera que llegaran a adaptarse a la Educación Superior.

"...se trata de no cambiar muchas cosas del orden del sílabo, pero he aprendido que si cambio algo al grupo en general les aviso, porque sé que si hago un cambio siento que estos alumnos entran en una especie de crisis o colapso, he sentido eso cuando cambio algo por cualquier razón justificable" (docente 1)

"preguntar de repente "oye chicos cómo va la comprensión de los temas". De pronto estás explicando algo y decir "todo bien, ¿alguna consulta?, de esto que he contado, que me podrían decir" "chicos recuerden que mi correo es este para que me escriban o para que nos podamos reunir o tener una asesoría" (docente

2)

"Sí sería importante replantear un poco las sesiones de clases, tendría que utilizar estrategias un poco más visuales, de repente asignar unos trabajos en particular para él. Se podría replantear un poco las estrategias, fortalecer otras que ya las tengo de tal manera que pueda explorar o explotar al máximo sus habilidades" (docente 3)

"...Darles un poco más de tiempo para la evaluación... busco información en cuanto a recursos audiovisuales no sólo a través de mostrarme en pantalla sino apoyarme de una estrategia artística, recursos llamativos, con juegos, con dinámicas que realmente involucren al estudiante y que los estudiantes estén prestos a aprender" (docente 6)

"...como las pruebas son con tiempo capaz hay que darles más tiempo porque evaluamos conocimiento no rapidez, para que la ansiedad no les gane" (docente

11)

"También yo hablo con chistes en mi clase, cuando contaba la experiencia de mis hijas a veces no entendía o pensaba que era verdad, por ejemplo, decía "me estaba muriendo porque mi hija..." y él decía "de verdad" él lo tomaba muy literal. Entonces cuidaba eso para que este bien en la clase y no se abrume con esas pequeñas cositas que te comento, trataba de modificarlo" (docente 7)

"Bueno, como te decía, a nivel de enseñanza el hecho de brindarles tutoría, explicarles un tema si no quedo claro y el espacio necesario para cubrir cualquier duda..." (docente 8)

"...evaluar de manera distinta puedo yo elegir, por ejemplo, evaluar a una persona si tiene mayor facilidad al hablar que escribir, hacerlo de manera oral, si tiene mayor facilidad al escribir que hablar, entonces lo hago de manera

escrita, si veo que tiene una creatividad alta, podría decirle que haga un trabajo creativo” (docente 9)

Se considera importante seguir el orden establecido del sílabo y/o sesiones de aprendizaje para que los alumnos con TEA Grado 1 no experimenten emociones desagradables por el cambio debido a la aversión hacia los cambios repentinos, característica de su diagnóstico; si se ve necesario hacer alguna modificación estas deben ser comunicadas a toda la clase para ayudar a que los alumnos que presenten este diagnóstico se puedan preparar para los cambios, evitando que el desagrado afecte el proceso de aprendizaje (Gómez et al., 2017).

En el trabajo con alumnos con TEA Grado 1 es importante se cuide la forma en la que se transmite el conocimiento a los alumnos con esta condición, es decir, evitar las bromas, el doble sentido o los sarcasmos, ya que podrían confundirse o tener dificultades en su proceso de aprendizaje debido a que son personas que entienden de manera literal el lenguaje (Naranjo, 2014). Si es que se da el caso de que se realice alguna broma durante las clases, el docente deja claro que se trata de una broma para que no existan mayores problemas con estos alumnos.

De la misma manera, durante las clases es conveniente realizar preguntas de monitoreo para ver si se ha entendido el tema, pero no solo al alumno con la condición sino a toda la clase, para evitar que se sienta abrumado o invadido por el docente. Adicionalmente, el docente considera brindar espacios de tutoría para aquellos alumnos que presenten alguna dificultad en el desarrollo de las clases.

Por último, es útil el uso de material visual o realizar trabajos acordes a las habilidades de cada alumno para que, de esta manera, se involucren en su proceso de aprendizaje y puedan desarrollar plenamente todo el potencial que poseen. En cuanto a las evaluaciones, ellos creen conveniente darles más tiempo o elaborar evaluaciones que consideren los diferentes estilos de aprendizaje, por ejemplo, realizar evaluaciones orales, escritos, manuales, etc.

5.4.2 Apoyo emocional

Es relevante ponerse en el lugar de los alumnos con TEA, para entender la forma en la que perciben el mundo y cómo esto afecta sus estados emocionales para responder

adecuadamente a sus particularidades. Además, se considera valioso buscar estrategias que favorezcan la integración plena de estos alumnos a su grupo de clase.

"... cómo hacer para que este chico pueda integrarse al grupo sin problemas ...siento que hay que ponerse en el lugar de ellos, yo lo racionalizo desde mi forma de hacerlo, pero ellos tienen otra manera de procesar las cosas que pasan en la realidad" (docente 1)

"...tener apertura para el diálogo para que el estudiante pueda libremente decir o contar algo, creo que es la mejor alternativa porque el forzar o hacer de cuenta que no pasa genera que el estudiante no se pueda sentir cómodo lo que dificulta el proceso de aprendizaje" (docente 2)

"...tal vez ha sido en el aspecto emocional que ha tenido que recibir ayuda porque muchas veces los he visto deprimidos, entonces el hecho de decirles "tú vales" "esto te va a costar, pero tú puedes"" (docente 4)

"Se les daba muchos ejercicios sobre todo en la parte de respiración y juego de roles para que supieran enfrentar ciertas situaciones" (docente 4)

"A nivel personal, siempre estaba a su disposición, le decía que cualquier cosa me comente, ya sabía cuándo él estaba estresado o abrumado por algo así que le preguntaba, lo miraba estaba ahí chequeando siempre en el salón" (docente 7)

"...igual a nivel emocional el que tengan esta conexión contigo de saber que tu estas ahí para ayudarlos en cualquier actividad que a ellos les pueda generar, sobre todo, ansiedad y frustración. Esas son las dos emociones que pueden sentir en este proceso, entonces la ansiedad y la frustración son dos emociones que hay que ayudarlos a canalizar" (docente 8)

Se encontró que es necesario crear durante las clases espacios de conversación que aborden temas académicos, emocionales y personales. Es decir, crear espacios de confianza con los alumnos con el propósito de ofrecerles un ambiente donde puedan comunicar lo que sienten de forma libre para poder expresar qué les causa molestia y cómo afrontarlo de manera exitosa.

