



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Un camino de opacidad: La apariencia y la verdad del  
Trastorno del Espectro Autista de Nivel 1 en el contexto  
universitario**

Autor

Santiago Elejalde Vásquez

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Licenciatura en Educación  
Especial

Medellín, Colombia

Año:

2020



**Un camino de opacidad: la apariencia y la verdad del TEA de Nivel 1 en el  
contexto universitario**

**Santiago Elejalde Vásquez**

[Santiago.elejalde@udea.edu.co](mailto:Santiago.elejalde@udea.edu.co)

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de:

**Licenciado en Educación Especial**

Asesora

Luz Helena Uribe Pedroza

Línea de Investigación:

Inclusión social y educativa para las personas con discapacidad  
y con capacidades y talentos excepcionales

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de Pedagogía Infantil

Medellín, Colombia

Año:

2020

*“(...) Quiero hacer una contribución positiva, saber que mi vida tiene un significado.”*

*Temple Grandin, 2013.*

## Tabla de Contenido

Resumen.....	6
Introducción .....	7
¿De dónde surgió mi proyecto y cuál es su propósito?.....	7
Un camino de opacidad: la apariencia y la verdad del Trastorno del Espectro Autista de Nivel 1 en el contexto universitario.....	27
Conclusiones.....	60
Referencias bibliográficas.....	66

## **LISTA DE TABLAS**

<b>Tabla 1</b> .....	20
----------------------	----

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b> .....	16
<b>Figura 2</b> .....	23

## Resumen

Esta investigación surge como una preocupación por visibilizar la pertinencia de la práctica docente de los profesores universitarios como elemento fundamental que favorece o se convierte en una barrera en el aprendizaje de los estudiantes con TEA de Nivel 1 en la educación superior, teniendo como base los planteamientos de Fierro, Fortoul y Rosas (2000). Para cumplir con este propósito, participaron dos estudiantes del área de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia, los cuales sirvieron de puente para identificar los dos profesores objeto de estudio.

El modelo presentado por estas autoras cobró importancia en la medida en que nos permitió identificar y caracterizar aquellas relaciones establecidas en el contexto de la educación que hacen parte de la práctica docente. Estas relaciones están expuestas a modo de dimensiones y para el desarrollo de esta investigación en particular, se tuvieron en cuenta cinco de las seis dimensiones - Dimensión Valoral, Dimensión Personal, Dimensión Interpersonal, Dimensión Social y Dimensión Didáctica- planteadas en su estudio.

Como técnica de recolección de la información, se utilizó la entrevista semiestructurada, la cual tuvo como propósito conocer la experiencia de los profesores con estudiantes, al interior de las aulas, que presentan la condición de los TEA de Nivel 1. Igualmente, la información obtenida de los estudiantes fue pertinente en la medida que permitió corroborar la información dada por los profesores y conocer su experiencia durante su proceso de formación profesional.

Como metodología de investigación se hizo uso de la crónica pedagógica, estrategia que posibilitó un acercamiento entre la teoría y la realidad narrando algunas de las experiencias, sin despojar de humanidad el sentir de los actores educativos –profesores y estudiantes– que participaron de la experiencia investigativa y así las cosas, con el propósito de caracterizar y analizar la práctica docente de algunos profesores que han contado con la presencia de estudiantes con TEA de Nivel 1 al interior de sus aulas, el desarrollo de este proyecto de investigación buscó dar respuesta a la manera en que la práctica docente empleada por los profesores que participaron de este estudio, favorece o desfavorece el aprendizaje de los estudiantes con este perfil.

## Introducción

### ¿De dónde surgió mi proyecto y cuál es su propósito?

Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) se conciben como un grupo de trastornos caracterizados por la expresión persistente de deficiencias en la comunicación y la interacción social, así como por la manifestación de patrones restrictivos y repetitivos de comportamientos e intereses, los cuales limitan significativamente el desempeño personal, social, escolar y/o laboral de quienes los presentan<sup>1</sup>. Por tratarse de trastornos del neurodesarrollo, están presentes desde las primeras etapas del crecimiento. Sin embargo, al considerarse un espectro, la heterogeneidad y variabilidad en sus formas de expresión son un rasgo característico, que se traduce en la manifestación de tres niveles de severidad<sup>2</sup>, que en los casos menos severos (es decir, los TEA de Nivel 1), no siempre favorece su identificación temprana (APA, 2013).

Al centrarse en el caso particular del TEA de Nivel 1 (también conocido en versiones anteriores del DSM como Síndrome de Asperger o coloquialmente como Trastorno Autista de Alto Funcionamiento), Belinchón, Hernandez y Sotillo (2009) afirman que estas personas tienen una capacidad intelectual ajustada a su edad e incluso, en algunas ocasiones, superior a la de sus pares. Por su parte, los Centros Americanos de Prevención y Control de los Trastornos (CDC), en el 2015 respaldan esta idea al destacar que, el 46% de los estudiantes identificados con esta condición presentan estas características (McBride, 2017).

Un nivel intelectual ajustado a su edad, sumado a un adecuado desarrollo de las habilidades cognitivas y lingüísticas básicas, como la tendencia a utilizar un lenguaje preciso y excesivamente formal e incluso pedante, su gran capacidad memorística y para focalizarse en objetos o temas de interés particulares, así como su gusto excesivo por el conocimiento relacionado con los mismos, hace que, este colectivo pase desapercibido

---

<sup>1</sup> Según la quinta versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM 5).

<sup>2</sup> Nivel 3: Con severidad mayor y, por tanto, requiere de apoyos muy notables; Nivel 2: Con severidad media, que requiere de apoyos intermedios; Nivel 1: Menor en severidad y, por tanto, necesita menos apoyos (APA, 2013).

frente a otros sujetos y que su detección sea tardía o que su condición pueda confundirse con otra (Martín-Borreguero, 2005; De la Iglesia y Olivar, 2008; Belinchón et al., 2009).

Pese a ello, la expresión de estas características no impide que la interacción y comunicación social de las personas con TEA de Nivel 1 sean inapropiadas o que, por su perfil neuropsicológico, no puedan responder a algunas de las exigencias escolares, sociales o laborales. Así, estas personas también se caracterizan por la expresión de un patrón comportamental que limita y particulariza sus habilidades de autonomía, como el aprendizaje y la ejecución de actividades cotidianas básicas: las habilidades de organización y planificación son muy limitadas, dando lugar a un cuidado personal que puede ser pobre o excesivamente meticuloso o la imposibilidad de anticiparse a las situaciones nuevas o cambiantes; sus problemas para la comprensión de conceptos abstractos como el dinero y el tiempo les hacen tener dificultades en su manejo (Ozonoff, South, y Miller, 2000; Ozonoff, Dawson, y McPartland, 2002; Prior y Ozonoff, 2007; Martos y Pérez, 2011).

Su dificultad para adaptarse a los cambios y el deseo de realizar las mismas actividades e imponerlas, puede resultar irritante o difícil de entender para los demás; así como ocasionarles dificultades para expresar sus opiniones personales, tomar decisiones frente a sus propias metas, resolver problemas sencillos o explorar diferentes opciones, cuando las circunstancias son novedosas, cambiantes o no son las habituales (Prior y Ozonoff, 2007). En otras palabras, su desempeño cotidiano puede ser irregular<sup>3</sup> y manifestarse de diversas maneras, dando lugar al rechazo de los otros, una falta de comprensión de su conducta o la generación de barreras. Así, en la medida en que el contexto sea menos estructurado, con menores estrategias que favorezcan la flexibilidad, la anticipación y la autonomía, el mundo les resultará más impredecible y se favorecerá la manifestación de sus dificultades cognitivas (Belinchón et al., 2009; Martos y Pérez, 2011).

Aunque en los primeros años del ingreso a la vida escolar puedan mostrarse algo silenciosos y alejados de sus pares, su implicación y buen desempeño en las actividades de

---

<sup>3</sup> Las personas con TEA de Nivel 1 pueden evidenciar un buen o excelente desempeño en actividades que son complejas, pero están relacionadas con sus intereses obsesivos y sus habilidades cognitivas, pero un muy pobre desempeño en actividades muy básicas, pero que están asociadas a su perfil neuropsicológico; es decir, a los déficits que subyacen a la manifestación de esta condición.

clase hace que algunos de estos niños pasen desapercibidos. No obstante, al ir avanzando en el sistema escolar las exigencias cognitivas incrementan, haciendo que estos estudiantes exhiban más claramente sus diferencias o dificultades. Por ello, en el contexto de la educación media, suelen presentar un perfil comportamental y académico irregular.

