



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: VI. Número: Edición Especial. Artículo no.: 21. Período: Julio, 2018.

TÍTULO: La inclusión educativa de niños con trastorno del espectro autista en la República del Ecuador.

AUTORA:

1. Máster. Beatriz Maribel León Gavilanes.

RESUMEN: La inclusión educativa es un proceso que permite al estudiantado acceder, participar y permanecer en el sistema educativo, sin exclusión, a partir de la consideración y la atención a sus necesidades educativas particulares. Este proceso debe darse desde la educación ordinaria, ya que no debe distinguir entre los estudiantes con discapacidad o no, u otras condiciones de desarrollo. Desde un ambiente universal, debe prestarse atención a todos, con todos. En el Ecuador se han diseñado varias alternativas, para contribuir a la inclusión educativa. Este trabajo trata la fundamentación jurídica de este proceso, su estado en el Ecuador y la necesidad de desarrollarlo a partir de la atención a las necesidades educativas de los estudiantes con trastorno del espectro autista.

PALABRAS CLAVES: inclusión educativa, trastorno del espectro autista, República del Ecuador.

TITLE: The educational inclusion of children with autism spectrum disorder in the Republic of Ecuador.

AUTHOR:

1. Lic. Beatriz Maribel León Gavilanes.

ABSTRACT: Educational inclusion is a process that allows students to access, participate and remain in the educational system, without exclusion, from the consideration and attention to their particular educational needs. This process must be given from ordinary education, since it should not distinguish between students with disabilities or not, or other conditions of development. From a universal environment, attention must be paid to everyone, to all of them. In Ecuador, several alternatives have been designed to contribute to educational inclusion. This work deals with the legal basis of this process, its status in Ecuador and the need to develop it from the attention to the educational needs of students with autism spectrum disorder.

KEY WORDS: educational inclusion, autism spectrum disorder, Republic of Ecuador.

INTRODUCCIÓN.

La República del Ecuador es reconocida por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe; en su informe sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, como uno de los países que, en el área geográfica, incluso en el mundo en los últimos quince años, ha contribuido de manera más significativa al logro de los objetivos educativos del milenio. Entre ellos destaca la inclusión educativa (OREALC/UNESCO Santiago) (2015).

La inclusión y el acceso al conocimiento son indicadores que se consideran en el Índice de Progreso Social (Restrepo y Stefos, 2017). Tal como plantean estos autores, ha sido, desde el año 2007, una preocupación medular del gobierno ecuatoriano, la calidad de la educación. “Es un derecho humano, esencial para pagar la deuda social, cambiar la matriz productiva y distributiva del Ecuador, y fortalecer la ciudadanía que protagoniza la democracia del Buen Vivir” (Restrepo y Stefos, 2017, p. 98).

El acceso al conocimiento y la inclusión se logran a través de un proceso educativo de calidad. La inclusión educativa es precisamente el eslabón básico de esta cadena que facilitará, en definitiva, la inclusión social: máxima aspiración humana.

En las personas con discapacidad, la inclusión educativa adquiere una relevancia vital en tanto, se constituye en el proceso que determina su futuro, su inclusión social, laboral, así como el vivir una vida con la mayor autonomía y dignidad posibles. También se convierte en indispensable para la familia y la propia sociedad. En el caso de los estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) es un componente esencial para mejorar la socialización, la conducta y la comunicación. El participar de las actividades académicas y escolares con otros niños que no posean TEA, mediada por la acción interventiva del docente, favorece su desempeño prospectivo.

Para cuidar porque esto se cumpla, existen diferentes organismos en la región que se encargan de controlar la puesta en práctica de una educación de calidad que parta de una educación inclusiva, sobre todo de personas con discapacidad. Entre estas asociaciones y grupos se encuentran el Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED), la Red Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE) y el Observatorio Regional de Educación Inclusiva (OREI). Estos han desarrollado una labor encomiable en la producción de información y el perfeccionamiento de capacidades para desarrollar sistemas educativos inclusivos con énfasis en los estudiantes con alguna discapacidad (OREALC/UNESCO Santiago, 2012); sin embargo, los índices de inclusión educativa no se acercan todavía a las cifras deseadas.

El acceso al aprendizaje y la garantía de su equidad y calidad es responsabilidad no solo del sistema educativo sino del docente. Para que la inclusión cumpla con sus objetivos y sea un proceso eficaz y eficiente, es necesario que los profesores y personal en general que la aplican estén lo suficientemente preparados.

En la República del Ecuador se han tomado algunas medidas y previsiones para garantizar la inclusión educativa de niños con TEA.

DESARROLLO.

El trastorno del espectro autista (TEA). Generalidades.

El término autismo hace referencia, etimológicamente, a las personas que se encierran en sí mismas, que evidencian un repliegue hacia su interior y el desconocimiento de las interacciones sociales y su valor, ante las demandas del contexto.

Riviere (1997), destacado psicólogo español, declaró que para la persona con autismo “(...) las otras personas resultan opacas o impredecibles; (...) viven como ausentes -mentalmente ausentes- a las personas presentes, y que por todo aquello se sienten incompetentes para regular y controlar su conducta por medio de la comunicación (p. 26). Este autor consideraba que el trabajo con el autismo representaba enormes desafíos educativos y en sentido general en su atención, pues el desarrollo del ser humano depende de la interacción social con sus semejantes y estas personas parecen estar ajenas, alejadas de la realidad, aunque su naturaleza es humana.

Este autor destaca, que en las personas con TEA, siempre están afectadas en mayor o menor medida las relaciones sociales, la comunicación y el lenguaje y la anticipación y la flexibilidad. Existen factores que, a criterio de este investigador, deben ser considerados al evaluar el TEA. Estos son la gravedad de la manifestación de las dimensiones afectadas, la presencia de discapacidad intelectual asociada al TEA, la edad y el sexo de la persona, la conducta terapéutica y educativa que se ha seguido así como el apoyo y el compromiso de la familia en su atención.

