

UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE EDUCACIÓN INICIAL



**Proinclu para potenciar la inclusión de niños con trastorno del espectro
autista en aulas de educación inicial**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN INICIAL**

AUTOR

Anggela Kristal Zamora Rodriguez

ASESOR

Carmen Lia Galvez Arenas

<https://orcid.org/0000-0001-6463-9047>

Chiclayo, 2025

**Proinclu para potenciar la inclusión de niños con trastorno del
espectro autista en aulas de educación inicial**

PRESENTADA POR

Anggela Kristal Zamora Rodriguez

A la Facultad de Humanidades de la
Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo
para optar el título de

LICENCIADO EN EDUCACIÓN INICIAL

APROBADA POR

Zoraida Katherine Usquiano Kamt

PRESIDENTE

Ricardo Chaname Chira

SECRETARIO

Carmen Lia Galvez Arenas

VOCAL

Dedicatoria

La presente tesis se la dedico a mi papá, por su incondicional apoyo y amor en cada paso de este camino. También a mi mamá, que siempre me guía, me motiva y me inspira cada día a ser mejor profesional. Asimismo, a todos los niños a quienes enseñé durante mi tiempo como estudiante; ellos, sin saberlo, me inspiraron a escoger mi tema, que está impregnada de vocación y amor hacia ellos.

Agradecimientos

Agradezco a Dios por la fortaleza y las bendiciones recibidas a lo largo de este camino. Agradezco profundamente a mis padres y hermano por todo el apoyo que me han brindado a lo largo de este proceso en mi carrera universitaria.

Agradezco a mis amigos y amigas por su compañía y por darme el ánimo y no rendirme. Agradezco a mi asesora y a mis docentes por brindarme el apoyo necesario y por guiarme en cada etapa de mi investigación.

Proinclu para potenciar la inclusión de niños con trastorno del espectro autista en aulas de educación inicial

INFORME DE ORIGINALIDAD

12%

INDICE DE SIMILITUD

12%

FUENTES DE INTERNET

2%

PUBLICACIONES

3%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

tesis.usat.edu.pe

Fuente de Internet

2%

2

tesis.pucp.edu.pe

Fuente de Internet

1%

3

dspace.ucuenca.edu.ec

Fuente de Internet

1%

4

repositorio.ucv.edu.pe

Fuente de Internet

1%

5

Submitted to Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo

Trabajo del estudiante

<1%

6

www.slideshare.net

Fuente de Internet

<1%

7

Submitted to Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil

Trabajo del estudiante

<1%

8

revistas.pucese.edu.ec

Fuente de Internet

<1%

Índice

Resumen	6
Abstract	7
Introducción.....	8
Revisión de literatura.....	11
Materiales y métodos	16
Resultados	22
Discusión	26
Conclusiones	28
Recomendaciones	29
Referencias.....	30
Anexos	36

Resumen

La inclusión de niños con TEA en el ámbito de educación inicial es una problemática global que sigue siendo un desafío importante en muchos países debido a la escasez de infraestructura óptima, la escasez de profesores especializados y escasez de una coordinación interinstitucional. Es por ello que se realizó un estudio con la finalidad de diseñar un programa fundamentado en estrategias pedagógicas para optimizar la enseñanza de infantes con TEA en educación inicial. En este sentido, se utilizó un enfoque no experimental de diseño descriptivo y propositivo en este estudio, con una muestra de 15 docentes. Los hallazgos reflejaron que el 46.7% de los profesores se ubican en rango medio en cuanto al desempeño para la inclusión de infantes con TEA en educación inicial, en esta línea, se demuestra que existe margen de mejora para alcanzar una inclusión más efectiva y significativa para los niños. En última instancia, se determinó que el programa Proinclu es viable porque cuenta con un análisis exhaustivo, validación por expertos, disponibilidad de recursos, una metodología clara que permite fortalecer la inclusión de niños con TEA.

Palabras clave: Inclusión, autismo, aprendizaje.

Abstract

The inclusion of children with ASD in early childhood education is a global issue that remains a major challenge in many countries due to a lack of optimal infrastructure, a shortage of specialised teachers and a lack of inter-institutional coordination. This is why a study was carried out with the aim of designing a programme based on pedagogical strategies to optimise the teaching of infants with ASD in early education. In this sense, a non-experimental approach of descriptive and propositional design was used in this study, with a sample of 15 teachers. The findings showed that 46.7% of the teachers were in the medium range in terms of their performance in the inclusion of infants with ASD in early education, thus demonstrating that there is room for improvement to achieve more effective and meaningful inclusion for children. Ultimately, it was determined that the Proinclu programme is viable because it has a comprehensive analysis, expert validation, availability of resources, and a clear methodology to strengthen the inclusion of children with ASD.

Keywords: Inclusion, autism, learning.

Introducción

Rieffe et al., (2021) indican que para muchos niños con TEA, socializar en la escuela no es una tarea fácil e incluso podría ser una fuente importante de estrés, esto es porque se enfrentan a muchos desafíos al unirse o iniciar una interacción con sus pares, a menudo son excluidos o ignorados por sus pares alistas (los no autistas), y el entorno físico podría simplemente ser demasiado excitante para que participen cómodamente en actividades grupales, como que el patio de recreo esté demasiado lleno o el pasillo sea demasiado ruidoso (Williams et al., 2019).

En este sentido, la escolarización eficaz de los alumnos autistas requiere una comprensión minuciosa de los inconvenientes de su experiencia diaria, por ello, se ha identificado que fortalecer esta comprensión es un foco de urgente de investigación, para que las escuelas y los formuladores de políticas orienten la inversión, los recursos y la capacitación hacia la eliminación de las barreras a la inclusión, es necesario disponer de información sobre la prevalencia de las dificultades y diferencias de los alumnos autistas en una variedad de áreas (Bailey & Baker, 2020).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) mencionan que la mayoría de países deben fortalecer un bienestar óptimo y la salud de cada uno de los infantes con autismo, es decir, que los países deben tener la capacidad para incrementar su compromiso mediante la adecuación e implementación de acciones que permitan mejorar el bienestar de los niños, proporcionando una dirección referente a los planes de acción y políticas que regulen la inclusión de los infantes en el esquema de una educación óptima sin exclusión, asimismo, las escuelas deben contar con entornos favorables e inclusivos para todo tipo de infantes que padece alguna discapacidad.

De acuerdo a Petersson & Holmqvist (2022) mencionan que en un informe de las Naciones Unidas (ONU) referente a los derechos de las personas con discapacidad, precisa que deben recibir el apoyo que necesitan para lograr una educación efectiva y que se debe brindar apoyo individual efectivo para maximizar el desarrollo académico y social. Además, se debe tener en cuenta que en el marco de la agenda 2030 de las Naciones Unidas, se exige que todos deben tener oportunidades educativas y capacitación vocacional para aquellos que se consideran como personas vulnerables, por ejemplo, personas con algún tipo de discapacidad, zonas indígenas y situaciones de migración (Maenner et al., 2020).

En Suiza, la edad preescolar es un contexto de retos y tareas nuevas, en la que las competencias de las asignaturas deben alcanzar habilidades interdisciplinarias, como: destrezas de vínculos interpersonales, siendo así que el 23.0% de los niños con TEA mostró óptimas manifestaciones de incorporación social (Hermann et al., 2021). En esa misma línea, en un

estudio en Taiwán en niños(as) entre 5 y 6 años de edad, los hallazgos indicaron niveles de socialización positivos, teniendo una motivación colaborativa en las actividades ejecutadas en un jardín educativo de la ciudad (Caceffo et al., 2021).

En el contexto peruano, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021) menciona que es fundamental que la sociedad aún enfrenta diferentes obstáculos que ocasionan la participación, presencia y progreso de cada uno de los infantes con discapacidad; este escenario provoca situaciones de segregación de manera injusta y muchas veces sistemática, que a la vez impide que los infantes construyan un crecimiento a futuro. En este sentido, la inclusión en las escuelas debe comprender como un compendio de aspectos que deben estar equilibrado en todo momento, por ejemplo, espacio, interacción y aprendizaje de calidad; es por ello, que la plana educativa debe tener pleno conocimiento sobre los inconvenientes que pueden a través los infantes con TEA, de esta manera abordaron de mejora manera los problemas que pueden padecer en el transcurso de la línea escolar (Macedo et al., 2020; Sanchez et al., 2021).

En este sentido, la defensoría del pueblo (2019) menciona que la limitada comprensión y el enriquecimiento de la información por parte de las autoridades educativas genera que no se brinde un enfoque óptimo sobre los requerimientos educativos de los infantes con TEA, dichos escenarios de discriminación, la limitada referente a los logros de aprendizaje y el escaso conocimiento sobre las experiencias de los docentes ocasiona que se desaproveche la oportunidad de que se construya y mejore de forma secuencial una agenda de educación inclusiva. A partir de lo indicado, se puede afirmar que el desempeño docente en la etapa preescolar es fundamental para la inclusión de niños, ya que ayuda a abordar problemas como la escasez de recursos y la falta de materiales didácticos adaptados para lograr una inclusión efectiva, superando barreras y creando oportunidades equitativas para todos los niños, lo que sienta las bases para su éxito futuro en el ámbito educativo y en la vida.