Por otra parte, los docentes reconocen el valor de motivar a los alumnos con TEA Grado 1 así como enseñarles técnicas que les permitan afrontar situaciones difíciles durante el proceso de aprendizaje, se menciona específicamente técnicas de respiración ante situaciones frustrantes. El ofrecer este tipo de apoyo en el manejo de las emociones contribuye positivamente en el trabajo con estos alumnos, ya que se ha observado que dichos estudiantes, al enfrentarse a distintas exigencias académicas, pueden llegar a frustrarse y sentirse abrumados, esto sumado a las dificultades que tienen para identificar y gestionar sus emociones son un indicativo de la importancia de brindar apoyo para contribuir a su desarrollo pleno (Martínez Sánchez, 2017).

5.4.3 Apoyo conductual

Es importante favorecer el desarrollo de habilidades sociales en los alumnos con TEA Grado 1.

“Dentro de la enseñanza se trabajan aspectos interpersonales entre los compañeros, los acuerdos de convivencia, las normas de convivencia, mejora bastante la interacción entre ellos, los adultos, los padres de familia” (docente

6)

“Y a nivel de interacción social el hecho de poder ser conscientes de que ellos puedan formar sus grupos por que llega un momento, como te dije, que ellos saben con quién juntarse y con quien no, y hay que saber validar y valorar eso porque va a ser la mejor forma de trabajo” (docente 8)

“A nivel social, fomentaría la interacción de alguna manera, netamente académica, porque no voy a forzar a hacer interacciones sociales, pero aquí

hay un intercambio para que todos los grupos de trabajo puedan tener un aprendizaje de la manera como organiza la información” (docente 9)

Es reconocida la importancia de generar espacios para el desarrollo de habilidades interpersonales entre sus pares, crear normas de convivencia que mejoren la interacción, pero siempre respetando la voluntad de cada estudiante, en otras palabras, no forzar las interacciones entre su grupo de clase sino brindarles espacios que puedan ser aprovechados por los alumnos para que interactúen con otros.

5.4.4 Sin modificaciones resaltantes

Jurado de los Santos y Bernal (2011) argumentan que la percepción que posean los docentes sobre las aptitudes de sus alumnos va a influir en las formas de encarar los procesos de enseñanza (Mellado y Chaucono, 2016). Las verbalizaciones refieren que no es necesario realizar modificaciones a la metodología de enseñanza, puesto que estos alumnos cuentan con las capacidades necesarias para responder adecuadamente a las exigencias de la clase.

*“...no he tenido esa idea o necesidad de cambiar mi metodología...Creo yo que la dinámica se va ajustando constantemente en función de las características de la clase y eso sin contemplar si hay o no presencia de tal o cual diagnóstico
(docente 2)*

“...mantener el mismo nivel, quizás tener alguna conversación con la misma persona...pero, nada más, ni siquiera fue necesaria ningún tipo de acomodación ni modificación, al menos no en ninguno de los casos” (docente 10)

“No hice acomodaciones ni nada, es lo mismo para todos, no cambiamos mucho para nadie. No sentí la necesidad, ellos tienen su forma de aprender y la reconocen, uno de ellos revisaba la grabación para aprender bien porque ese era su estilo” (docente 11)

Se puede observar que, a diferencia de Bravo (2017) quien considera que existen bastante desconocimiento por parte de los docentes para saber cómo trabajar con alumnos con TEA Grado 1, la mayoría de los docentes entrevistados cuentan con conocimientos, aunque sea mínimos sobre el trastorno y buscan capacitarse en cómo trabajar con ellos. Además, tienen predisposición para realizar ajustes o mejoras en su labor pedagógica mediante estrategias a nivel académico y emocional. Esto muestra que los docentes están dispuestos a contribuir en el desarrollo integral de estos alumnos, brindándoles las herramientas necesarias para que culminen satisfactoriamente su etapa universitaria y sean capaces de insertarse profesionalmente al mundo laboral.

No obstante, hay verbalizaciones que refieren que no es necesario hacer modificaciones a la metodología de enseñanza, otros comentaron que éstas deben ser mínimas considerando los ajustes en función al estilo de aprendizaje del grupo de clase.

5.5 Percepción sobre la preparación para enseñar a alumnos con TEA Grado 1 en la Educación Superior

Se considera importante y necesario crear capacitaciones en temas de diversidad e inclusión, puesto que no siempre se cuentan con las herramientas necesarias ni los conocimientos necesarios para trabajar con estudiantes con TEA Grado 1 ni con algún tipo de neurodiversidad.

5.5.1 Capacitación docente

Existe una falta de conocimiento y/o capacitación sobre TEA Grado 1. Esto ocurre debido a que las instituciones de Educación Superior no brindan los recursos o soportes necesarios a los docentes para atender a esta población. Es importante mencionar que los educadores que enseñan a alumnos con necesidades educativas especiales necesitan soportes informativos y pedagógicos que los ayuden en el trabajo con alumnos atípicos en general tales como: formación idónea, servicios de apoyo, espacios de autoinformación y momentos de reflexión con otros profesionales, entre otros (Darretxe & Sepúlveda, 2011; Hernández, 2017; Hervás et al., 2019; González & Triana, 2019).

Esta falta de conocimiento puede generar prejuicios, estereotipos o rechazo hacia este grupo de alumnos, obstaculizando su proceso de aprendizaje. Esto es respaldado por Hernández (2017), quien menciona en su estudio que gran parte de los profesores no saben cómo actuar frente a un alumno con TEA Grado 1, puesto que carecen de conocimiento acerca de las particularidades de cada uno. Esta falta de conocimiento sobre el trastorno genera falta de comprensión, estereotipos, estigmatización o rechazo hacia estas personas (Cabello, 2019).