En la actualidad, la labor de diagnóstico del trastorno y de intervención pedagógica está orientada fundamentalmente por los documentos que se reseñan a continuación. En el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, versión 5 (DSM-5), elaborado por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2014), el TEA es considerado un trastorno del neurodesarrollo. Este diagnóstico incluye, a partir de esta versión, al trastorno autista, al trastorno de Rett, al trastorno desintegrativo infantil, al síndrome de Asperger y al generalizado del desarrollo, no especificado. Según criterios de este Manual el TEA se diagnostica bajo los criterios siguientes:

- Existencia de déficits persistentes en la comunicación social e interacción social que se manifiestan en la reciprocidad socioemocional, en la comunicación no verbal y en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las conductas sociales.
- Patrones de conductas repetitivas o actividades restrictivas que se aprecian en el uso de objetos, movimientos o habla estereotipados, rutinas o patrones de conducta verbal o no verbal con rituales, intereses fijos e inusuales por determinados objetos e hiper o hiporreactividad sensorial.
- Los síntomas aparecen en un periodo temprano del desarrollo o ante demandas que excedan sus capacidades y causan limitaciones significativas en diversas áreas del funcionamiento: académica, social, laboral.
- Sus manifestaciones exceden los criterios para el diagnóstico de discapacidad intelectual, aunque dicha discapacidad se plantea con determinada frecuencia vinculada al TEA.

El autismo tiene una prevalencia de media a alta en la población infantil. Autism Speaks Inc. (2008) señala que se estima que uno de cada 150 niños recibe el diagnóstico. Más de 1,5 millones de personas en Estados Unidos tienen TEA y en el mundo son decenas de millones las que están afectadas. Se calcula que la prevalencia de este trastorno se da entre el 10 y el 17% anualmente. Esto puede ser consecuencia de los estudios realizados que han perfilado el diagnóstico y casos que antes eran confundidos con una discapacidad intelectual o psicopatológica hoy reciben otro diagnóstico. La contaminación ambiental y las características de la vida moderna pudiesen ser otros factores. Hasta el momento el desarrollo de la ciencia no ha permitido descubrir las causas del TEA. La evidencia científica plantea, en muchos de los casos, la combinación de factores ambientales y genéticos. Hasta el momento se han distinguido algunos elementos que pueden intervenir en su aparición:

- Trastornos genéticos como el Frágil X, el síndrome de Angelman y la esclerosis tuberosa.
- Exposición a determinados factores ambientales de carácter infeccioso como la rubéola materna, el citomegalovirus o agentes químicos como la talidomida o el valproato durante la gestación.

- Intolerancia a algunas sustancias alimenticias como el gluten y la caseína, que causan una permeabilidad intestinal y permiten la transmisión de péptidos mal digeridos al torrente sanguíneo.
- Deficiencia de Fenol-sulfotransferasa: Existe una teoría que plantea que algunos autistas tienen carencia de sulfato o de una enzima que lo procesa llamada fenol. Esto supone la incapacidad de eliminar determinados compuestos amino-fetales después de ser utilizados, que pueden causar deficiencias en el organismo.
- Problemas en el sistema inmunológico.
- Inflamaciones en el cerebro.

Existen otras teorías desde el punto de vista cognitivo que se han considerado para la explicación de las manifestaciones del espectro. Entre ellas se destacan:

- Ausencia de la teoría de la mente (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985) que se manifiesta en la imposibilidad de reconocer los significados implícitos, establecer relaciones entre la información conocida y la nueva, así como comprender, interpretar y atribuir conductas, sentimientos o pensamientos en los otros y en ellos mismos.
- Problemas en las funciones ejecutivas que representa la imposibilidad de estructurar los ambientes y actuar en consecuencia de forma organizada, lógica y secuencial, guiado por determinados propósitos que orienten la actividad y discriminen lo relevante de lo que no lo es.
- Déficits de coherencia central que explica la dificultad para la representación holística de los fenómenos, de forma global y considerando la incidencia del contexto. Las personas con TEA procesan la información de manera fragmentada, no integrada, por partes, considerando los detalles irrelevantes.
- Insuficiencias en la cognición social que justifican el hecho de que ante un intelecto conservado se afecten las competencias sociales y de interacción con las personas, o sea, la socialización.

El TEA suele tener una evolución favorable, en dependencia directa de la efectividad del manejo educativo y familiar y del compromiso en las áreas afectadas. La aparición se manifiesta, generalmente, después de los 18 meses de edad, en que los pequeños comienzan a experimentar una

regresión en los logros del desarrollo que hasta ese momento coincidían en todas las áreas con los hitos planteados como supuestamente normales. Posteriormente, ocurre un periodo crítico entre los 18 y 54 meses en que se expresan abiertamente los síntomas del trastorno. Cuando el niño arriba a la edad escolar, entre los cinco y seis años, se aprecia una mejora en la manifestación de los síntomas. En la edad adolescente, juvenil y adulta se suelen apreciar, desde personas que se incorporan al trabajo activo y a la vida con determinada autonomía, hasta otras que necesitan de apoyos permanentes y generalizados durante toda la vida. Esto depende de varios factores ya descritos y sobre todo, de la influencia que reciben de los otros.

En el Ecuador, de acuerdo a datos propuestos por Delfos y Groot (2011), deben existir entre 85.841 hasta 165.960 personas con TEA. Tiene un prevalencia más alta en las personas del sexo masculino. Estos autores destacan que esta oscila entre cuatro a diez veces personas del sexo masculino por una del sexo femenino, con TEA. Según Cuxart (2000) las personas del sexo femenino pueden estar más gravemente afectadas que las del sexo masculino. El TEA no distingue entre variables sociodemográficas. No se ha podido demostrar una relación entre las condiciones de vida, las características de la dinámica familiar o estatus económico, educativo, social, cultural o racial y la aparición del TEA.