En el contexto local, el estudio se centró en un colegio de Chiclayo, donde se evidencia escasas de capacitación del personal docente para especificar y abordar las necesidades que demandan los niños con TEA; además, las aulas de educación inicial frecuentemente padecen de recursos y materiales didácticos indispensables para apoyar adecuadamente la inclusión de niños con TEA. En este contexto, se formuló la siguiente información: ¿Cómo optimizar la enseñanza de niños y niñas con trastorno de espectro autista en educación inicial, 2024?

En cuanto a la justificación, el estudio presentó tres contribuciones: la justificación teórica que radicó en brindar información relevante sobre la inclusión de infantes con TEA en educación inicial, de esa manera brindará información nueva sobre un nuevo contexto de la

educación inicial. En cuanto a la justificación práctica, radicó en brindar información y una propuesta a las autoridades de la institución educativa que les permita ejecutar los talleres con el fin de mejorar la inclusión de los niños con TEA. Finalmente, la tercera contribución radicó en elaborar y validar una ficha de observación que permitió obtener datos con validez científica y además garantizo que próximos investigadores lo empleen.

Por otro lado, la finalidad del estudio radicó en diseñar un programa de estrategias para optimizar la enseñanza de niños y niñas con trastorno de espectro autista en educación inicial. En cuanto a los objetivos específicos se presentaron los siguientes: i) Identificar el nivel actual de desempeño docente para la inclusión de niños con TEA en el contexto de educación inicial; ii) Describir las características del programa de estrategias para mejorar la inclusión de niños y niñas con TEA en el contexto de la educación inicial.

Referente a los antecedentes se presentan los siguientes: Araya y Martínez (2022) determinaron la conexión entre las actividades recreativas y la mejora de las capacidades interpersonales en infantes con TEA. Teniendo en cuenta lo mencionado, los autores consideraron oportuno emplear un paradigma cuantitativo, de diseño no experimental y transversal, además, participaron 60 niños diagnosticados de TEA. Los datos revelaron que las actividades recreativas se registran a un nivel estándar. Por el contrario, la mitad de los sujetos mostraban habilidades sociales encomiables. En consecuencia, se dedujo que existe una asociación notable y sólida entre las acciones recreativas y el avance de las interacciones sociales.

Torres et al. (2021) identificaron la educación inclusiva de educandos con TEA, para ello emplearon una metodología mixta, es decir, enfoque cuali-cuanti, descriptivo y contó con el involucramiento de 100 docentes que brindaron información mediante un formulario. Con respecto a la información descubierta, se revela que el 87% de los instructores no elaboran estrategias para sus sesiones teniendo en cuenta la inclusión, y el 80% no se adapta al entorno de aprendizaje. En definitiva, está claro que los educadores, en general, no están preparados para trabajar con alumnos autistas y muestran deficiencias en este sentido. No obstante, existe una disposición a formarse para desempeñar sus funciones pedagógicas y mejorar eficazmente la dinámica de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con autismo.

Gonzales (2021) estableció de qué forma el juego se presenta en una estrategia que genera el desarrollo del lenguaje en niños de inicial con TEA. A partir de ello, se consideró un paradigma cuantitativo donde participaron 15 infantes que brindaron datos mediante una ficha de observación. Los resultados indican que la recreación es ventajosa para los niños que pasan de la primera infancia a la edad escolar, ya que cultiva las capacidades lingüísticas y fomenta

vínculos más fuertes con los compañeros. Los resultados de este examen proponen además que la incorporación deliberada de gestos por parte de los adultos ocasiona que los infantes puedan comprender las actividades de juego de rol. Por último, las pruebas anteriores demuestran que la utilización deliberada de actividades recreativas por parte de los educadores mejora las oportunidades de participación de los niños con necesidades y discapacidades distintas.

García (2020) en escuelas de educación inicial específicas analizó la inclusión de infantes con TEA. Teniendo en cuenta la información presentada, el autor tuvo en cuenta el paradigma cuantitativo, de nivel descriptivo y se contó con la evaluación de docentes y niños que fueron evaluados para el tratamiento de la información. En esta línea, el estudio reveló la necesidad de adaptar estrategias de inclusión a las particularidades específicas de las instituciones locales y resaltó el involucramiento de las escuelas, familias y personal médico para lograr una inclusión efectiva en las aulas de educación inicial.

Vasquez et al. (2020) identificaron las estrategias didácticas para trabajar con infantes de TEA. En esta línea, los autores consideraron aspectos metodológicos con el paradigma cuantitativo, de alcance descriptivo y contó con la participación de docentes como infantes que fueron evaluados mediante fichas de observación como cuestionarios respectivamente. Referente a los datos hallados, se revela que los docentes desconocen técnicas para enseñar a infantes con TEA, por tal motivo los niños reflejan aspectos elevados de ansiedad y frustración al momento de aprender un tema. Finalmente, el autor concluye que los métodos relacionados con herramientas visuales y materiales estructurados son idóneos para trabajar con niños con TEA.

Revisión de literatura

La teoría de Arnold Gesell de 1960 describe sistemáticamente la progresión y maduración de los individuos desde la infancia hasta la adolescencia a través de diversas fases, es decir, el autor aportó ideas sobre el desarrollo físico, cognitivo y emocional, además, sus investigaciones observacionales ahondaron en la progresión del crecimiento físico de los niños, la adquisición de habilidades motrices y la adquisición de nuevas capacidades. Asimismo, Gesell dilucide las secuencias interconectadas que experimentan los infantes en su crecimiento físico y mental, también defendió ardientemente los derechos de los niños que se enfrentan a retos físicos y mentales, abogando por su acceso a una educación adaptada para facilitar su integración en entornos sociales (Millard, 2022).

En esa misma línea, la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura en 1986 sugiere que, a través de la educación, se pueden analizar los detalles y la información adquirida a partir de estos compromisos conductuales y diversos sucesos dentro de un entorno particular se

convierten en diversas representaciones que actúan como un modelo para la conducta futura. En cuanto a la integración de los niños con TEA, esta teoría podría subrayar la importancia de ofrecer ejemplos sociales favorables y habilidades interpersonales para facilitar su asimilación en entornos académicos globales

En esa secuencia, Lopez y Jimenez (2022) mencionan que la teoría de la mente, también denominada "pensamiento estratégico", "comprensión empática", "mentalización", "teoría del espíritu" y otros términos, constituye una noción polifacética utilizada para denotar el intrincado marco de los procesos cognitivos humanos, que sirve como factor fundamental en la autorregulación y la gestión emocional; En esencia, nos permite desenvolvemos eficazmente como participantes sociales al encarnar una capacidad crucial para interpretar, comprender, anticipar e influir en nuestros propios comportamientos y en los de los demás dentro de los contextos cotidianos. En el ámbito de la inclusión educativa, este concepto subraya la importancia de fomentar la compasión y la comprensión social para favorecer la acogida y la integración de los niños con TEA en el entorno educativo.

Por otra parte, el rol del docente en la inclusión de niños con TEA debe implicar su capacidad para facilitar las construcciones del aprendizaje. Facilitar implica intervenir para favorecer transformaciones, y el compromiso del educador auxiliar, abarcando su totalidad (aspectos físicos, mentales, emocionales y volitivos), dentro de esta dinámica, dentro del aula, durante el proceso educativo, necesita la plena implicación de los niños. Todos los esfuerzos se dirigen hacia el niño, que actúa como agente principal y portador de las responsabilidades del aprendizaje. En esencia, el educador de apoyo se centra en garantizar que el niño adquiera los conocimientos necesarios para convertirse en un miembro plenamente participativo de la sociedad. La cuestión fundamental gira en torno al enfoque de aprendizaje óptimo para el niño, los métodos educativos para apoyar y los medios para guiar su viaje de aprendizaje (Rubim & Agostini, 2023).

A partir de lo mencionado, la inclusión de los infantes con capacidades distintas en los salones de lecciones formativas, precisamente de los infantes con TEA, se refiere a un reflejo distinto de una instrucción que se origina en el mundo actual en los sistemas pedagógicos bajo reglamentos o principios que cada educando, independiente de poseer peculiaridades diferentes, presenta derecho de educación (Torres et al., 2021).

Por lo que, Méndez (2020) manifiesta que la educación inclusivamente es aquel asunto que responde, valora y reconoce de forma apropiada la multiplicidad de intereses, expectativas, características y posibilidades de los niños(as) y adolescentes, teniendo la finalidad de fomentar su participación, aprendizaje y desarrollo, con semejantes de igual edad, en un entorno de

instrucción colectivo, sin exclusión o discriminación alguna, y que asegura en el derecho de todas las personas, las ayudas y las adaptaciones prudentes solicitadas en su desarrollo pedagógico, mediante culturas, políticas y prácticas que excluyan los obstáculos existentes en el ambiente escolar (Marchesi y Hernández, 2019).