"Yo considero que con una buena capacitación podrías mejorar la enseñanza a estos alumnos porque sí considero que si no hubiera leído no hubiera podido saber que hacer... muchas universidades se enfocan en la parte técnica, pero es importante que haya capacitaciones no solo técnicas en la labor docente sino también en temas como saber las particularidades de los alumnos, cómo trabajar con ello, etc." (docente 1)

"...considero que sería fundamental llevar a cabo capacitaciones...Entonces creo que en el caso de los docentes universitarios es importante conocer cómo se suele presentar o qué características suelen darse en estos estudiantes de acuerdo a su etapa de vida" (docente 2)

"Sí es importante que dentro de la formación o del estudio constante que podamos tener lo docentes universitarios que nos estamos capacitando de manera frecuente se contemplen no solo temas tecnológicos o de tecnología educativa o de especialidad sino también este aspecto de neurodiversidad y de herramientas que tengan que ver con inclusión educativa" (docente 3)

"A través de las capacitaciones, los talleres, la información actualizada, ciertamente es importante que no nos quedemos solamente en este grupo pequeño de los profesores y los profesionales que nos compete la educación del país, sino que involucremos a la sociedad y a las autoridades. Entonces, hablamos de informarnos y actualizar esta información" (docente 6)

"...pero hay que saber que las instituciones no están preparadas, los docentes o administrativos por no conocer este tema y lo ven como otra cosa, irrespetuosos, y genera estereotipos por no entenderlos del todo, debemos

informarnos para que estén preparados a los docentes y a la universidad”

(docente 11)

Las universidades no solo deben orientar los programas de capacitación en aspectos técnicos sino, también, en temas de diversidad e inclusión. En el caso de los alumnos con TEA Grado 1, se necesita tener conocimientos sobre las principales características del trastorno, qué estrategias se deben emplear, dificultades que se pueden presentar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, cómo crear un espacio de confianza con ellos, entre otros temas. El rol que desempeña el profesor en el trabajo con sus alumnos es fundamental para mejorar la práctica educativa (Parra & Keila, 2014), por ello es de suma importancia la preparación de los docentes para atender alumnos con necesidades especiales.

Los docentes identifican a sus alumnos por sus condiciones atípicas dentro del salón y, a la vez, presentan una visión positiva acerca de las características de los alumnos con TEA Grado 1. Esta visión positiva fue consolidándose a través de las vivencias durante el trabajo con estos alumnos, ya que estas son vistas como experiencias valiosas que les ha permitido aprender sobre el trastorno con el fin de capacitarse para poder ofrecer apoyos adecuados en la transición de los alumnos con TEA Grado 1 a la vida universitaria y mejorar sus capacidades de pedagogía.

Por otra parte, es necesario mejorar los programas de capacitación o sensibilización en temas relacionados a la diversidad e inclusión y, así, crear más concientización de la diversidad neurológica y se brinde una educación completa y de mayor calidad.

Una limitación que puede presentar el trabajo es la posible presencia del sesgo de información, los cuales pueden ser por el efecto de la deseabilidad social o de prejuicios frente a los alumnos con TEA Grado 1. En concreto, los docentes pudieron sentirse evaluados durante las entrevistas, inclinándolos a responder de una manera socialmente más aceptada frente a la experiencia con alumnos con TEA Grado 1 evitando usar referentes que indiquen prejuicios, esto podría tener un impacto en los resultados obtenidos.

Por otra parte, debido a la coyuntura de la pandemia ocurrida durante el proceso de las entrevistas, las reuniones tuvieron que realizarse a través de las plataformas de comunicación Zoom y Meet. Debido a la inestabilidad de la conexión y las interferencias

ocurridas en algunas entrevistas los docentes tuvieron que disponer de más tiempo para conectarse correctamente a la plataforma generando que no puedan expresarse en sus respuestas, debido a que quedaba menos tiempo para realizar la entrevista.



CONCLUSIONES

De acuerdo con los objetivos, se pudo concluir que:

- La presencia de estudiantes con TEA Grado 1 en las instituciones educativas superiores supone un éxito por parte de los alumnos y un progreso en la inclusión educativa, tanto para el alumno con la condición como para los demás alumnos. Por otro lado, perciben que la presencia de estos alumnos puede aportar bastante al desarrollo de las clases, ya cuentan con un amplio conocimiento acerca de un tema. (OE. 1)
- Los alumnos con TEA Grado 1 son percibidos como personas que manejan una cuantiosa cantidad de información, con una capacidad intelectual promedio o por encima del promedio, una memoria extensa y pueden ser considerados como un apoyo potencial para las clases. Sin embargo, son alumnos que requieren adaptarse de manera gradual a la vida universitaria en términos de sociabilidad y flexibilidad. (OE. 2)
- Las acciones que se deben llevar a cabo para los alumnos con TEA Grado 1 se deben dar en diferentes niveles: A nivel académico: por medio de tutorías, adaptaciones en la metodología y feedback durante las clases; a nivel emocional manteniendo una comunicación de aliento y soporte, ofreciendo pautas para gestionar las emociones y cuidando el clima en el aula; y a nivel conductual: por medio de la creación de espacios que favorezcan la integración del alumno y el resto de la clase. Por otro lado, un grupo de docentes comenta que no hay que generar un trato muy diferenciado respecto al resto de los alumnos, es decir, no consideran ofrecer facilidades específicas más allá de dar flexibilidad para la entrega de exámenes y trabajos. (OE. 3)
- Si bien la percepción es positiva por parte de los docentes sobre el alumno con TEA Grado 1, se deben plantear programas de capacitación en temas de diversidad e inclusión, así como brindarles recursos o soportes necesarios para que cuenten con herramientas que beneficien la enseñanza hacia alumnos con alguna condición, como en el caso del trastorno del espectro autista. (OE. 4)

RECOMENDACIONES

- Realizar programas de sensibilización dentro de las instituciones de Educación Superior en cuanto al trastorno del espectro autista, para que se les brinde a los docentes la oportunidad de profundizar en este tema. (OE. 2)
- Generar espacios de intercambio donde docentes puedan solicitar información o asesorarse respecto a la enseñanza de alumnos con TEA Grado 1, dentro de las instituciones, así como sistemas de seguimiento que les permita a los docentes estar propiamente informados y preparados para estos alumnos. Asimismo, considerar en las capacitaciones los temas de inclusión en Educación Superior respecto a la diversidad neurológica para que la comunidad educativa esté preparada para responder de manera oportuna a alumnos con Trastorno del espectro autista u otra condición. (OE. 4)
- Establecer estrategias de acompañamiento y asesoramiento a docentes con estudiantes con necesidades educativas especiales a fin de resolver dudas acerca del trabajo con alumnado con Trastorno del espectro autista o con otras particularidades y necesidades que se presenten en el aula. Asimismo, se puede aprovechar estas reuniones para poder identificar qué herramientas pueden ayudar en el trabajo con estos alumnos. (OE. 3)
- Promover investigaciones en esta área, ampliando las muestras hacia instituciones de Educación Superior de gestión pública e incluso de otras provincias del Perú para poder obtener más información que enriquezca los datos recolectados para un análisis más minucioso de la investigación.