Conjuntamente con el TEA, pueden aparecer trastornos acompañantes descritos por Cuxart (2000) como síntomas secundarios que se pueden dar con frecuencia en el autismo. Son estos discapacidad intelectual; hiperactividad en la infancia, hipoactividad, en la adolescencia y la adultez; humor lábil; baja tolerancia a las frustraciones; crisis de agitación (con o sin causa aparente); impulsividad; autoagresividad; respuestas paradójicas a los estímulos auditivos; heteroagresividad (menos frecuente que la agresividad); alteraciones del sueño; trastornos de alimentación (selectividad, pica); crisis epilépticas (entre el 20 y el 25% de la población) (Cuxart, 2000, p. 21).

La inclusión educativa y su aplicación en el contexto ecuatoriano: marco legal.

La inclusión educativa ha sido un tema considerado en numerosos documentos, leyes y normativas que dictan o median en la de la vida de las personas, sobre todo en la educación. La Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) no hace referencia directa a la inclusión porque no era, en este momento, un término trabajado, para hacer valer la necesidad del acceso de todos a una educación de calidad; sin embargo, esta Declaración puntualiza en que todas las personas nacen con igualdad de derechos, dignidad y libertades y estas se deben respetar y garantizar. El artículo 26 de este documento declara el derecho inalienable que poseen todas las personas sin distinción al desarrollo de su personalidad a través de la educación. La educación ha de propender a la comprensión mutua, el respeto a los derechos, la consideración de todas las personas, la tolerancia, la paz, y por ende, a la inclusión.

La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) propugna que los niños en la sociedad ocupan un lugar primordial y hay que velar estrictamente por el cumplimiento de sus derechos. Con respecto a los que poseen necesidades educativas especiales o alguna discapacidad, se tiene que garantizar su acceso pleno a la educación, al trabajo, al ocio, a recibir atención médica, rehabilitatoria, o cualquier otro servicio que contribuya a su integración en la sociedad, su desarrollo personal, espiritual, cultural, de una forma plena y aprovechando todas sus potencialidades en la medida de lo posible.

La OEA (1999), en la Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, destaca que los gobiernos deben tomar medidas de cualquier índole: legislativo, educativo, social, laboral para eliminar permanentemente la discriminación hacia las personas con discapacidad. Esto debe incluir la preparación de las personas que ejercen algún tipo de influencia en su atención así como la sensibilización de la población para favorecer la integración. Por su parte, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008) establece como principios generales de obligatorio cumplimiento el respeto a la dignidad y la autodeterminación de las personas con discapacidad así

como la participación, la inclusión, la accesibilidad, la igualdad y la no discriminación. Establece además que la inclusión debe ser plena y se debe dar en todas las áreas de actividad humana, desde lo social, lo físico, lo mental, lo educativo y lo vocacional.

Desde el punto de vista educativo, desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) donde se aprobará el Marco de acción de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales se reconoce que la educación debe ser para todos, sin distinción, sobre todo, de las necesidades educativas especiales. Esta Declaración abogó por la aplicación de un enfoque integrador en la educación que les permitiera a los centros escolares abrir sus puertas a todos, sin reparar en las condiciones del desarrollo de los educandos pero basándose en ellas para ejercer influencias educativas.

En esta Declaración se hizo evidente la variabilidad del desarrollo de cada educando reconociendo la diversidad de intereses, capacidades, potencialidades y necesidades. Además, se hizo explícito el criterio de que las personas con necesidades educativas especiales se educaran en centros ordinarios para, desde estos, formar una cultura de la inclusión, desde las primeras edades y para toda la sociedad. Estos centros debían, al igual que el propio sistema educativo, poseer programas especializados que se ajustaran a las necesidades de cada quien, fomentando una educación para todos y cada uno. Esta declaración marcó una diferencia sustancial en la atención a las necesidades educativas especiales, proclamando la responsabilidad que tiene la sociedad y el propio sistema educativo en la eliminación de las barreras de todo tipo y en la inclusión educativa y social. Esta aspiración continúa siendo un asunto pendiente en las agendas educativas de todo el mundo, fundamentalmente de nuestra región geográfica. Declaraciones posteriores han demostrado la necesidad de continuar trabajando por la inclusión.

Un claro y reciente ejemplo es la Declaración de Lima (UNESCO, 2014), que destaca la necesidad de asegurar un “(...) acceso inclusivo y equitativo al aprendizaje de calidad para todos (...) en todos los niveles del sistema educativo” (p. 3), así como eliminar todas las formas de exclusión, discriminación, desigualdad, y barreras que impidan el acceso al aprendizaje y la igualdad de

oportunidades. La participación de todos en la educación con equidad y calidad se plantea como una de las áreas prioritarias para la región de América Latina y el Caribe. También se destaca como prioridad la atención permanente a las personas con discapacidad en todos los niveles educativos.