De igual manera, Hernandez et al. (2021) argumentan que la inclusión formativa debe comprenderse como aquel equilibrio estable entre la enseñanza y la productividad educativa de calidad y coherente con las habilidades, competencias del alumno que declare un aprendizaje característico para toda persona; por lo que se considera fundamental el reconocimiento de los inconvenientes y/o dificultades por los cuales atraviesa los infantes con TEA y la participación en la salud que emprenden estos inconvenientes para el progreso de su productividad, desempeño e idóneo afianzamiento de sus aprendizajes en los centros pedagógicos (Bedor, 2018). En ese sentido, Santos y Esteban (2021) enfatizan que la inclusión pedagógica alude al proceso de mejora e innovación que posibilita la intervención y el desempeño de todos los alumnos sin distinción; es decir, se integran los alumnos con mayor vulnerabilidad a situaciones distintas de exclusión.

Smith, A. (2020) menciona que la inclusión educativa promueve el involucramiento justo de todos los estudiantes en entornos regulares, adaptando las prácticas pedagógicas y el ambiente escolar para atender sus necesidades individuales, sin importar sus diferencias. La diversidad en el aula se refiere a la variedad de características y antecedentes de los estudiantes, incluyendo aspectos culturales, lingüísticos, socioeconómicos, de género y habilidades, siendo crucial gestionarla de manera efectiva reconociendo y valorando estas diferencias como elementos enriquecedores para el aprendizaje.

En esa misma línea, el enfoque de derecho en la educación inicial se basa en el reconocimiento del derecho fundamental de cada uno de los infantes a contar con una educación óptima desde sus primeros años de vida (Smith, 2020). Este enfoque se respalda en tratados internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas y busca garantizar que cada niño sea tratado con dignidad y consideración, respetando sus derechos, intereses y necesidades únicas, en línea con el principio de respeto en la educación inicial (Torres et al.,2021). La implementación práctica de estos conceptos implica la creación de entornos seguros y estimulantes, el involucramiento activo de las familias y la adaptación de las prácticas pedagógicas para atender los requerimientos que demanda cada infante (Martínez & Sánchez, 2021). Este enfoque tiene el fin de impulsar el desarrollo completo de los niños, abordando diferentes aspectos como, cuestiones emocionales, sociales y físicas, reconociendo

el juego y la interacción como elementos fundamentales para el aprendizaje (Chicama y Minchala, 2023).

Asimismo, el enfoque de inclusión en la educación es primordial para garantizar igualdad en todo ámbito, así como oportunidades educativas para todos los estudiantes (Smith, 2020). En esa misma línea, se busca que todos los actores estudiantiles sin importar sus diferencias, puedan acceder a una educación de calidad, mientras que la atención a la diversidad se centra en reconocer y abordar las diferencias individuales en el proceso educativo. Esto se logra a través de entornos educativos inclusivos que fomentan la participación activa de todos los estudiantes (Martínez y Sánchez, 2021), promoviendo así la equidad educativa y el diseño de programas educativos individualizados que se adapten a las demandas de cada infante (Sandoval y Quispe, 2021).

Del mismo modo, UNICEF (2023) sostiene que los infantes con habilidades diferentes son aquellos individuos que presentan deficiencias intelectuales, físicas, sensoriales o mentales a un extenso período y que, al interactuar con distintos obstáculos, pueden dificultar su intervención efectiva y plena en la humanidad, en afinidad de condiciones con otros.

Asimismo, Dos Santos et al. (2019) describen que las habilidades distintas son aquellas restricciones o falta de una competencia o capacidad (efecto de una deficiencia) para desarrollar una tarea, acción y/o actividad con nivel o de forma estimada como habitual para una persona en su condición cultural y social peculiar; por lo que los infantes que poseen habilidades distintas pueden manifestar inconvenientes en su lenguaje, aplazamiento mental, dificultades auditivas y visuales, autismo, desórdenes mentales, entre otras deficiencias; siendo conveniente una instrucción o educación única a sus requerimientos.

Es así que, el Gobierno del Estado de México (2023) conceptualiza el autismo o denominados Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) como una variación neurobiológica del progreso que se evidencia en el transcurso de los primeros tres años de edad y permanece en el curso de todo el período de vida del individuo.

Para Torres et al. (2021) el TEA es una de las preocupaciones de salud mental, el cual hace referencia a una secuencia de alteraciones graves en distintos aspectos primordiales del crecimiento, tales como la habilidad imaginativa, las conductas o comportamientos, la interacción colectiva mutua y la comunicación; es un trastorno que se pueden descubrir en edades sumamente tempranas del individuo, y se agudiza normalmente en función al entendimiento del lenguaje, restricción imaginativa o en relación al comportamientos o conductas.

Desde la postura de Mackie et al. (2021) TEA es aquella discapacidad usual del desarrollo que se representa por las deficiencias constantes y generales en la interacción e interlocución social y modelos reiterados y condicionados de los comportamientos, acciones, tareas, actividades, intereses, que se hallan en el transcurso de una aparición.

Reis et al. (2022) definen el TEA como una alteración difícil y grave del neurodesarrollo, medicamento determinado por una imperfección notable en los dominios del comportamiento base, incorporada la verbalización e interrelación general y las conductas y/o afectos reiterados limitados; los individuos con TEA manifiestan ciertos rasgos semejantes o peculiaridades, como inconvenientes con la interacción colectiva, adaptación afectiva o emocional, empleo pretencioso del lenguaje, entre otras.

Asimismo, Cevallos y Fernández (2022) consideran que el autismo se refiere a un desorden de procedencia biológica y un fundamental elemento genético que altera cualitativamente a distintas competencias psicológicas de un ser humano; donde los individuos que adolecen de estos trastornos presentan manifestaciones y comportamientos representativos como impedimentos para interactuar y comunicarse socialmente, conductas recurrentes y condicionadas

En este contexto, el autismo en el ámbito preescolar se refiere a la incorporación de niños en entornos educativos de educación inicial, como jardines de infantes y preescolares, donde se aplican adaptaciones curriculares y pedagógicas para satisfacer sus necesidades individuales. En este sentido, un enfoque crucial implica el fortalecimiento de habilidades de comunicación e interacciones sociales con los niños, esto mediante la colaboración entre educadores y terapeutas, lo que facilita su participación en actividades escolares y su relación con sus compañeros (Torres et al., 2021).

Además, la colaboración estrecha entre padres y educadores es primordial para garantizar la inclusión, ya que los padres aportan información valiosa sobre las necesidades de sus hijos y trabajan en conjunto con el personal escolar para desarrollar estrategias efectivas tanto en el aula como en el hogar. En este contexto, la generación de un ambiente de aprendizaje inclusivo, que promueva la aceptación y comprensión entre los compañeros, es fundamental para que todos los niños puedan participar y aprender de manera efectiva (Aguiar et al., 2020).

Finalmente, la variable inclusión de niños con TEA se puede medir a partir de las tres dimensiones que se mencionan a continuación: la primera dimensión planificación se refiere a la preparación previa del entorno educativo para la incorporación de infantes con TEA, e incluye el conocimiento profundo de las características del TEA por parte de los docentes, así como la selección cuidadosa de materiales y estrategias educativas inclusivas (Carriazo et al., 2020). La

segunda dimensión (conducción) evalúa cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza como el aprendizaje inclusivo en el aula, esto implica crear un clima favorable al aprendizaje inclusivo, adaptar los contenidos y las evaluaciones para garantizar la participación de todos los niños, establecer una comunicación efectiva con la comunidad educativa para promover la colaboración y la comprensión (Patora y Fuentes, 2021). La tercer dimensión (evaluación) se centra en la reflexión y la autoevaluación de la práctica pedagógica en relación con la inclusión educativa de los niños con TEA, es decir, incluye la revisión constante de las estrategias y prácticas implementadas, así como la descripción de áreas de mejora y el desarrollo de acciones correctivas para procurar una educación inclusiva óptima para todos los niños (Patora & Fuentes, 2021) .

Materiales y métodos

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, teniendo en cuenta un diseño no experimental de naturaleza descriptiva, centrado en la resolución de una necesidad específica en una institución educativa. Se clasifica como una investigación básica propositiva, ya que se basa en la identificación de una problemática y busca proporcionar soluciones beneficiosas para los participantes. A diferencia de los enfoques cualitativos, los estudios cuantitativos se caracterizan por analizar una amplia cantidad de datos numéricos, lo que les permite establecer correlaciones, tomar decisiones y contrastar hipótesis (Estela, 2020; Arias y Covinos, 2021).

Donde:

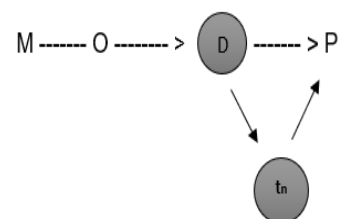
M: Docentes de instituciones educativas

O: Información recogida sobre la realidad

D: Nivel de desempeño docente para la inclusión educativa

P: Programa de estrategias pedagógicas

Tn: Inclusión de niños con TEA



El diseño no experimental, según Sucasaire (2022), se fundamenta por no involucrar la manipulación de los componentes en estudio en ninguna fase del proceso de investigación. Las variables se observan tal como se presentan en su entorno natural, y no se introducen cambios deliberados. Es un enfoque que se enfoca en la observación y descripción de las variables en su contexto real. A partir de lo indicado, el estudio se centrará en observar y describir las variables en su ámbito natural y en un mismo tiempo y lugar determinado.