REFERENCIAS

- Alanoca, A., Allende, P., Allende, V., Amonacid, C., & Erber, V. (2017). *Percepciones de los procesos de inclusión en la vida universitaria de estudiantes con Síndrome de Asperger y sus familias, pertenecientes a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso* [Tesis de licenciatura, Universidad de Valparaíso]. Repositorio institucional de la Universidad de Valparaíso. <https://catalogo.pucv.cl/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=429335>
- Alcaín, E., & Medina-García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 4-19. <http://doi.org/10.19083/ridu.11.530>
- Alonso, N., Belinchón, M., Blanco, R., Cáceres, D., De Diego, M., Frías, C., & Frontera, M. (2009). *Hacia un modelo de apoyos universitarios a estudiantes con Síndrome de Asperger. Necesidades y propuestas de actuación*. Caja Madrid. <https://sid-inico.usal.es/documentacion/hacia-un-modelo-de-apoyos-universitarios-a-estudiantes-con-sindrome-de-asperger-necesidades-y-propuestas-de-actuacion/>
- Altamirano, M., & Abarca, R. (2015). Importancia de la atención y conocimiento de las necesidades educativas especiales. En I. Alfonzo (Coord.), *Educación Especial. Breves miradas de los actores en su práctica docente* (pp. 17-22). Servicios Académicos Internacionales. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2015/1457/index.htm>
- Andrade, F. (2011). La inclusión educativa en el aula regular: Un caso de Síndrome de Asperger. *Revista Electrónica Educare*, 15, 39-53. <https://doi.org/10.15359/ree.15-Ext.3>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5 (5ta ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (1994). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-4 (4ta ed.)*. Masson.
- Atenas, T. L., Ciampi Diaz, E., Venegas Bustos, J., Uribe San Martín, R., & Cárcamo Rodríguez, C. (2019). Cognición Social: Conceptos y Bases Neurales. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 57(4), 365-376.
- Azerrad, L. (2022). *Estrategias de aprendizaje – estudio y autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista* [Tesis de maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón] Repositorio institucional de la Universidad Femenina del Sagrado corazón. https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.11955/997/Azerrad%20Urrutia,%20L_2022.pdf?sequence=1
- Baron, R., & Byrne, D. (2005). *Psicología social*. Pearson.

- Bauer, S. (2006). *Asperger Syndrome*.
<http://www.aspergersyndrome.org/Article.aspx?j=11>
- Boéssio, B., & Portella, M. (2009). Docencia universitaria: formación y aprendizaje en el posgrado en educación. *Revista de la Educación Superior*, 38(151), 163-170.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000300009
- Bravo, M. (2017). El síndrome de Asperger en la Universidad Diego Portales: *Una Nueva Dimensión al Hablar de Inclusión y Pluralismo*.
<https://docplayer.es/193756080-Informe-final-el-sindrome-de-asperger-en-la-universidad-diego-portales-una-nueva-dimension-al-hablar-de-inclusion-y-pluralismo.html>
- Cabello, B. (2019). *Programa de formación para la inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger en Educación Superior* [Tesis de licenciatura, Universidad de Sevilla]. Depósito de investigación Universidad de Sevilla.
<https://hdl.handle.net/11441/90428>
- Caraballo, M. (2019). La integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en Venezuela. *Revista de Integración y Pensamiento*, 26, 115-119.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7178256>
- Carlón, M., & Rodríguez, A. (2015). Una puerta abierta a la inclusión en la universidad: experiencia con un alumno Erasmus con Síndrome de Asperger. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(1), 104-114
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155155>
- Congreso de la República del Perú. (2021). Ley 30797, Ley de Educación.
<https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-que-promueve-la-educacion-inclusiva-modifica-el-articulo-ley-n-30797-1662055-2/>
- Congreso de la República del Perú. (2014). Ley 30150, Ley de Protección de las Personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA).
<https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-de-proteccion-de-las-personas-con-trastorno-del-del-espe-ley-n-30150-1035199-2/>
- Consejo Nacional para la Integración de Personas con Discapacidad. (2019). *Plan nacional para las personas con trastorno del espectro autista (TEA)*. Lima.
- Darretxe, L., & Sepúlveda, L. (2011). Estrategias educativas para orientar las necesidades educativas de los estudiantes con Síndrome de Asperger en aulas ordinarias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 869-892. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122840018.pdf>
- De la Fuente, R., & Cuesta Gómez, J. L. (2017). INCLUSIÓN DE ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO EN LA UNIVERSIDAD: ANÁLISIS Y RESPUESTAS DESDE UNA DIMENSIÓN INTERNACIONAL. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 13-21. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853537001.pdf>