La Declaración de Incheon, conocida también como Agenda Educativa 2030 (UNESCO, 2015) plantea como objetivo de desarrollo social número cuatro (ODS4) “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 7). Para ello se parte de considerar a la educación como un derecho humano inalienable y un bien público que contribuye de forma determinante a la inclusión, la erradicación de la pobreza y la eliminación de las desigualdades. Para ello se debe partir de una concepción educativa que se base en el respeto a los derechos humanos y la dignidad del hombre. La Declaración destaca que la educación es la vía para garantizar una vida con autonomía, calidad y equidad. Se defiende asimismo el enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

El informe Educación para transformar. Metas, opciones de estrategia e indicadores (UNESCO, 2016) en su meta número uno destaca la necesidad de que todos los niños y las niñas terminen la enseñanza secundaria en un sistema de calidad, equitativo e inclusivo que los dote de los aprendizajes que necesita para la vida. Exhorta para ello a la incorporación de los estados y gobiernos al plantear “(...) la educación es una misión compartida de la sociedad, lo que implica un proceso inclusivo de formulación e implementación de las políticas públicas” (p. 5); asimismo, la meta cinco se propone garantizar la igualdad, la equidad y el acceso de las personas con discapacidad a todos los niveles de enseñanza, incluyendo la formación profesional. La meta número ocho formula la necesidad de crear entornos de aprendizaje inclusivos, accesibles y seguros para el alumnado con discapacidad

La Declaración de Buenos Aires (UNESCO, 2017a), en el punto doce, referido a los acuerdos regionales, destaca la necesidad de elaborar políticas que le den un nuevo sentido a los modelos educativos para que respondan a las necesidades de las personas, particularmente las que poseen discapacidad. Para ello hay que revisar las condiciones y los ambientes de las instituciones y sus

condiciones de cara a la transformación que la región necesita en materia educativa. En esta reunión además se planteó la necesidad de que cada país debería realizar reformas educacionales en función de los procesos de inclusión y del aprendizaje inclusivo y de calidad como vía de promoción del desarrollo sostenible y la eliminación de la desigualdad social (UNESCO, 2017b). En la Hoja de ruta de implementación del ODS 4 – E2030 para América Latina y el Caribe (UNESCO, 2017c) se ratifica la importancia de la inclusión, fundamentalmente de las personas con discapacidad, así como del monitoreo y seguimiento de los procesos de acceso al aprendizaje y equidad. La inclusión y la igualdad son consideradas entre los temas prioritarios a desarrollar en una primera fase de implementación de los objetivos educativos de la Agenda 2030, así como la calidad del proceso educativo, de los docentes y el aprendizaje para toda la vida.

En el ámbito nacional, la República del Ecuador ha asumido las disposiciones sobre el tema de la inclusión tanto educativa como social, cultural, laboral y de cualquier otra índole, particularmente de las personas con discapacidad y en la atención al TEA. El Código de la Niñez y Adolescencia (Congreso Nacional del Ecuador, 2003) en su artículo 42 refiere que los niños y niñas con discapacidad tienen derecho a que se les incluya en cualquier unidad educativa. Esta deberá garantizar los apoyos y las ayudas necesarias desde el punto de vista físico, pedagógico y curricular para garantizar su aprendizaje. El artículo 37 destaca que todos los niños y niñas tienen derecho a una educación de calidad que responda a las necesidades. Este artículo establece la prioridad que tiene el alumnado con discapacidad de que se le provea de todo lo necesario para acceder a la cultura y a la educación.

En la Carta Magna de la nación (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2008) se proclama la igualdad de derechos y oportunidades a todas las personas así como la equiparación de oportunidades que faciliten la inclusión social de aquellas con discapacidad, las que, bajo ninguna circunstancia deben ser discriminadas o ultrajadas en materia de derechos.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2011) promulga la obligación que tiene el estado de ocuparse y garantizar la educación y el acceso a

lo largo de la vida a todas las personas que vivan en el Ecuador. Plantea que el propio estado “(...) generará las condiciones que garanticen la igualdad de oportunidades para acceder, permanecer, movilizarse y egresar de los servicios educativos” (p. 14). Los docentes, por su parte, deberán respetar la diversidad de sus estudiantes y proveerles de apoyo pedagógico que les permita aprender, según sus capacidades, fundamentalmente los que tienen discapacidad, para garantizar su permanencia en el sistema educativo y su inclusión educativa y social.

Uno de los objetivos de la Ley Orgánica de Discapacidades (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2012) es precisamente favorecer la inclusión social de las personas con discapacidad así como propiciar el ejercicio pleno de sus derechos, basado en la participación de las agencias educativas: familia, sociedad, instituciones públicas, semipúblicas y privadas. En este sentido la Ley establece que se debe velar porque en los centros escolares se creen las condiciones necesarias para el acceso al aprendizaje de las personas con discapacidad. Estas tienen todo el derecho de disfrutar de mecanismos educativos e institucionales que les permitan terminar sus estudios satisfactoriamente y acceder a la Educación Superior con equidad. Su artículo 28 plantea que se debe proveer a los estudiantes de apoyos técnicos, tecnológicos, humanos, curriculares, didácticos y de toda índole que favorezcan una educación inclusiva.

El Plan Nacional para el Buen Vivir 2017-2021 (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo de la República del Ecuador, 2017) destaca la necesidad de “(...) generar capacidades y promover oportunidades en condiciones de equidad, para todas las personas a lo largo del ciclo de vida” (p. 49). Explica además la importancia de la inclusión financiera, solidaria y equitativa para fomentar el desarrollo sostenible, así como la inclusión en programas y proyectos culturales, turísticos y ambientales que promuevan el desarrollo económico del país y también cree oportunidades y capacidades para el desarrollo de todas las personas. En este sentido la Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades (ANID), 2013 – 2017 (Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades, 2013) recalca que: “El desarrollo social inclusivo, se fundamenta en el diseño e implementación de acciones y políticas públicas para todos los ecuatorianos, respaldado en la

igualdad de oportunidades y derechos de las personas, independientemente de su estatus social, género, edad, condición física y mental, etnia, religión, etc.” (p. 5).