La presencia de un buen nivel intelectual y un lenguaje aparentemente ajustado a los estándares evolutivos, muy fluido y, en muchas ocasiones, elaborado e incluso pedante, el gusto por el conocimiento que versa sobre sus intereses particulares, la exhibición de una gran capacidad atencional para focalizarse en detalles, objetos y temas de interés muy específicos, así como su gran capacidad memorística, se contrastan con la presencia de dificultades en la realización de actividades académicas, que, por ejemplo, requieren la comprensión del lenguaje abstracto y figurado o el uso de la imaginación y la realización de análisis, síntesis, abstracciones e inferencias, para el establecimiento de conclusiones sobre la información (Belinchón et al., 2009; Acevedo, Galindo, Gómez, Orozco y Tamayo, 2010; Martos y Pérez, 2011; Bedoya, Blandón y Osorio, 2014;).

Ahora bien, aunque por su nivel de funcionalidad y las características arriba mencionadas, es difícil contar con datos que permitan revelar de forma precisa el índice de prevalencia de esta condición (Centro de Psicología Aplicada (CPA) de la Universidad Autónoma de Madrid, 2009; Naranjo, 2014) y el porcentaje de estudiantes que ingresan al sistema educativo, respecto a la educación universitaria. Los trabajos de Gobbo y Shmulsky (2013) han revelado que, además de su incremento en los últimos años, los estudiantes con TEA de Nivel 1 en Norteamérica corresponden entre un 10% y un 15% de la población que presenta condiciones que afectan el aprendizaje y que son atendidos por los servicios institucionales.

Por su parte, estudios como el desarrollado por Sanford, Newman, Wagner, Cameto, Kanokey y Shaver (citados en Gobbo y Shmulsky, 2013) revelan que del 47% de los estudiantes con TEA que han continuado su formación universitaria, sólo el 35% logran graduarse. Esto debido al cambio de escenario y el incremento en las demandas cognitivas de autonomía e independencia, que hacen más evidente el perfil característico de estos estudiantes. De este modo, entre otras cosas, pueden tener dificultades en la elección de las asignaturas y la organización de los horarios, expresar malestar o resistencia para la

realización de tareas en grupo y para integrarse adecuadamente con el resto de sus compañeros, o para participar y expresar sus opiniones en áreas del saber que no son parte de sus intereses. Es decir, a pesar de sus múltiples fortalezas, pueden pasar como irresponsables, incumplidos o mostrar un rendimiento académico que no sea el esperado por sus profesores<sup>4</sup>, compañeros, familia e, incluso, por ellos mismos (Eckes y Ochoa, 2005; Van Hees, Moyson y Roeyers, 2014; McBride, 2017).

Para dar respuesta a las dificultades mencionadas previamente, proyectos institucionales como los liderados por el Centro de Psicología Aplicada (CPA) de la Universidad Autónoma de Madrid (2009), la Universidad de Rochester (2014) y la Universidad de Tasmania (2015) han planteado estrategias de apoyo que, en su mayoría, están pensadas en los estudiantes y se centran en la planificación de esta transición al ámbito de la educación superior, la realización de las actividades académicas, actividades extracurriculares y la búsqueda de empleo.

Al pensar en los profesores, estos estudios revelaron que no tienen conocimiento sobre lo que son los TEA de Nivel 1. Por ello, dan por supuestas las destrezas básicas con que debería llegar cualquier estudiante a sus aulas; desconociendo las dificultades que podrían presentar estos u otros estudiantes para tomar apuntes en clase, entender conceptos abstractos o con un contenido social, redactar textos argumentativos, hacer uso de tecnologías, tener habilidades de pensamiento crítico y comprensivo, o tomar la iniciativa para preguntar y pedir ayuda en aquellos momentos donde sea necesario.

En términos generales, pese a su desconocimiento sobre la condición, las apreciaciones de los profesores también permitieron concluir en estos estudios que, las dificultades arriba mencionadas, en sus habilidades sociales y la generación de episodios de ansiedad asociados a las mismas no afectan su rendimiento académico en todas las áreas, pero sí su desempeño cotidiano en el desarrollo de las clases. En consecuencia, en medio de sus logros académicos, los profesores no saben cómo afrontar esas manifestaciones

---

<sup>4</sup> En la escritura de este texto se tuvo en cuenta el enfoque de género y por motivos de hacer una escritura asertiva, comprensible y liviana, utilizaremos ‘Profesores’ o ‘Profesor’, para referirnos tanto a hombres como a mujeres.

inusuales y desconcertantes de estos estudiantes y, mucho menos, las implicaciones que la condición puede generar en su aprendizaje.

Para dar respuesta a estas problemáticas, estos estudios plantearon propuestas de formación para los profesores, en las cuales tomaron conciencia de la importancia de generar estrategias para favorecer la transición de los estudiantes (Universidad de Rochester, 2014), el logro de sus propósitos y la adquisición de un mayor compromiso académico: adecuar los talleres, tener en cuenta la ubicación de los estudiantes en el aula, presentar las herramientas visuales con anterioridad y pensar en el diseño de la evaluación con el fin de facilitar la comprensión, plantear preguntas claras y concretas. Igualmente, sus hallazgos destacan que, el uso de estas estrategias no estaba direccionado a conceder privilegios especiales, sino a promover la educación inclusiva y, por ende, hacer uso de metodologías de enseñanza que les permitieran avanzar en igualdad de condiciones y garantizar una gestión inclusiva y eficaz del aprendizaje de estos estudiantes y sus compañeros.

Si bien estas experiencias han sido exitosas, solo en el estudio de la Universidad de Rochester, las estrategias planteadas intentaron superar la generalización y su planteamiento a modo de ‘tips’ o sugerencias que los profesores debían seguir. En otras palabras, este estudio destaca la necesidad de considerar dos tipos de apoyos: los relacionados directamente con la variabilidad y especificidad en las formas de expresión de los TEA de Nivel 1 y los indirectos o centrados en la creación de un clima de aula acogedor e incluyente, que resulta positivo para estos y otros estudiantes.

Con base en estos estudios y la búsqueda realizada en el contexto nacional se puede sugerir que, a pesar de la existencia de una normativa (MEN, 2006; 2016), en Colombia son pocas las experiencias investigativas centradas en el trabajo con estudiantes o profesores y que busquen garantizar las condiciones necesarias para que, desde la realización de un trabajo pedagógico, se favorezca tanto el ingreso de estos estudiantes al sistema educativo, como la generación de las estrategias que permitan evitar su deserción.

Con base en estos hallazgos, estos estudios, indirectamente, revelan una falta de experiencias que, en su interior, analicen aspectos como el lenguaje empleado en la enseñanza y las habilidades cognitivas que se deben requerir para responder a las

actividades a ser desarrolladas por los estudiantes (dentro o fuera de la clase), así como a las características de las instrucciones planteadas para poder abordarlas. En este sentido, cabe mencionar dos experiencias de nuestro contexto que abordaron este tipo de elementos y evidenciaron su utilidad en el acompañamiento a profesores.

Además de partir de destacar las fortalezas y dificultades de estudiantes con TEA de Nivel 1 en la educación media, en un primer momento, los estudios de caso realizados por dos grupos de estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia (Acevedo et al., 2010; Bedoya et al., 2014) permitieron evidenciar que los docentes desconocían las causas de las fluctuaciones en su desempeño académico y su bajo rendimiento en algunas áreas curriculares específicas (Lengua Castellana, Inglés y Ciencias Sociales), de sus dificultades en la realización de algunas tareas académicas y de las razones por las cuales su comportamiento parecía ser diferente al de sus compañeros.

Para dar respuesta a estas limitaciones, estos dos estudios diseñaron propuestas de intervención pedagógica que, basadas en la formación sobre aspectos fundamentales<sup>5</sup> de los TEA de Nivel 1, permitieron a los docentes una mejor comprensión e identificación de las características (fortalezas y dificultades) de estos estudiantes, de las explicaciones sobre sus dificultades y de la forma como el análisis de la práctica docente y el uso de medios didácticos ajustados a sus necesidades pueden favorecer su aprendizaje.

Con el propósito de reconocer o corroborar los efectos del cambio en la práctica de los docentes y considerando que no todo lo que ocurre en el espacio del aula y del proceso de enseñanza-aprendizaje depende directamente de ellos, de forma paralela, estos estudios se preocuparon por realizar un trabajo de acompañamiento directo con los estudiantes con TEA de Nivel 1. Por consiguiente, estas estrategias pedagógicas generaron autonomía e independencia en los profesores a la hora de identificar y comprender las características de estos estudiantes en la planificación de sus actividades en clase, además de aspectos relacionados con el papel que debían cumplir las familias y que no estaban direccionando de manera efectiva el aprendizaje de los estudiantes.