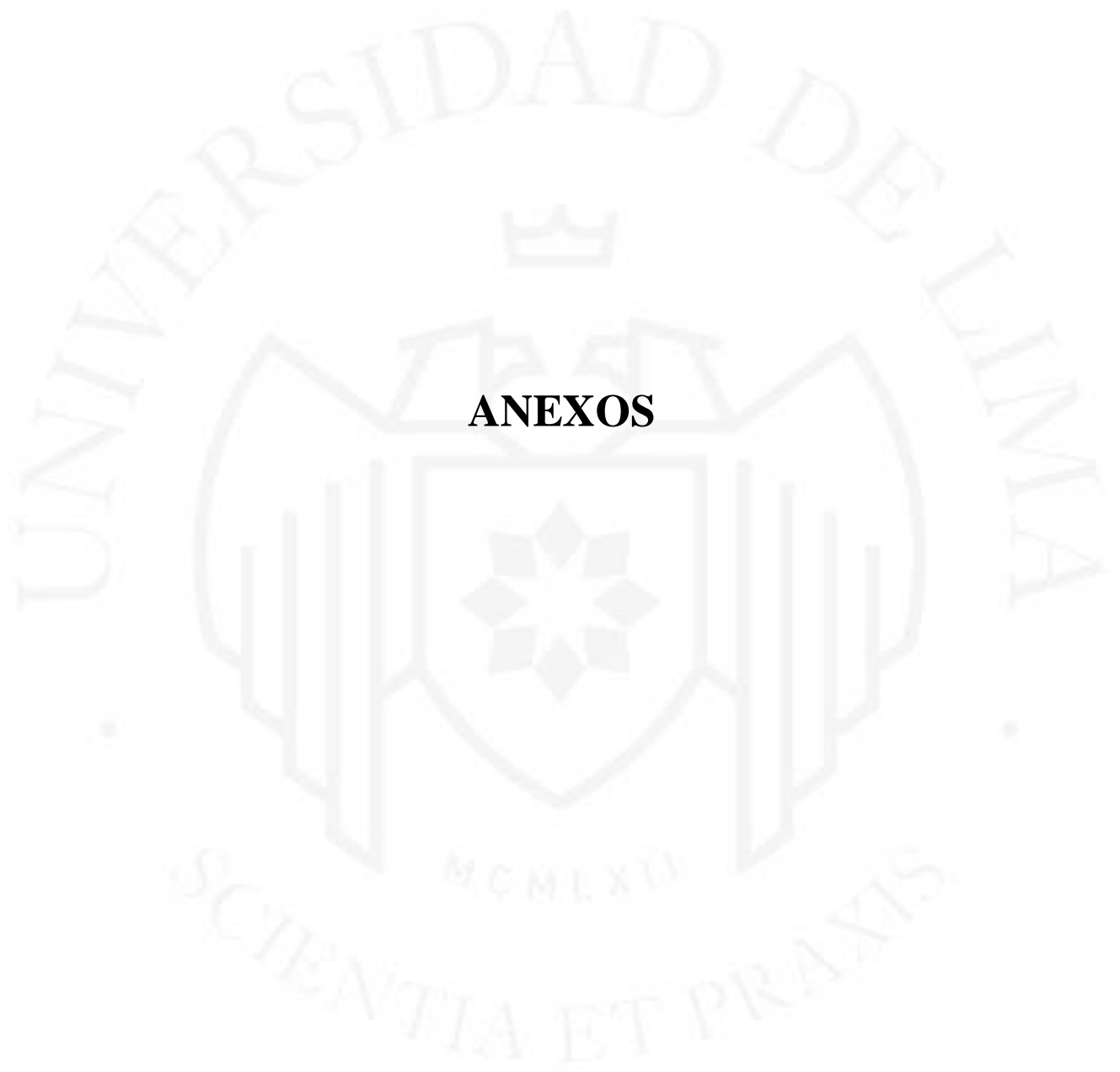
- Delgado, M. (2008). *Percepción del paciente con SIDA sobre el cuidado que brinda la enfermera en el Servicio de Infectología del Hospital Nacional Dos de Mayo 2007* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/484>
- Díaz, E., & Andrade, I. (2015). El Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(1), 163-181. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80242935009>
- Esperanza, M. & Medina, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(1), 4-19.
- Fabela, M., & Robles, L. (2013). Educación inclusiva y preparación docente: percepciones y preocupaciones de docentes en el aula de educación regular. En J. M. Sancho, J. M. Correa, X. Giró & L. Fraga (Coord.), *Aprender a ser docente en un mundo en cambio* (pp. 160-173). Depósito Digital de la Universidad de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7513103>
- Figuera, P., & Coiduras, J. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 362, 713- 736. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-247>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Fortuny de Miguel, I. (2015). *La enseñanza de Química de 2º de Bachillerato a un alumno con síndrome de Asperger: Un estudio de caso* [Tesis de maestría no publicada], Universidad Internacional de la Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3294>
- Frontera-Sancho, M. (2010). Desafíos del desarrollo: alumnos con síndrome de Asperger, necesidades y respuesta educativa. En I. Arramidas, S. Ramos & A. Díaz-Güemes (Coord.), *Desafíos de la diferencia en la escuela: Guía de orientación para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria* (pp. 179-237). Edelvives. https://issuu.com/escuelascaticas/docs/desafios_de_la_diferencia_en_la_esc
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial-Universidad EAFIT.
- García, I., & Jiménez, A. (2017). *Programa de apoyo a estudiantes con Síndrome de Asperger en la Universidad de Zaragoza*. [Trabajo de grado, Universidad de Zaragoza]. Repositorio institucional de la Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/63996/files/TAZ-TFG-2017-3521.pdf>

- Ghenadenik, M. (2017). El rol del docente en la universidad. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 30, 41-43.
https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=636
- Gómez M., Guerrero, J., & Leiva, J. (2017). Análisis de la inclusión socioeducativa de jóvenes con síndrome de Asperger: un estudio cualitativo. *Revista internacional de investigación e innovación educativa*. 8, 108-127.
<https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/5300>
- González, B., Cortés, P., & Mañas, M. (2019). El Diagnóstico del Síndrome de Asperger en el DSM-5. *Ajayu*, 17(2), 332-353.
https://app.lpz.ucb.edu.bo/Publicaciones/Ajayu/v17n2/v17n2_a06.pdf
- González, Y., & Triana, D. (2018). Actitud de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <http://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Hernández, M. (2017). *Inclusión del alumnado con síndrome de Asperger en la Universidad de Salamanca* [tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional de la Universidad de Valladolid.
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/27270>
- Hervás, M., Tallón, S., Polo, M., Fernández, C., & Aparicio, M. (2019). *Revista INFAD de Psicología*, 3(1), 455-464.
<http://infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/1518/1304>
- Icart, I., Pulpón, S., Garrido, E., & Delgado-Hito, P. (2012). *Cómo elaborar y presentar un proyecto de investigación, una tesina y una tesis*. Universidad de Barcelona.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019). *Perfil Sociodemográfico de la población con discapacidad 2017*.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1675/libro.pdf
- Jiménez, A. (10 de octubre del 2016). El derecho a la educación de los niños con autismo en el Perú. <http://www.parthenon.pe/sin-categoria/el-derecho-a-la-educacion-de-los-ninos-con-autismo-en-el-peru/>
- Jurado de los Santos, P. & Bernal, D. (2011). El alumno afectado con síndrome de Asperger en el aula ordinaria: Estudio de caso. *Revista Educación Inclusiva*, 4(2), 27-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3957898>
- Kihlstrom, J. (1987). The cognitive unconscious. *Science* 237, 1445–1452.
- Knott, F., & Taylor, A. (2014). Life at university with Asperger syndrome: A comparison of student and staff perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 411-426. <http://doi.org/10.1080/13603116.2013.781236>
- Lara, L. & Valenzuela, C. (2017). *Guía para la redacción de un proyecto de investigación* (1a ed.). Editorial Espacio.