Para garantizar de alguna manera el cumplimiento de la inclusión educativa en el Ecuador el Ministerio de Educación de la República ha desarrollado varias iniciativas. Destaca las Estrategias pedagógicas para atender a las necesidades educativas especiales en la educación regular (Ministerio de Educación de la República del Ecuador, 2011a), documento presentado en forma de manual para uso docente que contribuye a perfeccionar las competencias a partir del conocimiento de las necesidades educativas que se pueden generar de la presencia de diferentes condiciones de desarrollo que provocan en la persona algún tipo de discapacidad. Se pretende lograr los niveles de participación más elevados posible y potenciar el desarrollo a su máxima expresión. Entre las necesidades que aparecen referidas se encuentra el trastorno del espectro autista. En este sentido se plantean estrategias a seguir en el aula y para la evaluación, entre las que se destacan: hacer adaptaciones de tiempo, solicitar respuestas no verbales, ofrecer un patrón de respuesta que se pueda diversificar según la prueba a la que se someta el alumno.

Otra de las propuestas del Ministerio de Educación es el Programa de formación continua del magisterio nacional (Ministerio de Educación de la República del Ecuador, 2013), curso que se propone que los docentes aprendan a diseñar y aplicar adaptaciones curriculares para facilitar su inclusión educativa, así como aprovechar los recursos escolares y de la comunidad para favorecer este proceso. Este documento aborda la diversidad del alumnado desde las necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad. Una de las tratadas es el TEA.

El documento de socialización para la creación activa, participativa y ecológica de “ambientes inclusivos de aprendizaje” (AIA) es otra de las iniciativas del Ministerio de Educación para facilitar la inclusión educativa. En esta se ofrecen pautas generales que favorecen la implementación de dichos ambientes (Ministerio de Educación de la República del Ecuador, 2016). Este documento propone la elaboración de estrategias que tengan carácter colectivo y comunitario a partir de la determinación de las necesidades de las instituciones educativas en base al desarrollo de ambientes

inclusivos de aprendizaje. Su metodología persigue entrenar a los docentes y comunidad educativa en general para trabajar de forma autónoma y garantizar la sostenibilidad de estos ambientes, así como crear condiciones para desarrollar estrategias inclusivas de tipo cultural, laboral, social, religiosa.

La inclusión educativa de niños con TEA: práctica en la República del Ecuador.

El Acuerdo ministerial 295-13 (Ministerio de Educación de la República del Ecuador, 2013b) establece la normativa referida a la atención a los estudiantes con necesidades de inclusión educativa. Este acuerdo establece que los niños con TEA deben ser atendidos indistintamente, y en relación con su condición de desarrollo, en establecimientos educativos ordinarios o en instituciones de educación especializada (IEE). Dichas instituciones deben favorecer la participación en la educación ordinaria.

Los niños con TEA poseen variabilidad en su desarrollo y manifiestan indistintamente los síntomas del espectro autista con diferente intensidad. Por estas razones, en algunos casos, su incorporación en aulas ordinarias, lejos de favorecer, pudiese ser una barrera, no solo para los niños del grupo sino para los propios niños con TEA. En este sentido, en el entorno educativo ecuatoriano se tiene en cuenta, con respecto al niño, si posee una discapacidad intelectual o no, el nivel de desarrollo del lenguaje y la comunicación, las manifestaciones de su conducta. Hay estudiantes que agreden a los demás niños, se autoagreden y se manifiestan con una disfuncionalidad conductual incontrolable. En estos casos, hay que incidir inicialmente sobre la regulación de la conducta y valorar su participación en aulas ordinarias. Otro de los elementos que se considera es el grado de interacción social que determina, al igual que el estado de la conducta, la modalidad educativa que se aplicará de manera inicial (Ministerio de Educación de la República del Ecuador, 2016). Hay niños que necesitan inicialmente, y con mayor presencia, el trabajo individualizado. Hay que tener en cuenta también su nivel cognitivo, pues, a partir de aquí, se realizan los ajustes para el acceso al aprendizaje. En estos casos es necesario incorporarlos a las IEE. Estos centros deben contar con

especialistas, recursos didácticos apropiados y su infraestructura debe especializarse en la atención educativa temprana y oportuna (Ministerio de Educación de la República del Ecuador, 2013a).

El proceso de inclusión educativa en el Ecuador desempeña un rol importante, la Unidad de Apoyo a la Inclusión (UDAI). Esta Unidad es la responsable de determinar la incorporación del niño con TEA a la educación ordinaria. Es la Dirección Nacional de Educación Especial e Inclusiva, con el apoyo y aprobación de la Subsecretaría de Coordinación Educativa quien orienta y dirige este proceso (Ministerio de Educación de la República del Ecuador, 2013). Otro de los organismos que apoya la inclusión educativa en la escuela, en este caso, ordinaria, es el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE).

Dentro de las funciones de este organismo destaca la de apoyar y acompañar el proceso educativo para desarrollar habilidades para la vida autónoma e independiente así como la detección, seguimiento, derivación e intervención en casos de necesitar apoyos para la inclusión. También desarrolla una labor de prevención del surgimiento de situaciones sociales o educativas que entorpezcan el desarrollo del niño con TEA, tanto a nivel escolar, como familia o social (Ministerio de Educación de la República de Ecuador, 2015).

Cuando el niño con TEA es insertado en la educación ordinaria, además del servicio del DECE, se le brindan diferentes ayudas como la del pedagogo de apoyo. Este docente debe facilitar el aprendizaje de los niños, en coordinación con el docente del aula, realizar un proceso de seguimiento de los logros del desarrollo y establecer un vínculo permanente con la UDAI.

Otro de los elementos que sustenta la inclusión educativa de los niños con TEA en Ecuador es la propuesta curricular. Esta debe de poseer determinada flexibilidad y ajustarse a las necesidades básicas de aprendizaje. En este sentido se adaptan los objetivos y contenidos. Los objetivos deben responder puntualmente al logro de determinadas competencias en las áreas de la comunicación e interacción social y la conducta. Los contenidos deben ser significativos, relacionados con los conocimientos y habilidades indispensables, en dependencia de las características de cada uno de los niños con TEA. A pesar de ello, se desarrollan además determinadas competencias en el orden

académico. Estas se deben aprovechar en relación con el desarrollo integral del niño con TEA y siempre en función de atender las áreas que más afectación manifiestan y que están relacionadas fundamentalmente con garantizar la socialización.