Polonia et al., (2020), menciona que la población hace referencia al conjunto completo de instrumentos o unidades de observación que constituyen una investigación o al ámbito de

estudio en el que se busca extrapolar los hallazgos. Cabe destacar que para encontrar la muestra la autora del estudio empleó el muestreo no probabilístico de conveniencia, es decir, la investigadora determinará ciertos criterios de aceptación y de descarte (Hadi et al., 2023). En este sentido, la muestra de estudio estuvo integrada por 15 maestras de educación inicial.

Tabla 1*Operacionalización de variables.*

Variable	Definición	Dimensiones	Indicadores	Instrumento
Inclusión de niños con TEA	Hernández et al. (2021) argumentan que la inclusión formativa debe comprenderse como aquel equilibrio estable entre la enseñanza y la productividad educativa de calidad y coherente con las habilidades, competencias del alumno que declare un aprendizaje característico para toda persona;	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las características del TEA - Selección de materiales y estrategias inclusivas 	Lista de cotejo
		Conducción	<ul style="list-style-type: none"> - Clima favorable al aprendizaje inclusivo - Adaptación de contenidos y evaluación - Comunicación efectiva con la comunidad educativa - Contribución a un clima institucional favorable 	
		Evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre la práctica pedagógica 	

En cuanto a las técnicas y herramientas para obtener datos, se consideró oportuno que se aplique una lista de cotejo que incluirá ítems específicos relacionados con los estudiantes evaluados por el docente, con el fin de mejorar la inclusión de niños con TEA en el grupo de niños de dos años. Según Tobón (2016), la lista de cotejo es una herramienta de evaluación que permite precisar la presencia o ausencia de elementos específicos en una evaluación, y se consideran niveles de desempeño al calificar los indicadores, otorgando más puntos a un mayor nivel de rendimiento. Además, el instrumento contó con dos procesos, el primero denominada validación, el cual mediante la prueba de V de Aiken se obtuvo una puntuación de 0.951; el segundo proceso es de confiabilidad, el cual mediante la prueba Alfa de Cronbach se obtuvo un valor muy alto equivalente a 0.780 (Ver figura 1)

Tabla 2

Valoración de expertos, instrumento de medición

Indicadores/Ítems	Claridad	Coherencia	Relevancia	Promedio
1	0.800	1.000	1.000	0.933
2	1.000	1.000	1.000	1.000
3	0.800	1.000	1.000	0.933
4	1.000	1.000	1.000	1.000
5	0.800	1.000	1.000	0.933
6	0.800	1.000	1.000	0.933
7	1.000	1.000	1.000	1.000
8	1.000	1.000	1.000	1.000
9	0.733	1.000	1.000	0.911
10	0.800	1.000	1.000	0.933
11	0.800	1.000	1.000	0.933
12	0.933	1.000	1.000	0.978
13	0.800	1.000	1.000	0.933
14	0.733	1.000	1.000	0.911
15	0.800	1.000	1.000	0.933
Promedio general	0.853	1.000	1.000	0.951

Nota. La tabla expresa promedios calculados mediante el coeficiente V de Aiken, teniendo en cuenta las validaciones que brindaron cinco jueces a los 15 ítems del instrumento.

Tabla 3*Fiabilidad*

N° Ítems	N° Sujetos	Valor
15	15	0.780

Nota. Información obtenida a partir del análisis de los datos de la prueba piloto mediante la prueba Alfa de Cronbach.

Por otro lado, en esta investigación, se han seguido varios pasos clave. Inicialmente, se seleccionó el tema en función de la problemática identificada. Luego, se estableció la colaboración con los líderes del colegio para su participación en el proyecto. A continuación, se generó una exhaustiva revisión bibliográfica para fundamentar la justificación, delimitación y marco teórico del estudio. A partir de esto, se determinaron la metodología, población y muestra del proyecto. Se procedió a la elección de instrumentos para la preprueba, posprueba y durante la ejecución del estímulo, considerando los objetivos establecidos. Los datos recopilados se analizaron utilizando SPSS V 25 y se organizó en hojas de cálculo de Microsoft Excel, incluyendo gráficos y tablas para una presentación clara de los resultados. Además, se aplicó el análisis descriptivo para facilitar la interpretación de los resultados estadísticos.

Tabla 4
Matriz de consistencia.

PROBLEMA	OBJETIVOS	VARIABLES Y DIMENSIONES
¿Cómo optimizar la enseñanza de niños y niñas con trastorno de espectro autista en educación inicial, 2024?	<p>Objetivo general:</p> <p>Diseñar un programa de estrategias para optimizar la enseñanza de niños y niñas con trastorno de espectro autista en educación inicial.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar el nivel actual de desempeño docente para la inclusión de niños con TEA en el contexto de educación inicial. - Describir las características del programa de estrategias para mejorar la inclusión de niños y niñas con TEA en el contexto de la educación inicial. 	<p>Variable: Inclusión de niños con trastorno del espectro autista</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Conducción • Evaluación
METODO Y DISEÑO	POBLACION Y MUESTRA	TECNICA E INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS
<p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Alcance: Descriptivo – propositivo</p> <p>Diseño: No experimental</p>	<p>La población y la muestra está conformada por 15 docentes de diferentes instituciones.</p>	<p>Técnicas: Observación</p> <p>Instrumento: Lista de cotejo</p>

En términos éticos, se acordó verbalmente con la directora de la institución el compromiso de seguir pautas éticas en la gestión de los elementos del trabajo, considerando dos aspectos fundamentales. Primero, no se revelaron los nombres de los profesores que fueron evaluados. Segundo, se aseguró que los documentos que autorizan la participación de los individuos en el estudio y el manejo de datos se obtengan mediante comunicación escrita y consentimiento. Es relevante destacar que el investigador pudo beneficiarse de sus prácticas preprofesionales en el mismo colegio, lo que facilitó la coordinación y el acceso a la información, incluyendo la observación inicial, la organización institucional y el mantenimiento de registros de estudiantes. Esto permitió llevar a cabo el estudio, ya que el investigador tiene un cierto grado de control sobre el contexto.

Resultados

En este apartado se presentarán datos relevantes que permiten abordar cada uno de los objetivos específicos del estudio planteados.

OE1: Identificar el nivel actual de desempeño docente para la inclusión de niños con TEA en el contexto de educación inicial

Tabla 5

Nivel de desempeño docente para la inclusión de niños con TEA.

Niveles	n	%
Bajo	6	40.0
Medio	7	46.7
Alto	2	13.3
Total	15	100.0

Nota. Elaboración realizada a partir de la información recolectada mediante el instrumento.

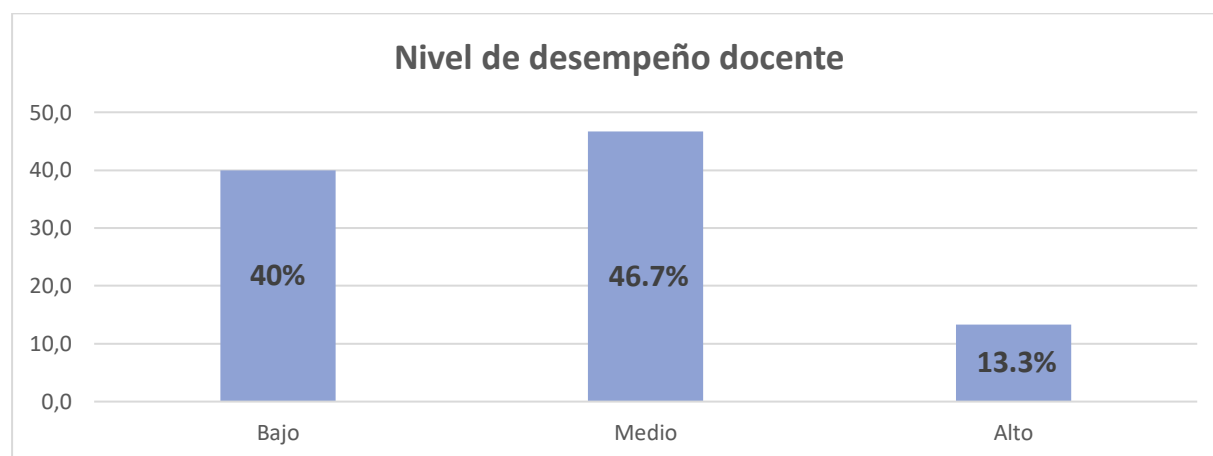


Figura 1 *Nivel de desempeño docente para la inclusión de niños con TEA.*

Nota. Elaboración realizada a partir de la información de la tabla 5.