---

<sup>5</sup> Formación en aspectos conceptuales para la comprensión del TEA de nivel 1, del perfil lingüístico y neuropsicológico y en la reorientación de la enseñanza para favorecer su aprendizaje.

Ahora bien, volviendo al contexto de la educación superior, la Universidad de Antioquia no es ajena a la importancia de considerar la diversidad de sus estudiantes. De hecho, a través de los proyectos ‘Soy Capaz’<sup>6</sup> y ‘ORACLE’<sup>7</sup>, se ha preocupado por la creación de programas para favorecer el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes Sordos, Ciegos, con Limitaciones en la Movilidad y con Discapacidad Intelectual. Sin embargo, al momento de realizar esta búsqueda, no existían propuestas pensadas para los estudiantes con TEA de Nivel 1 y tampoco se ofrecen alternativas de atención para sus docentes: no hay formación sobre el tema o en el uso de estrategias pedagógicas que puedan favorecer la inclusión académica y social de estos estudiantes.

Aunque a la fecha no exista una caracterización, en correspondencia con los índices de prevalencia del TEA de Nivel 1 a nivel nacional se sugiere que, la Universidad de Antioquia no es la excepción y, por eso, sería posible encontrar estos estudiantes en sus aulas. La realización de un taller, basado en las observaciones y percepciones de docentes de diferentes unidades académicas de la Universidad y otras universidades de la ciudad de Medellín, hace unos años, confirmó su presencia (Uribe, 2016).

En particular, los resultados del desarrollo de este espacio mostraron que los profesores pueden describir las características comportamentales de algunos estudiantes que tienen dificultades académicas, cuyas manifestaciones coinciden con la expresión de alteraciones del neurodesarrollo y, particularmente, con los rasgos fundamentales de los TEA de Nivel 1: carácter solitario y, algunas veces, aislado; no tienen en cuenta a sus compañeros o tienen dificultades para trabajar en grupo; poco flexibles, para aceptar sus propios errores o que otros no compartan sus ideas; tercos a la hora de señalarles que hay

---

<sup>6</sup> Estrategia de educación y equidad para promover la permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad al interior de la Universidad de Antioquia, promovida por el programa de Bienestar universitario a través de la Unidad de calidad y equidad. Recuperado de página oficial de la Universidad de Antioquia > [Inicio](#) > [UdeA Noticias](#) > [Academia](#) > Así trabajamos por la inclusión y la equidad en la UdeA.

<sup>7</sup> Espacio concebido para el intercambio de experiencias, la elaboración de estudios y la propuesta de líneas de actuación, enfocadas a la mejora de la inclusión y la equidad en las instituciones de educación superior de América Latina. Recuperado de página oficial de la Universidad de Antioquia > [Inicio](#) > [UdeA Noticias](#) > [Academia](#) > Así trabajamos por la inclusión y la equidad en la UdeA.

formas más fáciles y prácticas para responder a una determinada actividad; obsesivos y, algunas veces, arrogantes frente al saber que poseen sobre temas muy específicos y de su interés; poco rigurosos o excesivamente “*aplicados*” con temas que parecen no atraerles; lenguaje aparentemente apropiado, pero que parece no resultar muy útil en el contexto del aula, etc.

De forma similar, por su desconocimiento de esta y otras condiciones, que pueden presentar dificultades cognitivas con injerencia directa en el desempeño académico de estos estudiantes, los docentes asistentes revelaron otras interpretaciones o comprensiones de las mismas: falta de compromiso y motivación, desinterés, malos hábitos y pobres métodos de estudio, entre otras. En consecuencia, no se preocupaban por afrontarlas, por generar estrategias de atención, dentro o fuera de la clase y, mucho menos, por pensar que sus prácticas de enseñanza podrían convertirse en un aspecto a tener en cuenta a la hora de generar alternativas para favorecer el aprendizaje de estos estudiantes.

Con base en las experiencias hasta aquí descritas, es pertinente sugerir que, por una parte, estos estudiantes pueden desconocer la presencia de esta condición o no hacérsela saber a los docentes. Por otra parte, aunque los docentes puedan o no reconocer las habilidades, fortalezas, dificultades o limitaciones cognitivas en ciertos estudiantes en sus aulas de la Universidad, no cuentan con el conocimiento para comprender o explicar estas características y, mucho menos, con las habilidades para identificar que pueden ser parte de una condición particular, como los TEA de Nivel 1 y que su propia enseñanza, directa o indirectamente, puede convertirse en una limitación mayor para nosotros o, por el contrario, ser una herramienta para favorecer la expresión del su verdadero potencial de aprendizaje.

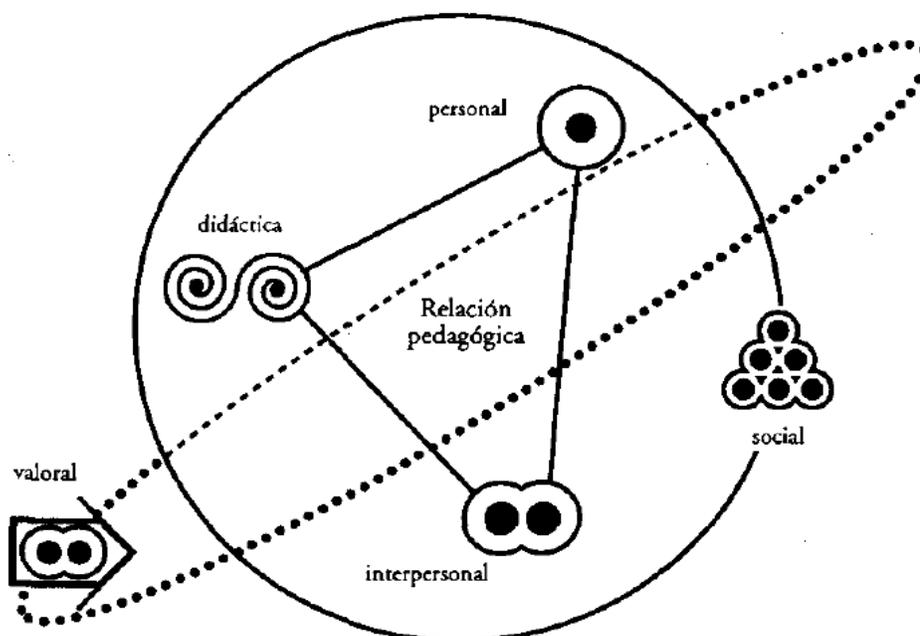
Bajo estos argumentos, el concepto de práctica docente adquirió importancia para el desarrollo de este proyecto, en la medida en que favorece la reflexión del profesor sobre su propio quehacer y, en consecuencia, la creación y desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje que parta del análisis, desde una mirada integral del mismo. Es decir, que reconozca los elementos que tiene en cuenta en la planeación y desarrollo del proceso, de manera que pueda comprender el verdadero origen de las situaciones del aula, para propiciar espacios de diálogo sobre las mismas y generar las estrategias que, desde su

enseñanza, permitan mejorar el desempeño de sus estudiantes (Fierro, Fortoul, y Rosas, 2000).

La práctica docente: mi lente de análisis

Para el desarrollo de esta investigación se eligió el modelo de Práctica Docente propuesto por las autoras Fierro, Fortoul y Rosas (2000), dado que concibe la propia reflexión del profesor como un proceso dinámico en el que se presentan avances, retrocesos y hay una evaluación constante de sus saberes, con el fin de que se den nuevos aprendizajes en sus estudiantes. De este modo, hace énfasis en los elementos que el profesor tiene en cuenta a la hora de planear y desarrollar el proceso educativo de sus estudiantes, así como en la forma como adapta su práctica, para dar respuesta a las necesidades de cada uno de ellos.

Aunque este modelo tiene su aplicación en el contexto de educación primaria, algunas de sus dimensiones siguen teniendo sentido a la hora de analizar la práctica de los profesores universitarios. Así, aunque la libertad de cátedra reste participación a la dimensión institucional propuesta por estas autoras, la práctica docente de estos profesores sigue siendo una construcción social, caracterizada por una dinámica cambiante y no lineal, pero con intencionalidad clara, que se establece a partir de la interacción entre el docente y sus estudiantes. Por ello, como lente de análisis, para el desarrollo de este proyecto se asumieron solo 5 de las 6 dimensiones propuestas originalmente:

**Figura 1***Modelo de Práctica Docente*

*Figura 1. Representa las cinco dimensiones elegidas para el análisis de la Práctica Docente y su articulación con la relación pedagógica. Adaptado de Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (2000). Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción. Distrito Federal de México, México: Universidad ISEC.*

De acuerdo con Fierro Fierro, Fortoul y Rosas (2000), la Dimensión Social hace referencia, por una parte, a la forma como el docente tiene en cuenta la realidad social y específica del momento histórico y del contexto en el que lleva a cabo su labor y, por otra, a la comprensión y manifestación de su quehacer educativo como un medio para responder a las características que pueden emerger de las particularidades de los estudiantes.