Otros componentes del currículo que se adecuan son la metodología, las estrategias y los recursos de aprendizaje, la temporalidad y secuencialidad de estos así como su evaluación en función de la promoción del estudiante a niveles superiores. En el caso de las estrategias y recursos para el aprendizaje se consideran y combinan diferentes métodos que contribuyen al desarrollo de las áreas más afectadas del TEA. Entre ellos pueden citarse:

- El método Lovaas.
- El programa TEACCH.
- El Entrenamiento de integración auditiva (AIT).
- La Pista discreta.
- La Intervención conductual intensiva.
- La Terapia de integración sensorial.
- La Educación de habilidades sociales y relatos sociales.
- La Terapia de signos.
- La comunicación facilitada.
- La Terapia de la vida cotidiana.
- el Análisis conductual aplicado (ABA).
- El Sistema de comunicación por intercambio de dibujo (PECS), entre otros.

Desde el punto de vista metodológico, en sus clases, el docente debe además mantener un ambiente estructurado y organizado donde se puedan predecir los cambios de actividad. Para ello se trabaja con las agendas visuales, y el mantenimiento de una rutina diaria invariable. Se debe favorecer además el trabajo colaborativo y el refuerzo positivo. Las orientaciones deben ser breves, claras, precisas y concisas. Se deben adecuar los conceptos abstractos para facilitar su comprensión. Los niños con TEA se estimulan con la utilización de ordenadores y otros recursos visuales, por lo que

estos son recursos que se utilizan con determinada frecuencia. En este sentido se aprovechan además las actividades donde el niño tiene éxito y propicia que se convierta en protagonista de ellas. Se le orientan trabajos en conjunto con otros compañeros para favorecer su interacción social. La evaluación es otro componente de vital importancia pues es la que orienta el proceso de atención educativa, las particularidades del currículo, a partir de considerar el currículo ordinario, así como sus adaptaciones y la promoción a niveles académicos superiores.

Con respecto a su diseño y objetivos está orientado por el Acuerdo ministerial 295-13 (Ministerio de Educación de la República del Ecuador, 2013a) que se hagan todas las modificaciones y adecuaciones pertinentes. La evaluación debe ser flexible, preferiblemente de forma oral y donde se empleen preguntas cerradas.

El trabajo de orientación a la familia es considerado como vital en el proceso de inclusión educativa. Esta debe convertirse en continuadora de las buenas prácticas desarrolladas en la escuela. Desde este punto, está estipulado que se le brinde información sobre los avances y logros de los niños para fomentar la autoestima y contrarrestar el sentimiento de fracaso y de desesperanza que, en no pocas oportunidades, se genera ante la atención a los niños con TEA.

En sentido general, se pueden resumir las cuestiones planteadas como condicionantes para facilitar la inclusión educativa en niños con TEA, en el contexto ecuatoriano en:

- Iniciarlos tempranamente en el proceso educativo y considerar para su desarrollo los objetivos de trabajo que se tienen en cuenta con los demás niños.
- Hacer adecuaciones necesarias a los objetivos, contenidos, formas de enseñanza, herramientas didácticas, evaluación de manera que se provea el cumplimiento de las metas trazadas en consecuencia con lo considerado para el estudiantado en general.
- Iniciarlos en la utilización de sistemas alternativos de la comunicación en caso de ser necesario.
- Entrenarlos en la implementación y empleo de las diferentes funciones comunicativas.
- Aplicar las modificaciones necesarias en el ambiente que les rodea.

- Brindar atención especializada e interdisciplinaria de psicólogos, terapeutas del lenguaje, médicos, nutriólogos, rehabilitadores, terapeutas ocupacionales, etc.
- Trabajar desde los primeros momentos con la familia, la comunidad y otras agencias educativas.
- Desarrollar el proceso de socialización e intercambio con los otros desde los inicios de la atención educativa.
- Contribuir a la desautomatización de las conductas que retienen el desarrollo.
- Reconocer los logros y estructurar la intervención a partir de ellos.
- Trabajar por áreas específicas y con objetivos puntuales de forma estructurada.

Lo expresado anteriormente constituye parte del sustento orientador para implementar el proceso de inclusión educativa de niños con TEA en el Ecuador; sin embargo, investigaciones realizadas en los últimos años, demuestran que la realidad inclusiva, en el caso estudiado, no es aún la deseada. Ejemplo de ello lo manifiesta Silva (2012), en su investigación.

Al evaluar la efectividad de las estrategias pedagógicas utilizadas en los procesos de inclusión educativa en dos escuelas inclusivas del cantón Ambato, revela que aunque los profesores de ambas escuelas han estado en constante preparación y perfeccionamiento por el Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo, algunos mencionan no poseer o poseer poco conocimiento sobre las personas con discapacidad. Algunos de los profesores nunca han trabajado con alumnos con TEA, sobre todo lo que están contratados a tiempo parcial.

En su trabajo esta investigadora propone desarrollar la autoconfianza en los educandos, a partir de las potencialidades e individualidades de cada uno, como proceso que contribuirá a un mejor acceso al aprendizaje.