La tabla 5 y la figura 1 revela que el 40% de los docentes exhibe un nivel bajo en cuanto al desempeño para la inclusión de estos niños, mientras que el 46.7% se sitúa en un grado medio y solo el 13.3% muestra un grado alto. En este sentido, aunque la mayoría de los docentes demuestran nivel medio, aún existe margen de mejora para alcanzar una inclusión más efectiva y significativa para los niños. Asimismo, la presencia del 13.3% de inclusión alta señala la posibilidad de que existan prácticas y enfoques exitosos que podrían compartirse y replicarse para beneficiar a un mayor número de estudiantes con TEA. En consecuencia, es imperativo implementar programas de capacitación más exhaustivos y personalizados, así como brindar un mayor apoyo y recursos a los docentes, a fin de promover una verdadera inclusión educativa que satisfaga las necesidades y potencie el desarrollo de todos los infantes con TEA.

Tabla 6

Nivel de planificación de las clases de docentes en la inclusión de niños con TEA

Planificación	n	%
Bajo	4	17.4
Medio	9	39.1
Alto	10	43.5
Total	23	100.0

Nota. Elaboración realizada a partir de la información recolectada mediante el instrumento.

Los datos revelan que el 17.4% de los docentes tiene un rango de planificación bajo, mientras que el 39.1% presenta un rango medio y el 43.5% restante muestra un rango alto de planificación. En este sentido, se puede mencionar que gran parte de los docentes tienen una planificación adecuada o alta para la inclusión de niños con TEA, lo que indica un compromiso significativo con la adaptación de las clases para satisfacer las necesidades individuales de estos estudiantes. Sin embargo, aún queda espacio para mejorar la planificación en un pequeño porcentaje de docentes, lo que destaca la importancia de proporcionar capacitación y apoyo continuo para promover una incorporación equitativa en el aula para todos los niños, incluidos aquellos con TEA.

Tabla 7

Nivel de conducción de las clases de docentes en la inclusión de niños con TEA

Conducción	n	%
Bajo	6	40.0
Medio	9	60.0
Alto	0	0.0
Total	15	100.0

Nota. Elaboración realizada a partir de la información recolectada mediante el instrumento.

La información anterior revela, que el 60.0% de los docentes tienen un nivel de conducción medio, mientras que el 40.0% restante muestra un nivel bajo de conducción. Sin embargo, es importante resaltar que no se registran docentes con un nivel alto de conducción. Este hallazgo sugiere que, si bien la mayoría de los docentes están moderadamente capacitados para conducir las clases e integrar a los niños con TEA, existe una falta significativa de docentes con un grado de conducción alto.

Tabla 8

Nivel de evaluación de las clases de docentes en la inclusión de niños con TEA

Evaluación	n	%
Bajo	8	53.3
Medio	5	33.3
Alto	2	13.3
Total	15	100.0

Nota. Elaboración realizada a partir de la información recolectada mediante el instrumento.

La tabla 8 indica que el 53.3% de los participantes que se analizaron, muestran un grado de evaluación bajo, seguido por el 33.3% con un grado medio y un 13.3% con un grado alto de evaluación. Esta distribución revela una tendencia preocupante hacia una evaluación menos efectiva en el contexto de la incorporación de infantes con TEA. Es evidente la necesidad de mejorar las actividades de evaluación de los educadores para garantizar que se aborden adecuadamente las necesidades individuales de estos estudiantes y se promueva su éxito académico y emocional.

OE2: describir las características del programa de estrategias para mejorar la inclusión de niños y niñas con TEA en el contexto de la educación inicial.

Entre las principales peculiaridades del programa se encuentra que este cuenta con un modelo que se fundamenta en la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1986), la cual aborda el aprendizaje como un proceso en el que el sujeto debe ser partícipe, y la presentación del contenido debe ser interesante relacionando sus vivencias. Además, el aprendizaje significativo se debe a dos factores esenciales: la intencionalidad y la sustancialidad de la relación de la tarea de aprendizaje con la estructura cognitiva, lo que evidencia la estructura cognitiva cuando el sujeto relaciona contenidos nuevos con los previos. En la misma línea, se consideró la teoría de Arnold Gesell (1960), ya que proporciona un marco sistemático para entender la progresión y maduración de los individuos, centrándose en el desarrollo infantil y estableciendo etapas que pueden ser utilizadas para apoyar y evaluar el crecimiento de los niños con TEA.

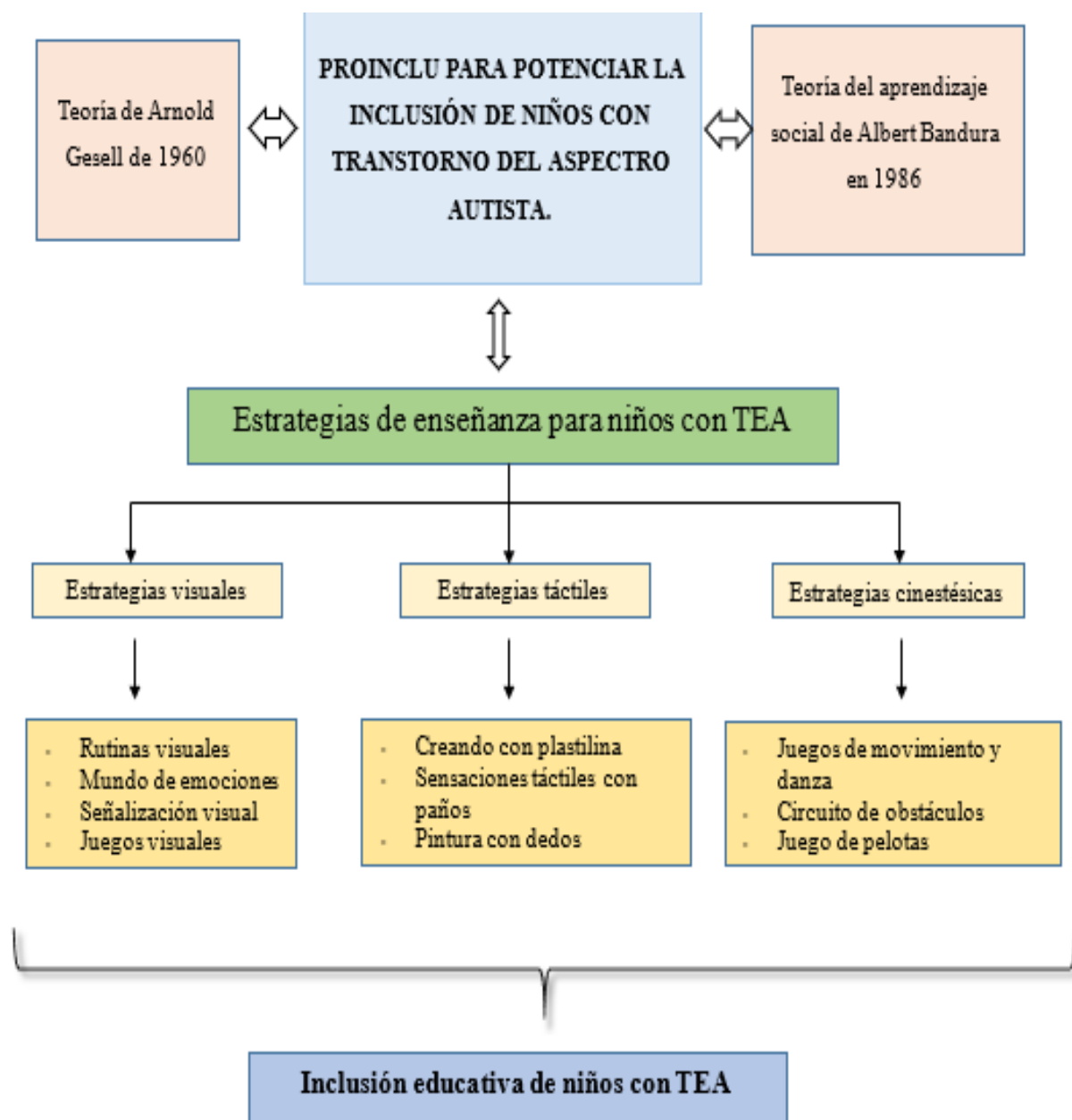


Figura 2 Modelos de la propuesta

Nota. Elaboración realizada por la autora.

Una segunda característica se refiere a las estrategias: Las **estrategias visuales**, incluyó la implementación de rutinas visuales, el uso de señales visuales para facilitar la comprensión, y el desarrollo de juegos visuales. Estas técnicas están diseñadas para ayudar a los niños con TEA a procesar la información visual de manera más efectiva, mejorando su capacidad para seguir rutinas y entender conceptos a través de representaciones visuales claras y coherentes.

La segunda categoría es la de **estrategias táctiles**, se enfocó en actividades que estimulan el sentido del tacto. Estas estrategias incluyen la creación con plastilina, la experiencia de

sensaciones táctiles con diferentes tipos de paños, la pintura con dedos y la clasificación de objetos. Estas actividades permiten a los niños con TEA explorar y aprender a través del contacto directo con materiales diversos, lo que puede mejorar su percepción sensorial y su capacidad para clasificar y entender diferentes texturas y formas.

Las estrategias cinestésicas, incorporó juegos y actividades que implican el movimiento del cuerpo, como juegos de movimiento y danza, circuitos de obstáculos, juegos de pelotas y carreras de canicas. Estas actividades están diseñadas para mejorar las habilidades motoras y la coordinación de los niños con TEA, promoviendo un aprendizaje activo y físico que puede ser particularmente beneficioso para aquellos que responden mejor a estímulos corporales y dinámicos.