Concretamente, al considerar estos aspectos, debe analizar las metodologías de enseñanza que utiliza y, con mayor razón, cuando sus expectativas sobre el saber de los estudiantes no son claras o para minimizar aquellas situaciones donde no se evidencia la igualdad de oportunidades educativas.

La Dimensión Valorale es concebida por estas autoras como un conjunto de valores personales que dirigen la labor profesional del profesor y que se evidencian en el momento de comunicar su forma de comprender y ver el mundo o al hacer juicios sobre las

situaciones que se presentan en su práctica cotidiana e influyen, de manera consciente o inconsciente, en la formación e identidad de los estudiantes.

Con la Dimensión Personal, las autoras establecen la forma como las actividades de la vida personal del docente se vinculan con su vida laboral, generando estados de ánimo, que pueden tener un impacto importante al interior del aula y en el proceso educativo de sus estudiantes. Esta dimensión implica, por tanto, identificar los aciertos y desaciertos de las decisiones tomadas tanto para favorecer su desarrollo integral o dar cumplimiento a sus metas, ideales y proyectos a nivel profesional, como para pensarse los cambios en esas circunstancias que, con el paso del tiempo, han transformado sus expectativas personales y profesionales.

Bajo la mirada de estas autoras, esta dimensión también implica que el profesor haga una autoevaluación rigurosa de su ejercicio docente, para que tome conciencia del nivel de satisfacción profesional que experimenta; de la forma como su vida cotidiana o su actitud frente a los acontecimientos personales se ve involucrada o no en el desarrollo de su labor; del cumplimiento de su rol docente, a la hora de enfrentarse a los retos educativos o dar respuesta a las necesidades de los estudiantes y de él mismo; así como de la identificación de los objetivos que se plantea para el futuro, en el contexto del aula y fuera de este.

Con la Dimensión Interpersonal, por su parte, Fierro, Fortoul y Rosas (2000) destacan cómo la labor del profesor está marcada por el tipo de relaciones que tiene con las personas que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje y la forma cómo estas condicionan de una manera particular el desempeño de los estudiantes, reflejando avances en su aprendizaje o la manifestación de dificultades, algunas de las cuales pueden ser complejas.

Esta postura también resalta que, el éxito de las relaciones dependerá del reconocimiento de las diferencias, que hagan tanto profesores como estudiantes y los demás actores que participen en el proceso. Así, se fomentará un ambiente de trabajo donde se identifiquen y entrelacen diferentes posturas, donde se amplíen las posibilidades de actuación mutua y la experiencia de los estudiantes se traduzca en la construcción de aprendizajes que favorezcan el logro de sus metas a corto, mediano y largo plazo. Por el

contrario, la existencia de pobres relaciones interpersonales hará que las diferencias sean vistas como barreras, que no se permita la construcción colectiva y el ponerse de acuerdo con otros; con lo cual, la pobreza en la experiencia educativa sería una consecuencia.

Por último, este modelo plantea la existencia de una Dimensión Didáctica, la cual refleja la manera como el profesor orienta, dirige y pone en contacto a los estudiantes con el saber culturalmente constituido, para que construyan su propio conocimiento. Ello implica comprender la relación de las concepciones del profesor sobre el aprendizaje y la enseñanza, con su forma de organizar y facilitar el acercamiento y acceso del saber a los estudiantes. Es decir, comprender si, además de considerar las dinámicas y tiempos del aula, el profesor utiliza diferentes recursos, actividades y estrategias de enseñanza y evaluación para promover la participación y el uso de ciertos procesos cognitivos y de pensamiento, que favorecen la apropiación, recreación y reconstrucción del conocimiento por parte de los estudiantes.

#### La crónica pedagógica como metodología de investigación

Según Lopez, Lopez y Bernabeu (2009), desde punto de vista periodístico, la crónica es una narración escrita sobre un tema en específico, que permite informar, formar, entretener y analizar un suceso o acontecimiento donde se añade un valor subjetivo a la escritura, permitiendo al lector ser parte vivencial de los hechos, además de transmitir sus sentimientos y emociones.

Ahora bien, considerando las propiedades o ventajas de la crónica periodística, en el campo de la investigación en educación se ha visto su pertinencia, dado que esta metodología permite producir saber pedagógico, sin perder la humanidad de quienes participan en la investigación. En consecuencia, la crónica pedagógica surge como un medio de construcción de saberes que pueden dar cuenta del acercamiento entre la teoría y la realidad, sin desprender el sentir de los maestros o los actores educativos que hicieron parte de esa experiencia (Yepes y García, 2018).

De este modo, como metodología de investigación, la crónica pedagógica permitió, por una parte, ser testigo de la realidad que viven algunos de los profesores de la Universidad de Antioquia cuando en su práctica se encuentran con estudiantes que

presentan características particulares, como es el caso de las personas con TEA de Nivel 1. Esto es, conocer de primera mano, sus experiencias, sus percepciones, sus comprensiones, sus inquietudes, entre otras. Por otra parte, escuchar la voz de los estudiantes contribuyó a la realización de un análisis sobre la forma como esa práctica puede o no tener incidencia, directa o indirecta, en su desempeño académico y su aprendizaje.

Considerando que, en el contexto institucional, a la fecha de realización del trabajo de campo no existía un registro de los estudiantes con TEA de Nivel 1, que facilitara la identificación de los profesores involucrados en su proceso de formación, se acudió a las oficinas de Bienestar Universitario de las diferentes unidades académicas. Allí se realizó una revisión de los informes sociodemográficos de los estudiantes que poseen alguna condición diagnosticada reconocida y así se identificó un estudiante perteneciente a un programa del área de Ciencias Sociales y Humanas, quien, por voluntad propia, aceptó participar (Ver Anexo 2) e hizo parte del proyecto.

Posteriormente, al darme cuenta de que también soy parte del grupo de estudiantes con esta condición y que mi experiencia podría ofrecer mayores comprensiones y argumentos para el desarrollo de esta investigación, tomé la decisión de participar no solo como investigador, sino como sujeto y narrador de esta vivencia.

Ahora bien, dado que el interés de este trabajo era analizar la práctica docente de profesores que acompañan a estudiantes con TEA de Nivel 1, con base en los resultados de esta búsqueda, se procedió a ubicar dos profesoras, que además de ofrecer abiertamente su consentimiento para ser parte del estudio (Ver Anexo 1) habían reconocido las fortalezas, pero también algunas dificultades académicas en los dos estudiantes arriba mencionados, y que, al momento de participar, no tenían conocimiento de su diagnóstico.

<b>Tabla 1</b>						
<i>Características de los participantes.</i>						
Profesoras	Tipo de Curso	Programa del Estudiante	Edad	Años del Diagnóstico	Conocimiento de la condición al ingreso	Intervención previa a la Universidad
Profesora 1: Educadora Especial	Práctica	Estudiante 1: Licenciatura en Educación Especial	23	1	No	No
Profesora 2: Psicoanalista	Teórico	Estudiante 2: Filosofía	30	11	Sí	Sí (Medicación)
Autoría propia.						

En consecuencia, para iniciar el trabajo, se realizó una entrevista semiestructurada (Ver Anexo 3), centrada fundamentalmente en el conocimiento de la experiencia que estos profesores tuvieron con los estudiantes con TEA de Nivel 1 en sus clases, las características de su desempeño académico y la identificación del tipo de estrategias que implementaban para responder a sus posibles dificultades. Además, algunas de las preguntas planteadas en la guía de entrevista tuvieron relación directa con el Modelo de Práctica Docente, elegido como lente de análisis para este estudio. Es de aclarar que, este instrumento fue sometido a evaluación y juicio de expertos, para garantizar su validación y posibles ajustes.

Si bien el centro del estudio era el análisis de los efectos de la práctica docente, fue también necesario realizar una entrevista semiestructurada (Ver Anexo 4) con los estudiantes. Ello, para conocer de primera mano su experiencia, en la medida en que podía corroborar o ampliar la información aportada por los profesores.