- Linton, A. (2015). To include or not to include: Teachers' social representations of inclusion of students with Asperger syndrome [Tesis de doctorado, Linköping University Electronic Press]. <https://doi.org/10.3384/diss.diva-121062>
- Luaces, A. (2016). Inclusión de los niños con TEA en Escuelas Regulares de Montevideo: la vivencia de los maestros [Tesis de licenciatura, Universidad de la República Uruguay]. https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_antonella.pdf
- Malhorta, N. (2004). *Investigación de mercados: un enfoque aplicado* (4a ed.) Pearson Educación.
- Martínez Sánchez, I. M. (2017). *Inteligencia emocional y Asperger. Jornadas en el Parque de las Ciencias de Granada*. [Tesis de Bachillerato, Universidad de Granada]. Repositorio institucional de la Universidad de Granada. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/46373/Mart%c3%adnez_S%c3%a1nchez_In%c3%a9s.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mellado, M., Chaucono, J., Hueche, M., & Aravena, O. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 119-132.
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M., & Rivera, C. (2013). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 63-80. http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1337/Art_MellaS_Percepciondefacilitadores_2014.pdf?sequence=1
- Ministerio de Educación de Chile. (2010). Manual de apoyo a docentes: Educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista. <https://especial.mineduc.cl/recursos-apoyo-al-aprendizaje/recursos-las-los-docentes/manual-apoyo-docentes-educacion-estudiantes-presentan-trastornos-del-espectro-autista/>
- Moriña, A., & Cotán, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la mirada de estudiantes con Diversidad Funcional. *RIDU*, 11(1), <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/528>
- Muñoz, C. (2016). *Escuela y exclusión social. Análisis del caso de sujetos Asperger desde la teoría de la subjetividad* [Tesis de doctorado, Universidad de Extremadura]. Dialnet.
- Naranjo, R. (2014). Avances y perspectivas en Síndrome de Asperger. *NOVA*, 12(21), 81-101. <https://doi.org/10.22490/24629448.998>
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817/PDF/374817spa.pdf.multi>
- Organización Mundial de la Salud. (abril del 2017). Trastornos del espectro autista.
<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/autism-spectrum-disorders/es/>
- Organización Mundial de la Salud. (noviembre del 2019). Clasificación Internacional de Enfermedades. <https://icd.who.int/es>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2009). *Importancia de la Educación para el desarrollo*.
<http://www.oecd.org/dev/americas/perspectivaseconomicasdeamericalatina2009.htm>
- Parra F., & Keila N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83),155-180
<https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398009.pdf>
- Quispe, D. & Sulca, J. (2017). *Políticas Educativas Peruanas para la inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. [tesis de Bachillerato, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/20230/QUISPE_HUACHO_SULCA_MONTALVO%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rivas, F. (2014). *Diccionario de investigación científica cualitativa y cuantitativa*. Concytec.
- Rodríguez, I., Moreno Pérez, J., & Aguilera, A. (2007). La atención educativa en el caso del alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Educación*, (344), 425-445. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2007/re344/re344-18.html>
- Saavedra, M., Ortega, L., Hernández, A. *Estudio de dos experiencias ganadoras del III Concurso Nacional Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva 2010*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5524/SAAVEDRA_HERNANDEZ_ORIEGA_ESTUDIO_INCLUSIVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Sánchez-Rubio, A. (2017). Los beneficios de la acción tutorial en los estudiantes universitarios con síndrome de Asperger. *Docencia y Derecho* (11). 1-13.
https://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/view/117

- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S., & Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 169-178. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200010>
- Sparrow, C. (2017). *Capacidades de gestión del centro de desarrollo, estimulación y rehabilitación integral (cederi) para la atención de problemas en niños de 4 y 5 años de edad con dificultades de lenguaje, comunicación y conducta* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/10011/Sparr ow_Leiva_Capacidades_gesti%C3%B3n_centro.pdf?sequence=1
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tenorio, S. & Ramírez, M (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y Educadores*, 19(1),9-28.[fecha de Consulta 14 de Octubre de 2021]. ISSN: 0123-1294. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83445564001>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1961). *Records of the General Conference, 11th session, Paris, 1960: Resolutions*. UNESCO. General Conference, 11th, París, Francia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114583>
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, (8), 47-53. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/588>
- Velásquez, L., Samaniego, M. C., & González, P. (2010). Integración en el aula regular de alumnos con síndrome asperger o autismo de alto funcionamiento: una mirada desde la actitud docente. *Bordón*, 62(4), 131-140. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29323>
- Yon, S., Castillo, S., Hernández, G., Alcocer, M., & Ramirez, K. (2018). La inclusión de un estudiante con trastorno del espectro autista en educación superior. *Redipe*, 7(2), 64-85. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/439/435>
- Zambrano, R., & Orellana, M. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana Sociales*, 2(4), 39-48. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i4.296
- Zúñiga, A., Balmaña, N., & Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría integral*, 21(2), 92-108. <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>



ANEXOS

Anexo 1: Guía de preguntas

1. Me gustaría que me contara un poco su experiencia en la docencia universitaria
2. ¿Qué entiende usted sobre el Trastorno del Espectro Autista Grado 1?
3. ¿Qué opina usted respecto a que personas con este trastorno estudien en la universidad?
4. ¿Qué opinión le merece que los alumnos con necesidades especiales, que logren alcanzar la educación universitaria, atienden a aulas particulares o que atiendan a instituciones especializadas en educación especial?
5. ¿Considera que los alumnos con TEA Grado 1 solo deberían ser educados en las universidades por docentes especializados en estos temas o que deban ser psicólogos? ¿Por qué?
6. ¿Cómo identificaría a un alumno con Trastorno del Espectro Autista Grado 1 dentro del aula?
7. ¿Cómo se enteró que un alumno de su clase tenía dicho trastorno?
8. ¿Cuál ha sido su impresión al detectar dentro del aula a un estudiante con conductas relacionadas a dicho trastorno?
9. Frente a ello, ¿qué acciones ha llevado a cabo, tanto a nivel de enseñanza como a nivel personal y emocional?
10. ¿Alguna vez ha sentido la necesidad de modificar su metodología de enseñanza debido a la presencia de alumnos con Trastorno del Espectro Autista Grado 1? ¿Qué modificaciones realizó?
11. ¿Considera importante que los docentes lleven un proceso de capacitación en educación especial, temas de discapacidad e inclusión?
12. Y si usted tuviera que estructurar esta capacitación, incluyendo el Trastorno del Espectro Autista Grado 1, ¿qué temas considera importantes que se deberían tocar?
13. ¿Usted cree que los profesores podrían interesarse por este tipo de capacitaciones? ¿Por qué?
14. ¿Cuál es su posición con respecto a la enseñanza en aulas regulares a personas con este trastorno?
15. ¿Qué acciones o apoyos considera que se deberían llevar a cabo para estudiantes con esta condición?