Finalmente, es importante señalar que esta propuesta ha pasado por un riguroso proceso de validación llevado a cabo por expertos en la materia que permitió obtener una calificación alta (1.000), lo que garantiza su idoneidad para ser aplicada por las autoridades educativas responsables.

Discusión

El objetivo del estudio radicó en diseñar un programa de estrategias para optimizar la enseñanza de infantes con TEA en educación inicial. De esta manera, el proyecto se llamó Proinclu y consistió en la creación de 12 sesiones de aprendizaje, que se deben aplicar 3 veces a la semana de forma oportuna, con una duración de 40 minutos cada una. Es importante precisar que la propuesta se desarrolló teniendo en cuenta las estrategias visuales, táctiles y cinestésicas.

En base a lo mencionado, García (2020) destacó la necesidad de adaptar estrategias inclusivas a las particularidades de los colegios locales y subrayó la relevancia de la cooperación entre escuelas, familias y profesionales de la salud para lograr una inclusión efectiva en las aulas de educación preescolar. En este sentido, la teoría de Arnold Gesell de 1960 detalla sistemáticamente la evolución y maduración de los individuos desde la infancia hasta la adolescencia a través de distintas etapas. Es decir, el autor proporcionó ideas sobre el desarrollo físico, cognitivo y emocional. Además, sus investigaciones observacionales profundizaron en la progresión del crecimiento físico de los niños, la incorporación de habilidades motoras y el desarrollo de nuevas capacidades.

Referente al objetivo específico 1, el cual radicó en identificar el nivel actual de desempeño docente para la inclusión de niños con TEA. De este modo, se descubrió que el 40% de los docentes presenta un nivel bajo en cuanto a la inclusión de estos niños, mientras que el 46.7% se encuentra en un rango medio y solo el 13.3% muestra un rango alto. En este contexto, aunque

la mayoría de los docentes demuestra un nivel medio de desempeño en cuanto a la incorporación de infantes con TEA, es decir, aún hay margen para mejorar y alcanzar una inclusión más efectiva y significativa para los niños.

En relación con la dimensión de planificación, se descubrió que el 17.4% de los docentes presentan un rango bajo de planificación, sin embargo, el 39.1% presenta un rango medio y el 43.5% restante muestra un rango alto de planificación. Estos hallazgos, indican que la mayoría de los docentes tienen una planificación adecuada o alta para la inclusión de infantes con TEA, lo que refleja un compromiso significativo con la adaptación de las clases para satisfacer los requerimientos individuales de estos infantes.

En cuanto a la dimensión de conducción, los datos revelan que el 60.0% de los docentes tienen un nivel medio de conducción, mientras que el 40.0% restante muestra un nivel bajo. Sin embargo, es importante destacar que no se registraron docentes con un nivel alto de conducción. De manera similar, en la dimensión de evaluación, se muestra que el 53.3% de los docentes tiene un nivel bajo de evaluación, seguido por el 33.3% con un nivel medio y un 13.3% con un nivel alto. Esta distribución revela una tendencia preocupante hacia una evaluación menos efectiva en el contexto de la inclusión de niños con TEA.

Al respecto, García (2020) destacó la urgencia de ejecutar estrategias de inclusión a las características específicas de las escuelas locales y subrayó la urgencia de la colaboración entre escuelas y familias para lograr una inclusión efectiva. Asimismo, Torres et al. (2021) revelaron que el 87% de los instructores no diseñan estrategias para sus sesiones teniendo en cuenta la inclusión, y el 80% no se adapta al entorno de aprendizaje. En definitiva, está claro que los educadores, en general, no están preparados para trabajar con alumnos autistas y presentan deficiencias en este aspecto.

Respecto al segundo objetivo específico 2, el cual consistió en describir las características del programa de estrategias para mejorar la inclusión de niños (as), se precisa lo siguiente: El programa se fundamenta en la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura, que ve el aprendizaje como un proceso activo y conectado a experiencias previas, y la teoría de Arnold Gesell, que se enfoca en la maduración y desarrollo infantil, particularmente útil para niños con TEA. Incluye estrategias visuales, como rutinas y señales visuales para mejorar la comprensión y seguimiento de conceptos; táctiles, como actividades con plastilina y pintura con dedos para explorar sensaciones; y cinestésicas, como juegos de movimiento para mejorar habilidades motoras. Estas estrategias están diseñadas para apoyar el desarrollo sensorial y cognitivo de los niños con TEA, y el programa ha sido validado por expertos, garantizando su eficacia y adecuación.

Con base en esto, Vásquez et al. (2020) revelaron que las herramientas visuales y los materiales estructurados son ideales para trabajar con niños con TEA. Asimismo, García (2020) demostró que la utilización intencional de actividades recreativas por parte de los educadores mejora las oportunidades de participación de los niños con necesidades y discapacidades diversas.

Finalmente, López y Jiménez (2022) indicaron que la teoría de la mente, también conocida como "pensamiento estratégico", "comprensión empática", "mentalización", "teoría del espíritu" y otros términos, es una noción multifacética utilizada para describir el complejo conjunto de procesos cognitivos humanos. Esta teoría es fundamental para la autorregulación y la gestión emocional.

Conclusiones

1. Se diseñó un programa (Proinclu) educativo compuesto por 12 sesiones, dividido en tres estrategias clave: táctiles, cinestésicas y visuales. Cada estrategia consta de 4 sesiones, específicamente diseñadas para abordar y potenciar diferentes formas de aprendizaje; en este sentido, las estrategias táctiles en el programa se enfocan en el uso del tacto y la manipulación de objetos, las cinestésicas en el movimiento y la actividad física, y las visuales en el uso de imágenes y material visual. Este enfoque multidimensional busca ofrecer una experiencia de aprendizaje más efectiva y personalizada para los infantes.
2. Los hallazgos revelaron que el desempeño docente en la inclusión de niños con TEA se sitúa en un nivel medio, con un índice del 46.7%. Este resultado refleja que hay margen para mejorar y lograr una inclusión más efectiva y significativa para estos niños, por ello es importante destacar que esta evaluación proporciona una base sólida para identificar áreas específicas que requieren atención y desarrollo en las prácticas educativas orientadas a la inclusión; además, estos también subrayan la importancia de implementar estrategias y programas de capacitación continua para los docentes, con el fin de fortalecer sus habilidades y competencias en la atención y enseñanza adaptativa para este grupo de estudiantes.
3. Se describió la integración de las teorías de Gesell y Bandura en el enfoque Proinclu, ya que permiten un desarrollo holístico y sistemático de estrategias táctiles, cinestésicas y visuales de enseñanza. Estas estrategias no solo abordan los requerimientos escolares de los niños con TEA, sino que también fomentan su inclusión social y su bienestar general. Es crucial que se aplique esta propuesta para maximizar los beneficios educativos y sociales, asegurando así un apoyo integral y efectivo para los niños con TEA.

Recomendaciones

1. Se recomienda a la directora del colegio preescolar, que al aplicar la propuesta se pueda implementar una evaluación continua y adaptativa de cada sesión esto incluye observar y registrar las respuestas individuales de los niños a cada tipo de estrategia (táctil, cinestésica y visual) para identificar cuáles son las más efectivas en cada caso. Asimismo, se sugiere involucrar a padres y terapeutas en el proceso educativo, proporcionando capacitaciones y recursos que les permitan reforzar estas estrategias en el hogar. La retroalimentación constante de estos colaboradores puede ofrecer valiosas perspectivas para ajustar y perfeccionar el programa, garantizando que cada niño reciba un apoyo educativo óptimo y personalizado.
2. Se recomienda a la directora del colegio preescolar implementar un programa de capacitación continua y especializado para docentes enfocado en la inclusión de niños con TEA; para ello es necesario que el programa debe incluir talleres prácticos, recursos didácticos y estrategias adaptativas específicas, además de un sistema de mentoría y seguimiento para asegurar la correcta aplicación de las nuevas técnicas en el aula; asimismo, se sugiere evaluar periódicamente el impacto de estas capacitaciones y ajustar el contenido según las necesidades detectadas y los avances observados en el desempeño docente.
3. Se recomienda a las profesoras de educación preescolar, implementar el programa Proinclu en las escuelas, integrando las teorías de Gesell y Bandura en el currículo y en las prácticas diarias de enseñanza, para ello, es fundamental que se capaciten a los docentes en su aplicación práctica; además, se sugiere establecer un comité de evaluación que monitoree la efectividad de este enfoque, realizando ajustes necesarios y proporcionando apoyo continuo a los docentes para optimizar la inclusión y el bienestar de los niños con TEA.