Ahora bien, considerando las condiciones emergentes de la situación de orden público al interior de la Universidad en el semestre 2019-2 y la situación de salud pública

iniciada en el primer semestre del 2020<sup>8</sup> fue necesario realizar algunos ajustes a la propuesta de investigación, en tanto el análisis de las actividades programadas por los profesores, los productos de los estudiantes y la observación en el espacio del aula no fueron posibles. En consecuencia, se redujo el alcance de los objetivos y se hizo uso de la crónica pedagógica como metodología de investigación.

En ese sentido, aunque inicialmente fueron entrevistadas las dos profesoras y los dos estudiantes, la información aportada por los segundos no fue suficiente para dar cuenta de la existencia de condición a lo largo de la vida –independientemente de si el estudiante tenía conocimiento o no de la misma– e identificar las características de la práctica docente en las experiencias educativas de los niveles inferiores (v.g., educación preescolar, primaria o media).

Para dar respuesta a esta situación, se diseñó una segunda entrevista (Ver Anexo 5), que, por las condiciones arriba descritas, solo se pudo ser realizada a uno de los estudiantes. Cabe aquí aclarar que, por ser investigador e investigado, para garantizar su validez de la información recolectada, en mi caso las dos entrevistas fueron realizadas por un tercero.

Para el análisis de la información recolectada se procedió, primero, a realizar la transcripción de las entrevistas grabadas a partir del diálogo con las profesoras y estudiantes. Posteriormente, para la identificación de las categorías de análisis, en matrices diseñadas detalladamente y preparadas para cada participante, se ubicó la información relacionada con cada una de las dimensiones elegidas (v.g., Dimensión Social, Dimensión Interpersonal, Dimensión Personal, Dimensión Didáctica y Dimensión Valoral) a partir del Modelo de Práctica Docente propuesto por Fierro, Fortoul y Rosas (2000). Adicionalmente, se dejó una casilla en blanco, de manera que fuera posible incluir en ella las conclusiones pertinentes y relacionadas con los argumentos del análisis de lo reflejado en cada categoría por cada participante.

En un segundo momento, para garantizar una mayor objetividad a la hora de escribir los resultados sobre el efecto de la práctica docente de las profesoras en el aprendizaje de estos estudiantes con TEA de Nivel 1, se diseñó una segunda matriz (Ver Anexo 6), la cual

---

<sup>8</sup> Debido a la situación de salud pública provocada a nivel mundial, por el COVID-19 fue necesario la suspensión de clases presenciales al interior de la Universidad de Antioquia.

estuvo conformada por 20 subcategorías predeterminadas y relacionadas con las características principales de las dimensiones del modelo previamente presentado (Ver Ilustración 2). Para la realización de este nuevo análisis, allí se clasificó y agrupó la información seleccionada en la primera matriz y que hacía parte de alguna de estas subcategorías. Por último, para la realización de la triangulación, se cruzaron las conclusiones de las dos profesoras con las presentadas a partir del análisis de la información aportadas por los estudiantes y, a su vez, se tomaron en cuenta otros referentes teóricos que resultaran pertinentes para ofrecer explicaciones, aclaraciones o precisiones.

**Figura 2***Subcategorías del Modelo de Práctica Docente*

- Clima institucional.
- Estructuras de participación.
- Manejo de conflictos.

## Dimensión interpersonal



- Maestro-hombre individual.
- Maestro.sujeto histórico.
- Historia personal-trayectoria profesional.
- Visa cotidiana-trabajo en la escuela.

## Dimensión Personal



- Rendimiento académico.
- Conceptos, actitudes y procesos que promueven las formas de enseñanza utilizadas.

## Dimensión Didáctica



- Función social del maestro.
- Valoración social del trabajo docente.
- Condiciones de vida de los alumnos y demandas hacia el maestro.
- La igualdad de oportunidades educativas y del trabajo docente.

## Dimensión Social



- Valores personales y práctica docente.
- Influencia del maestro en la formación de conceptos y actitudes de los alumnos.
- Referentes valorales para el quehacer de la escuela: convenciones internacionales sobre derechos humanos, documentos de la política educativa y normativos del sistema, planes y programas de estudio.

## Dimensión Valoral



Figura 2. Representa las subcategorías elegidas para el análisis de las cinco dimensiones de la Práctica Docente. Adaptado de Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. Distrito Federal de México, México: Universidad ISEC.

Esta investigación se realizó bajo los tres principios expresados en el informe Belmont (1979), el cual se ha convertido en un código para garantizar que la investigación con sujetos humanos sea realizada de forma ética. De este modo, como investigador principal de este proyecto me comprometí a:

1. Respetar a las personas y su autonomía, explicando a cada participante los propósitos y alcances de la investigación. Respetar su libertad, permitiendo a cada una de las profesoras y el estudiante invitado, negar o aceptar su participación en el estudio, así como retirarse del mismo, cuando así lo deseara. De este modo, una vez las profesoras y estudiantes aceptaron hacer parte del estudio, a partir de la firma de un consentimiento informado (Ver Anexo 1 y 2), las entrevistas fueron grabadas, con su autorización, dejando registro de ello, al inicio de estas.
2. Seguir el principio de beneficencia, teniendo el cuidado de no hacer señalamientos o juicios de valor, a lo largo del estudio y la preparación de este informe. Durante y después del proceso investigativo, también se buscó garantizar que, a excepción del autor de este proyecto, los datos personales de todos los participantes fueran ocultados, para velar por su dignidad, bienestar y su derecho a la intimidad, al buen nombre y la honra. Por ello, la información recolectada a partir de las entrevistas ha sido manejada con estricta confidencialidad por mí como investigador y por las acompañantes y asesoras del mismo. Se aclara, además, que, los resultados nunca podrán ser usados para fines diferentes a los que se plantean en el proyecto.
3. Para cumplir con el principio de justicia, en esta investigación, se seleccionaron los participantes sin preferencias de raza, género, clase social o estrato socioeconómico. La información recolectada con cada uno de ellos fue tratada bajo los mismos parámetros de análisis y objetividad, sin incurrir en sesgos que desviaran el objetivo del estudio.

Igualmente, cabe aclarar que, ninguno de los participantes se beneficiará directamente de los resultados obtenidos de este estudio. Sin embargo, se espera que los hallazgos aquí presentados permitan que, en el futuro, la práctica de otros docentes sea fortalecida con el reconocimiento de las características de este tipo de estudiantes y, por

ende, con el favorecimiento de su aprendizaje, tanto en otros pregrados de la Universidad de Antioquia como de otras universidades. También se informa que, para facilitar la apropiación social del conocimiento generado, los resultados obtenidos en este estudio serán presentados en los espacios de socialización requeridos por la Licenciatura en Educación Especial, la Facultad de Educación y otros mecanismos de divulgación y publicación de la investigación.

Llegados a este punto, cabe también aclarar que, para la presentación de los resultados se hizo uso de la crónica pedagógica como estrategia narrativa. Para esto, se tuvieron en cuenta dos elementos fundamentales:

1. Los objetivos propuestos para el desarrollo de esta investigación:

Objetivo general:

Analizar la práctica docente de algunos profesores de la Universidad de Antioquia para identificar los elementos que favorecen o limitan el aprendizaje de los estudiantes con TEA de Nivel 1.

Objetivos específicos:

- Caracterizar la práctica docente de algunos profesores de la Universidad de Antioquia, a partir del reconocimiento de las experiencias vividas por los estudiantes con TEA de Nivel 1 en sus aulas.
  - Identificar las características de la práctica docente de algunos profesores de la Universidad de Antioquia que favorecen o desfavorecen el aprendizaje de los estudiantes con TEA de Nivel 1.
2. Los parámetros establecidos por Elías (2018) para lograr la abstracción de la estructura y elaboración coherente de la misma:
- Contar con un soporte teórico y conceptual que, como se ha presentado brevemente en esta introducción, sustenta el desarrollo de la investigación.
  - Escribir la crónica a partir de un relato biográfico, que da cuenta de eventos propios de la situación objeto de análisis. En este caso, para poder caracterizar la práctica docente de las dos profesoras objeto de estudio, este ejercicio narrativo

ha implicado partir del relato de las vivencias del desempeño académico de dos estudiantes con TEA de Nivel 1.

- Establecer conclusiones a partir de la realización de un proceso de triangulación, entre los referentes teóricos y la información aportada por todos los participantes. De este modo, se espera ofrecer argumentos que permiten hacer abstracciones y conclusiones teóricas, para dar respuesta a los objetivos trazados:

A continuación, se presentan los resultados de este proceso.