Otro de los trabajos, que ilustra lo anteriormente planteado, es el de Díaz Mosquera y Andrade Zúñiga (2015), quienes en una investigación realizada en Quito, demostraron que en algunas de las aulas ordinarias, sobre todo de los centros de desarrollo infantil en la primera infancia, los docentes no contaban con la suficiente preparación para la atención a las necesidades de los niños con TEA. Entre las problemáticas que destacan las autoras en su investigación expresan la falta de

capacitación del profesor en torno al conocimiento del autismo como entidad gnoseológica y la aplicación de métodos que puedan resultar efectivos en su atención. Los docentes desconocen además cómo proyectar las posibles adaptaciones curriculares y la utilización de recursos de aprendizaje particulares.

Salguero, Betancourt y Pérez (2015), por su parte, constataron en el caso de una Unidad Educativa Especializada, que el trabajo con la comunicación y el lenguaje no favorecía el tránsito hacia las escuelas ordinarias. Otras investigaciones como las de González (2013) y Torres (2016), han demostrado la necesidad de continuar creando las condiciones para favorecer el proceso de inclusión educativa en los centros ordinarios.

Todos los trabajos anteriormente mencionados constituyen ejemplos de la preocupación de los docentes ecuatorianos y la necesidad de mejorar sus prácticas inclusivas en el caso de los niños con TEA. Vale destacar, otras investigaciones realizadas desde otros contextos como el de salud, donde se hace énfasis en el desarrollo de habilidades comunicativas para mejorar el proceso de inclusión educativa (Jones de Illescas, 2017). Estas son claras muestras de la preocupación que los profesionales de la educación y de los que atienden a niños con TEA tienen, en el Ecuador, para favorecer la inclusión educativa, la que todavía, como se ha podido demostrar, no cumple con las metas esperadas. Es responsabilidad de cada centro docente, especializado u ordinario, el garantizar las condiciones para que se pueda poner en práctica lo planteado por la normativa ecuatoriana en cuanto a la inclusión educativa.

CONCLUSIONES.

A partir del estudio realizado se puede concluir que no se puede considerar a los niños con autismo como una sumatoria de trastornos, sino en un análisis dinámico que debe centrar la atención en los aspectos positivos que tiene la personalidad de estos sujetos, así como en sus características peculiares. Muchos de ellos poseen habilidades especiales en un área determinada que pudieran considerarse potencialidades en la atención educativa que se les brinda, y que pueden favorecer su

inclusión en este ámbito. Se ha destacado que la inclusión educativa de estos niños, más que una necesidad personal, es una necesidad social que mejorará la calidad de vida, no solo de ellos y de sus familias, sino de toda la sociedad.

En el Ecuador, la inclusión educativa de los niños con TEA es una realidad orientada desde las normativas y leyes promulgadas por las instituciones y organismos del Estado ecuatoriano. Estas precisan puntualmente cómo debe ser la práctica educativa inclusiva y particularizan en el caso de los niños con TEA; sin embargo, en las escuelas ordinarias, muchas veces no se responde a lo orientado, ni a las demandas y necesidades de los niños con TEA.

El sistema educativo y algunas instituciones han creado un grupo de condiciones instituidas como indispensables para el proceso de inclusión educativa. En otros casos, a pesar de lo que está establecido, existen algunas barreras como la falta de preparación de los docentes para atender las necesidades de los niños con TEA. En este sentido, se debe continuar investigando, mejorando y transformando la práctica, para cumplir con uno de los propósitos más humanos preconizado por la sociedad ecuatoriana: la inclusión social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Asamblea Nacional de la República del Ecuador (2008). Constitución de la República del Ecuador. Recuperado de:
<http://americo.usal.es/oir/legislatura/normasyreglamentos/constituciones/Ecuador2008.pdf>
2. Asamblea Nacional de la República del Ecuador (2011). Comisión Especializada Permanente de Gobiernos Autónomos, Descentralización, Competencias y Organización del Territorio, Número 8. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002452/245278s.pdf>
3. Asamblea Nacional de la República del Ecuador (2012). Ley orgánica de discapacidades. Recuperado de:
http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf

4. Asociación Americana de Psiquiatría (APA) (2014). DSM-5 Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
5. Autism Speaks Inc. (2008). Manual para los primeros 100 días. Recuperado de http://asperger.edisaopensource.es/index.php?&PHPSESSID=0sfj5gq6tvf4ipq1bgqllteah0&V_dir=MSC&V_mod=download&f=2017-5/30-10-27-52.admin.Manual-de-Los-100-Dias.pdf
6. Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. y Friyh, U. (1985). Does the Autistic Child Have a Theory of Mind? *Cognition*, 21, 37-46.
7. Congreso Nacional del Ecuador (2003). Código de la Niñez y Adolescencia. Recuperado de https://www.oei.es/historico/quipu/ecuador/Cod_ninez.pdf.
8. Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades (2013). Manual de Atención en Derechos en personas con Discapacidad en la Función Judicial. Recuperado de: <http://www.funcionjudicial.gob.ec/www/pdf/Manual-atencion-discapacidades.pdf>
9. Cuxart Francesc (2000). El autismo. Aspectos descriptivos y Terapéuticos. Colección Monográfica ALJIBE. Málaga. España. Recuperado de: <https://www.autisme.com/autisme/documentacio/documents/El%20autismo.pdf>
10. Declaración de Incheon (UNESCO, 2015). Hacia una educación inclusiva, equidad y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
11. Declaración de Lima (UNESCO, 2014). Educación para Todos. (EPT) en America Latina y el Caribe: Balance y Desafío post- 2015. Lima, Perú. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Lima-31-10-2014-ESP.pdf>
12. Delfos, M. F. y Groot, N. A. (2011). Incentivar la asistencia a personas con autismo en el Ecuador. Recuperado de <http://www.mdelfos.nl/Ecuador/UAEg-Autismo-in%20Ecuador-Report-4-Espanol-juli-2011.pdf>