Referencias

- Aguiar, G., Demothenes, Y., & Campos, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Scielo*, 18(1), 1 - 76. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000100120
- Arias, J., & Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación* (Primera ed.). Arequipa: Enfoques Consulting EIRL. <https://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2260>
- Bailey, J., & Baker, S. (2020). A synthesis of the quantitative literature on autistic pupils' experience of barriers to inclusion in mainstream schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(4), 291 - 307. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1471-3802.12490>
- Bedor, L. (2018). La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista multidisciplinaria de investigación científica*, 2(20), 1 - 15. <https://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/338>
- Carriazo, C., Perez, M., & Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta. *Redalyc*, 25(3), 1 - 9. <https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/27963600007.pdf>
- Castillo, M. (2022). *Actividades lúdicas y desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA en el centro de terapias TEAyudamos, Chiclayo - 2021*. Chiclayo: Repositorio de la Universidad César Vallejo [tesis de pregrado]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/81721/Castillo_MMKGK-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cevallos, G., & Fernández, I. (2022). Estrategia didáctica para fortalecer la inclusión de los niños con autismo del Centro de Educación Inicial Agripina Murillo de Guillem Del Cantón Portoviejo en el año 2021. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa* 2.0, 26(Extraordinario), 345-367. <https://doi.org/https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1697>
- Chicama, M., & Minchala, C. (2023). Incidencia de los ambientes de aprendizaje en estudiantes con trastorno de espectro autista. *Scientific Electronic Library Online [Scielo]*, 9(1), 134 - 148. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/888>

- Defensoría del Pueblo. (2019). *Informe Defensorial N° 183 – El Derecho a la Educación Inclusiva*. Lima: Defensoría del Pueblo. <https://www.defensoria.gob.pe/informes/informe-defensorial-no-183-el-derecho-a-la-educacion-inclusiva/>
- Demma, M., Cabral, L., & Soares, N. (2020). Attention-deficit/hyperactivity disorder: diagnostic criteria, epidemiology, risk factors and evaluation in youth. *Translational Pediatrics.*, 9(1), 1 - 10. <https://cdn.amegroups.com/journals/amepc/files/journals/6/articles/30808/public/30808-PB6-4257-R3.pdf>
- Dos Santos, D., Vázquez, V., Cunha, C., & López, O. (2019). Accesibilidad en salud revisión sobre niños y niñas con discapacidad en Brasil-Perú-Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-20.
- Estela, R. (2020). *Investigación Propositiva*. Trujillo: Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica. <https://www.calameo.com/read/006239239f8a941bec906>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2023). *Niños, niñas y adolescentes con discapacidad*. UNICEF: <https://www.unicef.org/lac/ninos-ninas-y-adolescentes-con-discapacidad>
- Gobierno del Estado de México. (2 de Abril de 2023). *2 de abril, Día Mundial del Autismo*. Gobierno del Estado de México: <https://edomex.gob.mx/autismo>
- Gonzales, C. (2021). El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con Trastorno del Espectro Autista desde el ámbito de la educación inclusiva. *Scientific Electronic Library Online [Scielo]*, 9(17), 1 - 45. <https://ade.edugem.gob.mx/handle/acervodigitaledu/53030?show=full&locale-attribute=en>
- Hadi, M., Martel, C., Huayta, F., Rojas, R., & Arias, J. (2023). *Metodología de la investigación: Guía para el proyecto de tesis*. Puno: Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. <https://doi.org/https://doi.org/10.35622/inudi.b.073>
- Hernandez, O., Spencer, R., & Gomez, I. (2021). La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky. *Scielo*, 17(78), 60-61. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100214
- Istiklaili, F., Suwandono, A., Widyorini, E., & Saputro, D. (2019). Risk Factors Affecting Attention Deficit Hyperactivity Disorder Among Early Childhood in the Agricultural

- Area in Indonesia. *Veterans Institute of Teacher Training & Pedagogy of Central Java, Indonesia*, 10(1), 1 - 5. <https://doc-pak.undip.ac.id/id/eprint/2637/1/artikel.pdf>
- Lopez, J., & Jimenez, F. (2022). El constructo de la teoría de la mente. *Dialnet*, 28(1), 1 - 2. <https://www.medigraphic.com/pdfs/arcneu/ane-2023/ane231b.pdf>
- Macedo, J., Viana, F., Oliveira, F., Mendes, A., & Veasconcelos, A. (2020). Asistencia de enfermería al niño autista: revisión integrativa. *Scielo*, 19(58), 1 - 30. <https://doi.org/https://dx.doi.org/eglobal.356741>
- Mackie, T., Schaefer, A., Ramella, L., Carter, A., Eisenhower, A., Jiménez, M., . . . Sheldrick, R. (2021). Understanding How Parents Make Meaning of Their Child's Behaviors During Screening for Autism Spectrum Disorders: A Longitudinal Qualitative Investigation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(1), 906–921. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-020-04502-7>
- Maenner, M., Shaw, K., Baio, J., Washington, A., Patrick, M., Dirienzo, M., & Wiggins, L. (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. *PubMed Central*, 69(4), 1 - 12. <https://doi.org/https://doi.org/10.15585%2Fmmwr.ss6904a1>
- Marchesi, Á., & Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Scielo*, 13(2), 1 - 20. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Martinago, F., Lavagnino, N., Folguera, G., & Capomi, S. (2019). Risk factors and genetic bases: the case of attention deficit hyperactivity disorder. *Salud Colectiva*, 15 (1), 1 - 15. <https://www.scielosp.org/pdf/scol/2019.v15/e1952/en>
- Méndez, L. (2020). Educación inclusiva en la población de estudiantes con discapacidad en el Departamento Sucre Colombia. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 323-337. <https://doi.org/https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1333>
- Millard, K. (2022). *Double Exposure. How social psychology fell in love with*. Estados Unidos de Norteamérica: Manufactured in the United States of America. <https://researchers.mq.edu.au/en/publications/double-exposure-how-social-psychology-fell-in-love-with-the-movie>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (15 de Noviembre de 2023). *Autismo*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

- Pastora, B., & Fuentes, A. (2021). La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje. *Scielo*, 8(1), 1 - 7. <https://doi.org/https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.341>
- Patora, B., & Fuentes, A. (2021). La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje. *Scielo*, 8(1), 1 - 8. <https://doi.org/https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.341>
- Petersson, L., & Holmqvist, M. (2022). Strategies in supporting inclusive education for autistic students—A systematic review of qualitative research results. *PubMed Central*, 1(1), 1 - 23. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177%2F23969415221123429>
- Polanía, C., Cardona, F., Castañeda, G., Vargas, A., Calvache, O., & Abanto, W. (2020). *Metodología de investigación Cuantitativa & Cualitativa* (Primera ed.). Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.uniajc.edu.co/handle/uniajc/596>
- Reis, s., Gelbar, N., & Madaus, J. (2022). Understanding the Academic Success of Academically Talented College Students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(1), 4426–4439. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-021-05290-4>
- Rieffe, C., Petinga, K., Klaveren, V., & Hoogewys, B. (2021). Sociale inclusie en ASS op middelbare scholen, wat is er nodig? *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme*, 20(3), 51 - 59. <https://research.utwente.nl/en/publications/sociale-inclusie-en-ass-op-middelbare-scholen-wat-is-er-nodig>
- Rubim, J., & Agostini, M. (2023). El papel del profesor de apoyo en la promoción de la inclusión escolar de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Scielo*, 16(8), 1 - 30. <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.8-025>
- Sanchez, L., Trujillo, A., & Marin, D. (2021). Métodos de intervención en el trastorno del espectro autista: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 5(2), 83 - 106. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3966>
- Sandoval, C., & Quispe, F. (2021). Estrategias docentes para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela. *Dialnet*, 12(7), 127 - 143. <https://revistas.urp.edu.pe/index.php/pluriversidad/article/view/4584>
- Santos, K., & Esteban, E. (2021). Training for pedagogical. *MENDIVE Revista de Educación*, 19(4), 1080-1090. https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2545/pdf_1

- Sucasaire, J. (2022). *Orientaciones para la selección y el cálculo del tamaño de la muestra en investigación* (Primera ed.). Lima. https://repositorio.concytec.gob.pe/bitstream/20.500.12390/3096/1/Orientaciones_para_seleccion_y_calculo_del_tama%C3%B1o_de_muestra_de_investigacion.pdf
- Thapar, A. (2018). Discoveries on the Genetics of ADHD in the 21st Century: New Findings and Their Implications. *The American Journal of Psychiatry*, 175(10), 1 - 8. <https://ajp.psychiatryonline.org/doi/pdf/10.1176/appi.ajp.2018.18040383>
- Torres, M., Pinos, C., & Crespo, E. (2021). Educación Inclusiva en Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. *Revista Científica Hallazgos21*, 6(2), 138-147. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/519>
- Torres, M., Pinos, C., & Crespo, E. (2021). Educación Inclusiva en Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. *Dialnet*, 6(2), 1 - 10. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>
- Torres, M., Pinos, C., & Crespo, E. (2021). Educación Inclusiva en Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. *Scientific Electronic Library Online [Scielo]*, 6(2), 138 - 147. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>
- Vasliki, T., & Athanasios, D. (2022). Early Detection of Preschool Children with ADHD and the role of mobile Apps and AI. *Technium*, 30(1), 127 - 137. https://www.researchgate.net/publication/359842754_Early_Detection_of_Preschool_Children_with_ADHD_and_the_role_of_mobile_Apps_and_AI
- Vasquez, T., Garcia, D., Ochoa, S., & Erazo, J. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista. *Dialnet*, 11(1), 1 - 24. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.799>
- Vega, J., Barbosa, S., Barrios, L., Ojito, C., & Padilla, S. (2018). Desarrollo motriz y de lenguaje en el niño con síndrome de Williams a la edad de tres años*. *Scielo*, 11(20), 156 - 170. <http://coruniamericana.edu.co/publicaciones/ojs/index.php/pensamientoamericano>
- Villagomez, A., Bonilla, L., Bonilla, G., & Torres, T. (2023). El aprendizaje social de Albert Bandura como estrategia de enseñanza de educación para la ciudadanía. *Polo del conocimiento*, 8(5), 25 - 68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9335841>
- Wei, Y. (2022). An Overview of Predicting the Prevalence of ADHD. *International Conference on Mental Health*, 670(1), 1 - 6. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/mhehd-22/125975876>
- Williams, E., Gleeson, K., & Jones, B. (2019). How pupils on the autism spectrum make sense of themselves in the context of their experiences in a mainstream school setting: A

qualitative metasyntesis. *Autism*, 23(1), 8 - 28.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1362361317723836>