16. ¿Qué significado tiene para usted el Trastorno del Espectro Autista Grado 1, es decir, más allá de la teoría que usted conozca?
17. ¿Qué otro tema relacionado al Trastorno del Espectro Autista Grado 1 conoce?
18. ¿Hay algo más que desee agregar?



Anexo 2: Libro de códigos

| Categoría | Subcategoría |
|---|--|
| Categoría 1 Percepción del docente sobre la presencia de alumnos con TEA Grado 1 en la Educación Superior | Subcategoría 1 Reconocimiento del logro del alumno |
| | Subcategoría 2 Con interés y/o curiosidad |
| | Subcategoría 3 Beneficioso |
| Categoría 2 Percepción del docente sobre las conductas del alumno | Subcategoría 1 Percepción positiva del alumno |
| | Subcategoría 2 Percepción hacia aspectos de mejora del alumno |
| Categoría 3 Percepción del docente sobre las formas de interactuar en los aspectos personas y académicos del alumno con TEA Grado 1 a su cargo. | Subcategoría 1 De apoyo al alumno |
| | Subcategoría 2 Busca de ayuda externa |
| | Subcategoría 3 Tratar al alumno como un estudiante neurotípico |
| Categoría 4 Percepción del docente sobre el trabajo con los alumnos con TEA Grado 1. | Subcategoría 1 Apoyo académico |
| | Subcategoría 2 Apoyo emocional |
| | Subcategoría 4 Apoyo conductual |
| | Subcategoría 3 Sin modificaciones resaltantes |
| Categoría 5 Percepción sobre la preparación para enseñar a alumnos con TEA Grado 1 en la Educación Superior. | Subcategoría 1 Capacitación docente |

Anexo 3: Consentimiento informado

Consentimiento Informado para Participantes en la Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es brindar a los participantes en esta investigación una clara explicación sobre la naturaleza de esta, así como su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por **Lucero Aguirre y Fiorella Morante**, de la **Universidad de Lima**. La meta de este estudio es **conocer la percepción de los docentes con respecto al trabajo con estudiantes con Trastorno del espectro Autista Grado 1 en la Educación Superior**.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente **45** minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado para poder realizar la investigación.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones o videos serán destruidos.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en el. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla. Desde ya, le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por **Lucero Aguirre y Fiorella Morante**. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente _____ minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada sin mi consentimiento para ningún otro propósito fuera de los de este estudio. He sido informado de que puedo hacer preguntas

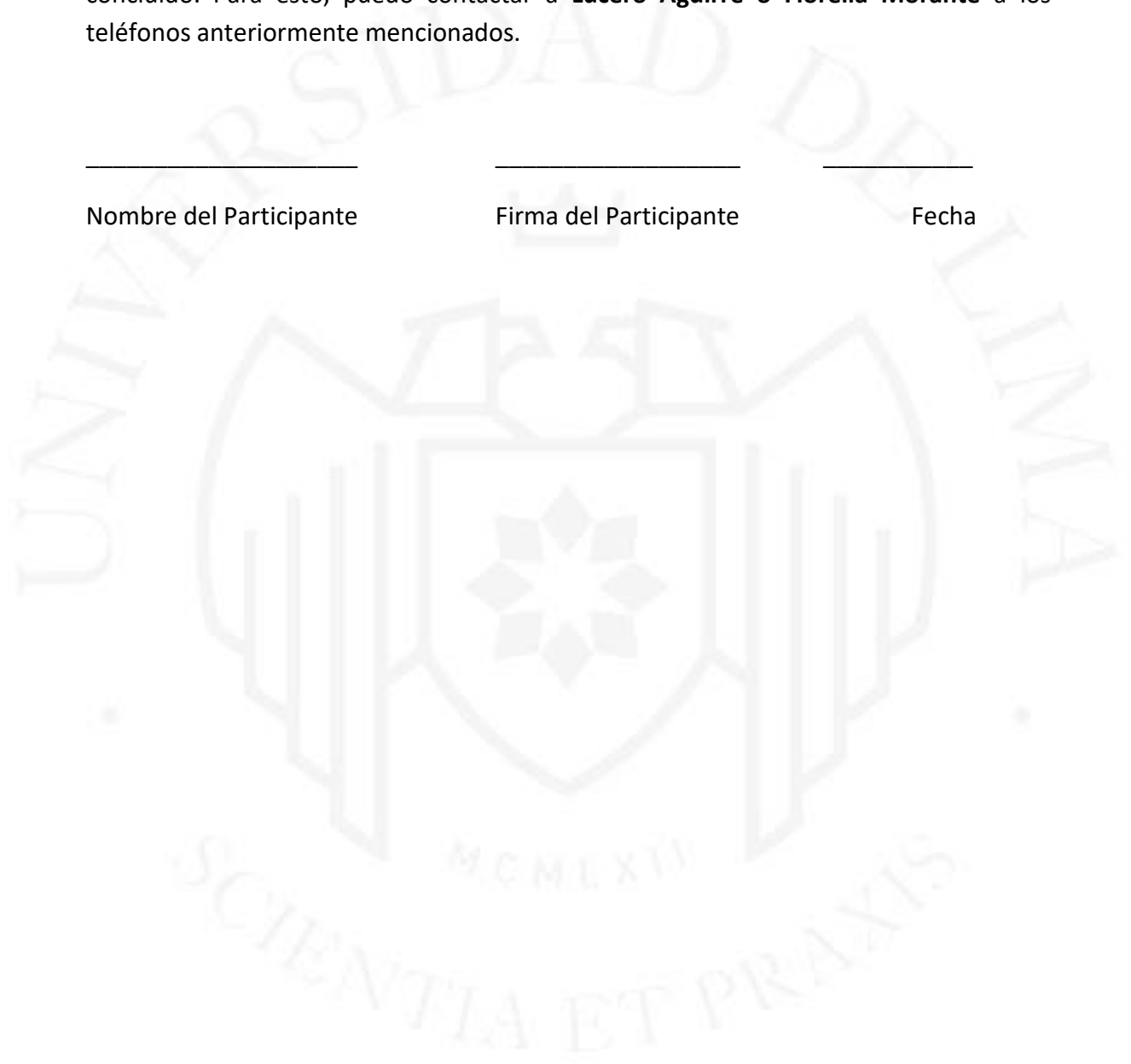
sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a **Lucero Aguirre o Fiorella Morante** al teléfono **983 338 024 o 999 006 788**.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a **Lucero Aguirre o Fiorella Morante** a los teléfonos anteriormente mencionados.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha



Anexo 4: Cuestionario de validación por expertos

PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES CON RESPECTO AL TRABAJO CON ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA GRADO 1 EN LA UNIVERSIDAD

Datos del juez

Apellidos y Nombres:

Especialidad:

Grado Académico:

Centro laboral:

Fecha:

Estimado(a) Especialista,

Se le invita gentilmente a participar del proceso de validación de la siguiente guía de entrevista.