## **Un camino de opacidad: la apariencia y la verdad del Trastorno del Espectro Autista de Nivel 1 en el contexto universitario**

*“Una cosa se hizo evidente; contar historias es algo más serio y complejo de lo que nos hayamos percatado alguna vez.” (Bruner, 2013, p. 16)*

Quiero iniciar este relato recopilando de manera breve el comienzo de la experiencia educativa del Estudiante 2. Lamentablemente, sus palabras cortas y precisas no hacen una descripción detallada del lugar; sin embargo, como cualquier otro niño aproximadamente a los 5 años inicia su vida escolar. Aparentemente, era un niño feliz y que disfrutaba de ir al colegio; pero su rendimiento académico siempre fue bajo y, por ello, a medida que avanzaba de grado, los profesores y su familia manifestaban su desconcentración en clase y su aparente falta de interés. Sus dificultades estaban relacionadas particularmente con las matemáticas, pero a pesar de esto, era un niño bueno y decía mantener una buena relación con todos los profesores.

En mi caso, era el año 2001 y con 6 años de edad, ingreso a la escuela<sup>9</sup>. Muchos son los recuerdos que traigo a mi mente al escribir estas líneas. Era un lugar muy agradable y con muchas flores rojas, que daban la impresión de estar felices por el ruido que hacían los niños y niñas con las que habitaban. Cada mes, sus paredes eran decoradas con murales, que llamaban la atención de las personas que ingresaban. Yo me sentaba a observar cada parte de los dibujos –los colores, que brillaban desde la lejanía y los detalles que se perdían en la inmensidad de la pared–, y parecía que se fuesen a caer sobre mí.

Estudiábamos en jornada completa y un solo profesor era el que dictaba todas las clases a un grupo mixto de 40 estudiantes. En total 900 niños y niñas santabarbareños, que suponían un conjunto de condiciones y demandas para cada maestro, una realidad específica, derivada de la diversidad de condiciones de la vida de los estudiantes (Fierro, Fortoul y Rosas, 2000). Sin embargo, en esta escuela predominaba la enseñanza tradicional, que daba lugar a la “transmisión de las habilidades o competencias básicas mínimas de

---

<sup>9</sup> Institución Educativa Jesús María Rojas ubicada en Santa Bárbara- Antioquia, prestadora de servicios educativos de los niveles de primaria y bachillerato de carácter público.  
<https://clubcomunicatic.jimdofree.com/integrantes/>

comunicación y [el] cálculo, para que los alumnos aprendan a defenderse en la vida social” (Flores, 1999).

Las clases eran magistrales y basadas en textos escolares y una evaluación memorística de los conceptos. La voz de cada estudiante se hacía presente para interrumpir las clases. O al menos, ese era el significado que le daban los profesores al interés por participar. Recordemos, que según el Modelo de Práctica Docente de Fierro, Fortoul y Rosas (2000), es el conjunto de decisiones y prácticas de los profesores el que permite que el proceso educativo se convierta en aprendizajes significativos y enriquecedores o en una simple transmisión de información.

Como en la mayoría de escuelas, no faltó la profesora ‘*gruñona*’; a la que todos le temíamos, porque nos arañaba o nos halaba del brazo para llevarnos, bien sea al salón, a la coordinación o a la rectoría, donde solían retumbar sus gritos. Y luego, veíamos cuando el estudiante salía de alguno de estos lugares como si algo muy horrible le hubiesen hecho. Pero como yo era tan juicioso, nunca me sucedió. Sin embargo, como era característico en la institución, el miedo nos hacía actuar con precaución y limitaba la participación en el aula de clase. Ante este tipo de situaciones, Fierro, Fortoul y Rosas (2000) dicen que un clima hostil o indiferente empobrece las posibilidades de actuar de los docentes y la experiencia educativa de los estudiantes.

En cuanto a mi rendimiento académico en preescolar, la profesora encargada rescataba que, era un niño muy callado, juicioso, que no me paraba del puesto; pero con la salvedad de que no le gustaba mi soledad. Esto siempre lo resolvía con un apretón de manos, para asegurarse de que yo estaba bien y que no había discutido con nadie; pues, para ella, era un comportamiento común de los niños a esa edad. Sin embargo, yo me sentía confuso, extraño, desinteresado y no comprendía la necesidad de estar involucrado con los demás niños de mi grupo. Por su parte, la situación para el Estudiante 2 era un poco diferente: no lograba concentrarse en clase y no realizaba las tareas que ponían los profesores.

Además de resaltar que mi rendimiento académico sobresalía por encima de los demás compañeros y mostrar cierta preferencia al momento de realizar menciones de

honor, sin dudar, esta profesora hacía evidente mi buen desempeño ante los padres de familia, profesores y directivas de la Institución.

Mi salón, era un lugar amplio, con muchas sillas, donde niños y niñas compartíamos nuestras ocurrencias y el silencio de algunos. Solíamos realizar variedad de actividades, donde la profesora, en su afán por reunir los requisitos necesarios para dar un reporte académico de cada uno, buscaba la manera de hacer muchas tareas que en su mayoría consistían en colorear, distinguir los elementos que teníamos a nuestro alrededor o nos entregaba fotocopias con relieves de objetos para cubrir con papeles, algodón u otros elementos. Yo me concentraba mucho, porque no requería trabajar con alguien más y eso me gustaba. Sin embargo, no respondía de manera acertada a todas las actividades al mismo tiempo: debía dedicarme a una por día o llevarlas a mi casa, para que, con ayuda de mi familia, pudiera completarlas.

Dado que la profesora desconocía mis características, estas actividades tenían muchos estímulos, presentados de forma simultánea; con lo cual, tal y como lo han dicho algunos expertos en el tema (por ejemplo, Martos y Pérez, 2011), tomar decisiones sobre el orden que se debía seguir para realizarlas de forma independiente, resultaba difícil para mí.

En los tiempos de descanso podíamos salir al patio a jugar y compartir con los demás, pero a mí no me gustaba. Siempre prefería quedarme al interior del salón, sentado en mi escritorio o pupitre, como le llamábamos, y colorear infinidad de dibujos que yo mismo realizaba. Esto coincide con una de las características de los niños con TEA de Nivel 1, quienes tienden a manifestar un gusto continuo por querer realizar las mismas actividades; en mi caso, dibujar casas pequeñas, una encima de otra, las cuales siempre estaban enumeradas, para cada vez dibujar una cantidad mayor (Belinchón et al., 2009; Equipo Deletrea, 2006; Martín-Borreguero, 2004; Martos y Pérez, 2011).

Este gusto por querer realizar todo de manera individual, siempre estuvo presente. No quería compartir los juguetes del aula y me enfadaba cuando otros niños llegaban a jugar conmigo. A lo que yo respondía con agresividad o, simplemente, abandonaba el juego, porque ya no estaba interesado en seguir allí, no me gustaba ser interrumpido, me negaba a compartir los juguetes y a tomar turnos en el juego, me sentía mejor sin la presencia de ellos.

Estas características también han sido asociadas con el déficit en la comprensión de las relaciones sociales, característico de las personas con TEA de Nivel 1. Un déficit que se convierte en obstáculo para responder de forma apropiada al momento de aceptar la participación de los demás en las actividades de interés personal y para resolver de manera adecuada los conflictos que surgen, al no querer compartirlas con otros niños dentro o fuera del espacio escolar y familiar (Belinchón et al., 2009; Equipo Deletrea, 2006; Martín-Borreguero, 2004; Martos y Pérez, 2011).

Siempre fui un niño muy organizado con mis elementos de estudio. Procuraba mantener todo en mi bolso, porque me preocupaba que algo se extraviara. No porque fueran a castigarme en mi hogar, sino porque el orden siempre ha sido una de mis características y me gusta mantener todo en un solo lugar. Pero en aquel entonces, por venir de un niño, era una cualidad muy extraña para la profesora. Ella esperaba que, a mi edad, me interesara más por buscar entretenimiento, que por la organización y cuidado meticuloso de mis pertenencias.

Al respecto, expertos en el tema (p. ej., Belinchón et al., 2009; Equipo Deletrea, 2006; Martín-Borreguero, 2004; Martos y Pérez, 2011) hacen alusión a comportamientos característicos de estos estudiantes, que revelan la presencia de intereses marcados/obsesivos por ciertos temas o actividades, los cuales limitan la adquisición de otras habilidades y la participación en dinámicas planeadas por el profesor.