13. Díaz Mosquera, E. y Andrade Zúñiga, 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. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80242935009>
14. González Loor, M. I. (2013). Educación inclusiva de aprendizaje: El caso del síndrome autista. Tesis de Maestría. Recuperado de:
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/20773/1/TESIS.pdf>
15. Jones de Illescas, I (2017). Estrategia educativa para estimular el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en niños con trastorno del espectro autista del Centro de Salud El Cisne II. Tesis de Maestría. Guayaquil: Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil.
16. Ministerio de Educación de la República de Ecuador (2015). Modelo de atención integral de los Departamentos de Consejería Estudiantil. Quito: Ministerio de Educación.
17. Ministerio de Educación de la República del Ecuador (2011a). Estrategias pedagógicas para atender a las necesidades educativas especiales en la educación regular. Recuperado de:
https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Manual_de_Estrategias_100214.pdf
18. Ministerio de Educación de la República del Ecuador (2013a). Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. Programa de formación continua del magisterio nacional. Libro del docente. Recuperado de:
https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/10/necesidades_docente.pdf
19. Ministerio de Educación de la República del Ecuador (2013b). Acuerdo Ministerial 295-13. Recuperado de:
https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO_295-13.pdf

20. Ministerio de Educación de la República del Ecuador (2016). Construyendo nuestros espacios de aprendizaje: Documento de socialización para la creación activa, participativa y ecológica de “ambientes inclusivos de aprendizaje” (AIA). Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/06/guia2.pdf>
21. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) (2015). Enseñanza y aprendizaje. Lograr la calidad para todos. Una mirada sobre América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Mirada-regional-Informe-EPT-2013-2014.pdf>
22. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) (2012). Marco estratégico de trabajo UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP_Marco_Estrategico_UNESCO_Santiago_2012-2013.pdf
23. Organización de Estados Americanos (OEA) (1999). Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con Discapacidad. Recuperado de: http://apw.cancilleria.gov.co/tratados/AdjuntosTratados/064dd_OEA1999%20DISCAPACIDAD.PDF
24. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales. Recuperado de: https://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
25. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017a). E2030: Education and skills for the 21st Century. Buenos Aires Declaration. Regional Meeting of Education Ministers of Latin America and the Caribbean. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247286e.pdf>

26. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017b). E2030: Educación y habilidades para el Siglo XXI. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero de 2017. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002501/250117s.pdf>
27. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017c). Hoja de ruta de implementación del ODS 4 – E2030 para América Latina y el Caribe. Reunión de seguimiento técnico de la Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 6 y 7 de abril de 2017. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002498/249810s.pdf>
28. Organización de Naciones Unidas (ONU) (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
29. Organización de Naciones Unidas (ONU) (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
30. Organización de Naciones Unidas (ONU) (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Material de promoción. Recuperado de: http://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf
31. Restrepo Ricardo y Stefos Efstathios. (2017). Atlas de Derecho a la Educación. Recuperado de: <https://www.oei.es/uploads/files/news/Offices/490/atlas-derecho-educacion.pdf>
32. Riviere, Ángel. (1997). El niño Pequeño con Autismo. Recuperado de: https://enlafiladeatras.files.wordpress.com/.../nic3b1o_pequec3b1o_con_autismo.pdf
33. Salguero Rosero, J. R., Betancourt Escobar, E. J. y Pérez Bejerano, M. (2015). Desarrollo de Sistemas de Comunicación Aumentativa aplicados a la educación especial en Ecuador. Varona, 61, 1-11. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360643422013>

34. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo de la República del Ecuador (2017). Toda una vida. Plan Nacional de Desarrollo, 2017-2021. Recuperado de:
http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-ññOCT-FINAL_0K.compressed1.pdf
35. Silva Cadmen, A. (2012). Estrategias para la inclusión educativa en niños y niñas con discapacidad en las escuelas “Las Américas” y “Eduardo Reyes Naranjo” de la Ciudad de Ambato. Tesis de Maestría. Recuperado de:
http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/12434/1/50495_1.pdf
36. Torres Montalvo, M. C. (2016). Proceso de enseñanza – aprendizaje en estudiantes con trastorno del espectro autista del nivel básico elemental. Tesis de Maestría. Recuperado de:
<https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/827/1/TORRES%20MONTALVO%20MARCIA%20CAROLINA%20.pdf>
37. UNESCO, (2016). Informe Educación para transformar. Metas, opciones de estrategias e indicadores. Consultado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002452/245278s.pdf>

BIBLIOGRAFÍA:

1. Ainscow, M. (1999). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: NARCEA.
2. Arnaiz Sánchez, P. (2002). *Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva*. Recuperado de http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf
3. Amaral, D., Dawson, G. y Geschwind, D. (2011). *Autism Spectrum Disorders* . New York: Oxford University Press.
4. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

5. Clark, C., Dyson, A., Millward, A. y Robson, S. (1999) Theories of inclusion, theories of schools: deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. *British Educational Reserach Journal*, 25, 157 -177.
6. Universidad de Manchester (2012). *La inclusión de niños y niñas con trastorno del espectro autista en las escuelas en la Ciudad de México*. Tesis de Doctorado. Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_19I-La_inclusion_de_NN_con_transtorno.pdf
7. Villalba, M. (2009). Trastornos del Espectro Autista (T.E.A.) e integración en las aulas. *Quehacer educativo*, 67-75. Recuperado de http://www.fumtep.edu.uy/index.php/quehacer-ed/item/download/121_664da3c016750bb7e488ceaa85596e65

DATOS DE LA AUTORA:

1. Beatriz Maribel León Gavilanes. Licenciada en Educación Parvularia. Maestra Parvularia e investigadora de la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón, Capacitadora de la Municipalidad de Guayaquil Provincia El Guayas. Ecuador. Correo electrónico: bachi_le09@hotmail.com

RECIBIDO: 4 de junio del 2018.**APROBADO:** 20 de junio del 2018.