Anexos

Anexo 1: Instrumento

LISTA DE COTEJO					
Dimensiones	N.º	Ítems	Sí	No	Observaciones
Planificación	1º	El docente demuestra conocimiento sobre las principales características sociales, culturales y cognitivas de los niños y niñas con trastorno del espectro autista.			
	2º	El docente utiliza este conocimiento para adaptar y personalizar su planificación curricular, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje.			
	3º	El docente selecciona y utiliza materiales educativos adecuados y estrategias de enseñanza que promueven la inclusión de los niños y niñas con TEA			
	4º	Incorpora estrategias de apoyo <u>visual</u> , uso de pictogramas, adaptaciones de materiales y otras herramientas inclusivas en su planificación.			
Conducción	5º	Promueve un clima de respeto, aceptación y colaboración en el aula, que valore la diversidad de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con TEA.			
	6º	Fomenta la participación activa y motivación de los niños y niñas con TEA, adaptando estrategias pedagógicas según sus necesidades.			
	7º	Adapta los contenidos curriculares para que sean accesibles y significativos para los niños y niñas con TEA.			

	8°	Utiliza diferentes criterios e instrumentos de evaluación que se ajusten a las capacidades y estilos de aprendizaje de los niños y niñas con TEA.			
	9°	Establece una comunicación efectiva y colaborativa con las familias de los niños y niñas con TEA, compartiendo información relevante sobre su progreso y necesidades.			
	10°	Busca la colaboración y participación activa de otros profesionales y actores de la comunidad para apoyar la inclusión de los niños y niñas con TEA.			
	11°	Promueve un clima institucional inclusivo, donde se valore la diversidad y se respeten los derechos de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con TEA.			
Evaluación	12°	Realiza una reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica, identificando desafíos y buscando mejoras en la inclusión de los niños y niñas con TEA.			
	13°	Colabora con sus colegas y participa en actividades de desarrollo profesional relacionadas con la inclusión de los niños y niñas con TEA.			
	14°	Se mantiene informado sobre las políticas educativas a nivel nacional y regional relacionadas con la inclusión y el trabajo con niños y niñas con TEA.			

Anexo 2: Validaciones del instrumento

https://drive.google.com/drive/folders/1bvGNr_uhi9ZIphBfgRygDFrD3Kg8KgLc?usp=shari


[n g](#)

Nombre y apellidos	MARIA DEL CARMEN PISFIL BECERRA
Centro laboral	USAT
Título profesional	LICENCIADO EN EDUCACIÓN INICIAL
Grado académico y mención	MASTER EN CIENCIAS D ELA FAMILIA
Institución donde lo obtuvo (opcional)	UNIVERSIDAD DE MALAGA
Otros estudios (opcional)	PSICOPEDAGOGIA

4.2. Conclusión general:

Corregir dos palabras para precisar el ~~item~~.
Los ítems me parecen correctos para ser aplicados.

4.3. Firma del experto:



Maria del Carmen Pisfil Becerra
DNI 16665856 Teléfono 943670377

|| meet.google.com está compartiend

Nombre y apellido	Miguel Ángel Torres Rubio
Centro laboral	USAT
Título profesional	Licenciado en Educación Secundaria: Filosofía y Religión
Grado académico y mención	Doctor en Educación
Institución donde lo obtuvo (opcional)	
Otros estudios (opcional)	

4.2. Conclusión general:

El instrumento posee claridad, coherencia y relevancia.

4.3. Firma del experto:



(nombre del experto)

DNI 16425279 Teléfono N° 879421230

4.1. Datos del experto:

Nombre y apellidos	AGUINAGA DOIG SILVIA GEORGINA
Centro laboral	USAT
Título profesional	LICENCIADO EN EDUCACIÓN INICIAL
Grado académico y mención	MAESTRO EN DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN INICIAL
Institución donde lo obtuvo (opcional)	USIL
Otros estudios (opcional)	

4.2. Conclusión general:

La coherencia y relevancia de los ítems en general es conforme, sugiero el replanteamiento de las dimensiones resaltadas en amarillo. Eran similares.
También recomiendo mejorar la claridad de los ítems precisando aquellos verbos que son muy subjetivos.

4.3. Firma del experto:



.....
(nombre del experto)

DNI.....16712340..... Teléfono N°.....979448855.....

4.1. Datos del experto:

Nombre y apellidos	MARÍA DEL ROCÍO HENDE SANTOLAYA
Centro laboral	DIRECTORA DE ESCUELA EDUCACIÓN USAT
Título profesional	LIC. EDUCACIÓN INICIAL
Grado académico y mención	DOCTORA EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS Y DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS
Institución donde lo obtuvo (opcional)	ALTAGORA
Otros estudios (opcional)	

4.2. Conclusión general:

El instrumento es pertinente.

4.3. Firma del experto:


 Don. María del Rocío Hende Santolaya
 Directora Escuela de Educación
MARÍA DEL ROCÍO HENDE SANTOLAYA
 DNI 16662895 Teléfono N° 979777837

Nombre y apellidos	María Valentina Córdova Pissani
Centro laboral	Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo
Título profesional	Educación Inicial
Grado académico y mención	Maestría en Investigación Pedagógica
Institución donde lo obtuvo (opcional)	USAT
Otros estudios (opcional)	Estudios concluidos de doctorado

4.2. Conclusión general:

Los ítems son adecuados a la investigación

4.3. Firma del experto:



(María Valentina Córdova Pissani)



VALIDACIÓN DE UNA PROPUESTA ACADÉMICA, MEDIANTE EL MÉTODO "JUICIO DE EXPERTOS"

1. Identificación del Experto

Apellidos y nombres: Paterno: HENDE Materno: SANTOLAYA Nombres: MARÍA DEL ROCÍO

Centro laboral:

Título profesional: LIC. EN EDUCACIÓN INICIAL

Grado (el máximo): DOCTOR Mención: ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS

Institución donde obtuvo el grado: ALTAGORA

Otros estudios(opcional):

2. Datos de la propuesta a evaluar

Denominación: Proinclu para potenciar la inclusión de niños con trastorno del espectro autista en aulas de educación inicial

5. Veredicto final

Aplicable	Aplicable después de corregir	No aplicable
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Chiclayo, 22 DE JUNIO de 2024

HENDE SANTOLAYA MARÍA DEL ROCIO

DNI: 16662895 Teléfono N° 979777837

Anexo 1: Propuesta académica:

https://docs.google.com/document/d/1o8Sdd1RY8uxoSamgn6EIBNXJ0_a571vL/edit?usp=sharing&oid=104773197902096984767&rtpof=true&sd=true



VALIDACIÓN DE UNA PROPUESTA ACADÉMICA, MEDIANTE EL MÉTODO "JUICIO DE EXPERTOS"

1. Identificación del Experto

Apellidos y nombres:	Paterno: Córdova	Materno: Pissani	Nombres: Maria Valentina
Centro laboral:	Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo		
Título profesional:	Educación Inicial		
Grado (el máximo):	Maestría	Mención: Investigación Pedagógica	
Institución donde obtuvo el grado:	Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo		
Otros estudios(opcional):	Estudios concluidos de doctorado		

2. Datos de la propuesta a evaluar

Denominación: Proinclu para potenciar la inclusión de niños con trastorno del espectro autista en aulas de educación inicial

5. Veredicto final

Aplicable	Aplicable después de corregir	No aplicable
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Chiclayo, junio de 2024

.....
Firma del experto

DNI: ...16583801 Teléfono N°...968179625

Anexo 1: Propuesta académica:

https://docs.google.com/document/d/1o8Sdd1RY8uxoSamgn6EIBNXJ0_a571vL/edit?usp=sharing&oid=104773197902096984767&rtpof=true&sd=true

Link de Propuesta:

https://docs.google.com/document/d/1o8Sdd1RY8uxoSamgn6EIBNXJ0_a571vL/edit?usp=sharing&oid=104773197902096984767&rtpof=true&sd=true