Este tipo de actitudes y otras descritas a lo largo de este relato son la evidencia de las características propias de los TEA: alteraciones persistentes en la interacción y la comunicación social y patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (DSM-5, APA, 2013). No obstante, su expresión a esta edad y durante la educación primaria puede ser tan sutil o similar a las de los pares, que pueden pasar desapercibidas. Además, los docentes no cuentan con el conocimiento para identificar las dificultades que, en particular, podemos presentar los estudiantes con TEA de Nivel 1 en el contexto cotidiano: no se percatan que la cantidad y calidad de su vocabulario no es el reflejo de su verdadero nivel de comprensión; al no identificar las características propias de su aprendizaje; las orientaciones e instrucciones ofrecidas se quedan cortas para que estos estudiantes puedan cumplir de manera independiente con el desarrollo de las actividades; y,

al no tener claridad sobre la causa de sus dificultades académicas, no ven necesaria la implementación de otros recursos didácticos, que les faciliten o permitan la comprensión de los contenidos (Bedoya, Blandón y Osorio, 2014).

La enseñanza estaba orientada a partir de guías didácticas y el interés de la maestra era que todos los niños completáramos las actividades que ponía en el transcurso del horario de clases, para tener un sustento de su labor. Sin embargo, esto no respondía a la diversidad y las necesidades de los niños; estas estrategias no las tenían en cuenta. Es necesario pensar en el efecto de las actividades planteadas, si están impactando el proceso de aprendizaje de los estudiantes y si son las adecuadas, para que cada niño, en particular, alcance los logros propuestos y que el proceso educativo sea exitoso.

Fui avanzando de nivel y algunas de estas características continuaban estando presentes. Sin embargo, en la primaria, aparecieron otras cualidades que para mí desempeño académico resultaron ser de gran utilidad en aquel momento. Recuerdo, que mi capacidad extraordinaria para memorizar grandes cantidades de información sobresalía, y además de mi gusto por los croquis de los mapas –en los que evocaba fácilmente los nombres de países y capitales de América, los departamentos y capitales de Colombia–, así como por las tablas de multiplicar; sin importar el orden en el que me preguntaran.

Académicos como De la Iglesia y Olivari (2008), resaltan que esta característica también hace parte del perfil de los niños con TEA de Nivel 1 y que, además, les permite acumular un repertorio amplio de datos, sobre sus temas obsesivos de su interés y gustos restringidos, que en la mayoría de ocasiones no resulta ser ajustada a las situaciones o apropiada para las exigencias del contexto.

A pesar de presentar los rasgos de un TEA, su bajo nivel de severidad y las características académicas propias y descritas hasta aquí, hicieron que, en estos años de mi vida escolar, yo pasara desapercibido frente a mis padres y los maestros. Por ello, podría ser un argumento para justificar que la identificación de la condición hubiese sido tardía (De la Iglesia y Olivari, 2008). Por el contrario, a pesar de su gusto por las matemáticas y las ciencias sociales, el Estudiante 2 siempre tuvo un rendimiento académico bajo. Quizás, no porque fuera un mal estudiante, sino porque sus características fueron evidentes desde los primeros años de su escolarización y se hicieron más claras a medida que las exigencias

del contexto se iban complejizando. Esta pudo ser la razón por la cual, a diferencia de lo que ocurrió en mi caso, en los primeros años del bachillerato, sus profesores se dieron cuenta que sus dificultades académicas podrían estar asociadas a la presencia de alguna condición particular y, en consecuencia, acudieron a sus padres para buscar la ayuda de un especialista.

Aunque en este momento, el Estudiante 2 ya era un adolescente, no fue posible establecer que se trataba de un TEA de Nivel 1. Sin embargo, empezó a recibir medicación, para reducir sus crisis de ansiedad y, de este modo, poder mejorar su desempeño académico y los posibles efectos de su comportamiento en el relacionamiento con sus profesores y compañeros de clase.

Por mi parte, al entrar a esta etapa de la vida, había situaciones en las que trataba de evadir las tareas impuestas, enfrentarme al diálogo con otras personas al momento de hacer mandados, asistir a cumpleaños de otros compañeros de mi edad, preguntar por información sobre algún elemento en las tiendas. Debía esforzarme demasiado para poderlas realizar, me sentía agobiado, presionado, como si tuviera un peso encima, un peso por levantar y que no se traducía en simple pereza, pero si en una falta de motivación por las actividades que no eran de mi interés.

Y es que no soy el único al que puede sucederle. Esta situación ha sido descrita, por diferentes autores, como una característica de las personas que presentamos la condición. Así, por ejemplo, Belinchón et al. (2008) consideran que la existencia de intereses obsesivos, limitados a temas específicos y muchas veces abstractos o poco ajustados a la edad (como los computadores y sistemas digitales, los dinosaurios, la historia, la astronomía, entre muchos otros), puede generar interferencia con la motivación y atención frente a las actividades de otras áreas, que en el contexto escolar tienen relación directa con el aprendizaje y el cumplimiento de las tareas y compromisos académicos.

Igualmente, se puede decir que, aunque en cada caso se exprese de forma particular, los estudiantes con TEA de Nivel 1 parecemos no tener motivación por actividades que normalmente llaman la atención de nuestros pares y, por eso, podemos presentar ciertas dificultades al estar en el aula. Así, Juan Martos y su equipo de colaboradores (2011), destacan que, además de no mostrar mucho interés por motivaciones sociales como la

valoración y el reconocimiento de parte de los compañeros o el deseo de impresionar a los profesores, la mayoría de nosotros evidenciamos una motivación rígidamente limitada a contenidos curriculares y aprendizajes relacionados con nuestros propios intereses obsesivos (Equipo Deletrea, 2006).

Gunilla Gerland (1997), como yo, ha descrito su vida con el TEA de Nivel 1 en una autobiografía publicada en inglés, bajo el título de “A Real Person: Life on the Outside” (Una Persona Real: La Vida en el Exterior) y, en ella, asegura que su vida escolar fue una tortura: los demás, la señalaban por ser una niña difícil, terca y perezosa, que nunca aprendió a jugar y era feliz estando sola, porque no se interesaba por tener amigos. En consecuencia, considera que los niños deben recibir información sobre su síndrome, desde muy temprano y, además, invita a los profesores a que también se pregunten por las situaciones aquí descritas, a no culparnos por dejar de hacer ciertas actividades o hacer juicios de valor, diciendo que somos irresponsables. Por el contrario, los profesores deberían entender que, el no estar motivados para realizar tareas que no son de nuestro interés, simplemente hace que las dejemos incompletas o fracasemos en el intento de cumplirlas (citado en Martín-Borreguero, 2004; Mundo Asperger, 2017).

Al igual que Gunilla, nunca tuve un grupo de amigos para salir e ir a fiestas de cumpleaños o con los que compartiera en las tardes en el parque, como lo hacían los otros adolescentes. Inclusive en mi casa, estando con la familia, siempre trataba de estar aislado, porque me generaba satisfacción hacerlo: me sentía en mi mundo y lo disfrutaba, dedicando parte de mi tiempo a las actividades que me generaban interés, como leer y realizar trabajos artísticos manuales. Y en esto, para evitar episodios de ansiedad, respuestas incómodas o agresivas, era necesario, que como dice Martín-Borreguero (2004), los profesores respetaran mis gustos y que no me obligaran a hacer parte de otras actividades de las que no quería participar.

Nunca fui extrovertido, no solía iniciar o expresar conductas donde manifestara afecto por otras personas, porque no comprendía la razón para hacerlo y las consecuencias que esto generaba. Sin embargo, nunca sufrí el rechazo de mis compañeros o ningún tipo de maltrato. En este sentido, el Estudiante 2 manifiesta que su relación con los compañeros durante el bachillerato no fue muy buena. Además de sus dificultades para interactuar y

comunicarse apropiadamente, presentaba reacciones físicas, secundarias a su medicación (tales como la sialorrea) y que resultaron en situaciones de discriminación y rechazo hacía él. Mientras para algunos profesores estas situaciones no parecían ser un problema y, por ello, actuaban con cierta indiferencia, otros profesores reaccionaban llamando la atención a sus compañeros.

Para la edad de aproximadamente 13 años, ingresé al grado 6°. Inicié esta etapa de mi vida en un colegio de la ciudad de Medellín, que no me causó mayor satisfacción. Este cambio de colegio me afectó, en la medida en que fue difícil adaptarme al horario, al cambio de salón en cada clase y aunque nunca lo manifesté a mi familia, mi rendimiento académico bajó, no me sentía motivado para realizar las tareas, mis producciones eran pobres en contenido y era de esperarse, porque me sentía aburrido y presionado. Para ir a estudiar debía desplazarme 10 minutos en transporte público, lo que también me generaba desespero, impaciencia y estrés, por la cantidad de personas que había, el ruido, el contacto físico o visual. Por eso, buscaba otros mecanismos como desviar la mirada hacia el suelo, para alivianar la tensión. Además, no tenía un control del tiempo y constantemente llegaba tarde.