Esta guía tiene como objetivo explorar la percepción de los docentes universitarios con respecto a los alumnos con Trastorno del Espectro Autista Grado 1. Se le solicita que brinde su opinión colocando si está de acuerdo o en desacuerdo con las preguntas planteadas y, si desea, puede colocar posibles sugerencias.

Para su comodidad, se ha diseñado una tabla por ítems

| ÍTEMS | DE ACUERDO | DESACUERDO | SUGERENCIAS |
|--|------------|------------|-------------|
| Me gustaría que me contara sobre su experiencia laboral | | | |
| ¿Ha tenido alguna experiencia en la enseñanza a alumnos con Trastorno del Espectro Autista Grado 1? | | | |
| ¿Cómo definiría usted el con Trastorno del Espectro Autista Grado 1? | | | |
| ¿Cuál es su opinión con respecto a que las personas diagnosticadas con este trastorno estudien en una universidad? | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| ¿Le parecería mejor que alumnos con necesidades especiales que logren alcanzar la educación universitaria atiendan aulas particulares o atiendan instituciones especializadas en educación especial'? | | | |
| ¿Considera que los alumnos con Trastorno del Espectro Autista Grado 1 solo deberían ser educados en las universidades por psicólogos? | | | |
| ¿Cuál ha sido su impresión, al detectar, en un estudiante, conductas relacionadas a dicho trastorno dentro del aula? | | | |
| ¿Cómo identificaría a un alumno con Trastorno del Espectro Autista Grado 1 dentro del aula? | | | |
| Frente a ello, ¿qué acciones ha llevado a cabo tanto a nivel de enseñanza como a nivel personal y emocional? | | | |
| ¿Alguna vez ha sentido la necesidad de modificar su metodología de enseñanza debido a la presencia de alumnos con Trastorno del Espectro Autista Grado 1? | | | |
| ¿Considera importante que los docentes lleven un proceso de capacitación en educación especial? | | | |
| ¿Usted cree que los profesores llegan a interesarse por este tipo de capacitaciones? | | | |
| Y si usted tuviera que estructurar esta | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| capacitación en cuanto a esta educación especial, con estos alumnos con Trastorno del Espectro Autista Grado 1 ¿qué temas considera importante que se deberían tomar? | | | |
| ¿Cuál es su posición con respecto a la enseñanza en aulas regulares a personas con este trastorno? | | | |
| ¿Qué tipo de actitud usted ha tomado frente a estos alumnos con dicho trastorno? | | | |
| ¿Cómo cree que será el desempeño de estos alumnos al ingresar al mundo laboral? | | | |
| ¿Qué significado tiene para usted el Trastorno del Espectro Autista Grado 1, es decir, más allá de la teoría que usted conoce? | | | |
| ¿Qué otro asunto relativo conoce sobre el Trastorno del Espectro Autista Grado 1? | | | |
| ¿Hay algo más que desee agregar? | | | |

Tesis Version Final

INFORME DE ORIGINALIDAD

8%

INDICE DE SIMILITUD

7%

FUENTES DE INTERNET

2%

PUBLICACIONES

4%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

| | | |
|---|---|-----|
| 1 | repositorio.ulima.edu.pe Fuente de Internet | 1% |
| 2 | Submitted to Universidad de Lima Trabajo del estudiante | 1% |
| 3 | documentop.com Fuente de Internet | 1% |
| 4 | docs.google.com Fuente de Internet | <1% |
| 5 | hdl.handle.net Fuente de Internet | <1% |
| 6 | revistas.unicolmayor.edu.co Fuente de Internet | <1% |
| 7 | sid-inico.usal.es Fuente de Internet | <1% |
| 8 | repositoriodigital.ucsc.cl Fuente de Internet | <1% |
| 9 | www.uv.mx Fuente de Internet | <1% |

| | | |
|----|--|------|
| 10 | www.slideshare.net Fuente de Internet | <1 % |
| 11 | Submitted to Universidad Internacional de la Rioja Trabajo del estudiante | <1 % |
| 12 | issuu.com Fuente de Internet | <1 % |
| 13 | Submitted to Universidad de Nebrija Trabajo del estudiante | <1 % |
| 14 | felinternacional.org Fuente de Internet | <1 % |
| 15 | repositorio.ug.edu.ec Fuente de Internet | <1 % |
| 16 | fr.slideshare.net Fuente de Internet | <1 % |
| 17 | core.ac.uk Fuente de Internet | <1 % |
| 18 | docs.com Fuente de Internet | <1 % |
| 19 | tesis.pucp.edu.pe Fuente de Internet | <1 % |
| 20 | www.researchgate.net Fuente de Internet | <1 % |
| 21 | www.scielo.org.co | |

<1 %

22

Amado Alejandro Leyva-Carrillo, Monica Adriana Carreno-Leon, Jesus Andres Sandoval-Bringas, Italia Estrada-Cota et al. "Analysis of student perception of including classmates with Asperger's Syndrome at UABCS", 2021 4th International Conference on Inclusive Technology and Education (CONTIE), 2021

Publicación

<1 %

23

www.elperulegal.com

Fuente de Internet

<1 %

24

www.autism-society.org

Fuente de Internet

<1 %

25

www.dspace.uce.edu.ec

Fuente de Internet

<1 %

26

Submitted to Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO

Trabajo del estudiante

<1 %

27

Submitted to Universidad Rey Juan Carlos

Trabajo del estudiante

<1 %

28

gredos.usal.es

Fuente de Internet

<1 %

29

www.medigraphic.com

Fuente de Internet

<1 %

| | | |
|----|--|------|
| 30 | blog.pucp.edu.pe Fuente de Internet | <1 % |
| 31 | Submitted to Universidad San Jorge Trabajo del estudiante | <1 % |
| 32 | Submitted to Universidad de Jaén Trabajo del estudiante | <1 % |
| 33 | Submitted to consultoriadeserviciosformativos Trabajo del estudiante | <1 % |

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 15 words

Excluir bibliografía

Activo