Estas conductas pueden relacionarse con esa dificultad de las personas con TEA de Nivel 1 para comprender y adaptarse fácilmente a los cambios; que también tiene consecuencias en la capacidad para generar nuevos objetivos, metas y comportamientos, que estén acorde o se adapten a las distintas situaciones y entornos (Martos y Pérez, 2011).

En correspondencia con esta característica, los días se me hacían largos allí. Era como si no quisiera asistir porque nunca pensé en cambiar de colegio, pero no había opción de regresar a mi pueblo. Estando en este lugar, fueron muchas las situaciones por las que pasé y que con el correr del tiempo me generaban más estrés y molestias. Cada clase era en un salón diferente, el cambio de profesores era bastante complejo, hacían demasiados actos cívicos en los que nunca participé, las actividades que asignaban por grupo no eran de mi interés y, por eso, solía quedarme en casa, manifestando que no me agradaban y sin importarme las consecuencias académicas que esto trajera –por ejemplo, que tuvieran en cuenta la asistencia para aumentar la nota final de las materias–.

Para los profesores, mi relación con los demás compañeros fue buena, aparentemente. Para ellos, mi ausencia, lejanía y desinterés por contar con la participación del otro, siempre fueron un sinónimo de respeto o seriedad. La falta de un grupo de amigos también era algo que hacía parte de mi paso por este sitio, que solo veía como un espacio para aprender y como una oportunidad para certificar el nivel requerido para poder ingresar a la Universidad. Con toda seguridad yo no estaba presente con el ánimo de conseguir amigos; aunque, a veces, mis compañeros manifestaban un acercamiento para que les brindara un poco de compañía de mi parte. Sin embargo, mi respuesta resultaba siendo oscura para ellos y quizás para mí su intención era igual, no quería hacerlo, me incomodaba, no me sentía seguro.

Las apreciaciones negativas comenzaron a manifestarse y, ahora que comprendo lo que pasaba, era obvio que mi actitud excéntrica iba a generar el rechazo por parte de mis compañeros y profesores (Belinchón et al., 2009). Pero esto no me preocupaba mucho, me sentía pleno o más cómodo estando solo, que con un grupo de personas. Al respecto, recuerdo que conocí una niña llamada Alejandra, que en el aula de clase me ayudaba con las actividades que no entendía y con la que siempre salía a los descansos. Nunca me gustó dar vueltas por el colegio, como lo hacían mis demás compañeros de forma matutina. Me sentaba siempre al lado del salón y la convencía para que se quedara ahí conmigo. Y las veces que íbamos a comprar algo a la tienda, buscaba la manera para que regresáramos a ese lugar. Y si ella decidía no ir conmigo, la dejaba sola y yo volvía al mismo lugar.

Para Martín-Borreguero (2004) y otros expertos en el tema, este tipo de conductas ritualistas pueden volverse obstáculos, para que los estudiantes con TEA de Nivel 1 se adapten fácilmente a las actividades cotidianas, o para interferir en su participación en diferentes contextos, como el escolar. En mi caso, estos rituales se manifestaban de tal manera, que nunca participaba de las actividades extraacadémicas realizadas en las fechas conmemorativas. Y, por eso, los profesores concluían que mi ausencia era una falta de sentido de pertenencia hacia el colegio o que me creía más que mis compañeros.

Estos juicios de valor corresponden al tipo de argumentos de los profesores que, en la dimensión interpersonal de su modelo, Fierro, Fortoul y Rosas (2000) conciben como generadores de un ambiente inestable para el trabajo con los estudiantes y de un

empobrecimiento de su experiencia educativa. No obstante, cabe aclarar que, no pueden ser motivo de señalamientos o acusaciones en contra de los profesores, puesto que son una evidencia para afirmar lo que Acevedo et al. (2010) asumen en los hallazgos de su investigación como desconocimiento de las características de los estudiantes con TEA de Nivel 1 y, por ende, falta de comprensión sobre la verdadera razón de sus manifestaciones.

En general, mi desempeño académico en el bachillerato continuó siendo muy bueno; porque en algunos profesores, como el del curso de ciencias naturales, predominaba la evaluación que hace uso de los procesos de memoria. En otros casos, las preguntas no siempre exigían saberse la lección de memoria, sino interpretar, justificar o complementar la información con otros textos. Pero, yo continuaba respondiendo con todo lo que grababa en mi cabeza.

En consecuencia, mis notas resultaban ser altas, porque ellos sentían que yo estaba muy interesado por escucharlos y participar. Además, debo decir que, en este nivel, no era obligación trabajar en grupo y por ser un estudiante tan callado, juicioso, responsable y respetuoso tenía de mi lado a todos los profesores; especialmente, a los que les interesaban más estas cualidades, que los resultados del proceso de evaluación.

En este sentido, quisiera también resaltar que, el uso de esas habilidades memorísticas como estrategia para responder a las evaluaciones puede resultar sorprendente, pero ser engañoso para el profesor; pues no le garantiza que hayamos logrado la comprensión de los contenidos. Ahora que comprendo lo que me ocurre, como los expertos en el tema (p.ej., Equipo Deletrea, 2006) soy capaz de reconocer que, en ciertos temas, puedo almacenar muchos contenidos o aprender muchos datos, pero ello no significa que los entienda correctamente o que haya tenido un aprendizaje significativo.

Es en esta etapa de mi educación cuando comienzan a aparecer ciertas dificultades notables en áreas como la geometría. El manejo del espacio y la ubicación de algoritmos para mí siempre han sido complejos. Aunque no es una característica común a todas las personas con TEA de Nivel 1, pues en muchas ocasiones se destacan sus grandes habilidades con el uso de la información visual, algunos investigadores la han atribuido a dificultades con la integración de información viso-motriz, la percepción visoespacial y la formación de conceptos no verbales (Ozonoff, McMahon, & Griffithy, 2000), describiendo

de forma más precisa un procesamiento fragmentado de información y, por ende, un procesamiento deficiente de la misma, a nivel global (Sahyouna, Soulièresb, Belliveaua, Mottronc, & Mody, 2009).

Con las dificultades que surgían, también apareció el desprecio por las clases de informática. Era algo que me generaba demasiado estrés; no entendía las instrucciones al profesor y, además, por la cantidad de información, el manejo de la plataforma, era en mi caso, algo muy complejo. Por su parte, el profesor nunca se dio cuenta que yo no estaba entiendo el proceso; pero tampoco solía preguntar para que me volviera a explicar. Y cuando lo hacía, sus explicaciones se limitaban a repetirme la misma información. En consecuencia, mi motivación por continuar en el curso se perdió y lo pasé con la nota mínima.

En el grado 11, fue la primera vez que perdí una materia. La verdad, no me interesaba mucho. Y, por eso, la profesora de Química no se sorprendió, al decirle que su clase no era de mi agrado, que no me gustaban los ejercicios que ponía. Ella me respondió que no era el único al que me pasaba y, por eso, creo que nunca mostró interés por saber lo que había de más, o si había una razón por la cual esto era así.

Con relación a la educación media, el Estudiante 2 relata que su desempeño académico continuó siendo pobre, debido a que manifestaba una falta de atención, que, según los profesores, era producto de una falta de interés por las actividades y contenidos presentados en las clases. Su rendimiento era bueno, solo en aquellas evaluaciones en las que predominaba el uso de la memoria. Sus profesores utilizaban los libros de texto como estrategia básica de enseñanza, pero al parecer, éstos no respondían a sus características. Debía diligenciar cuestionarios teóricos que, en algunas ocasiones, respondía de memoria, pero que, en otras, lo ponían en desventaja, ya que, según sus palabras, tenía dificultades para comprender lo que expresaban los textos.

Como en la primaria, sus principales problemas académicos continuaron en el área de matemáticas. También empezaron a surgir dificultades relacionadas con la filosofía y otras áreas del currículo; las cuales se fueron incrementando, en la medida en que los profesores hacían un mayor uso de tareas que implicaban procesos como la abstracción, la creatividad, la ubicación espacial y la síntesis.

El grado 11 fue un momento decisivo para el Estudiante 2. Pese a presentar dificultades en la comprensión de conceptos y temas abstractos, su gusto por la filosofía creció tanto en este año, que se convirtió en su interés específico y casi obsesivo. Por ello, aunque su profesor dejó claro que su desempeño no había sido bueno y sus notas lo demostraban, posteriormente, encaminó su desarrollo profesional hacia la profundización en esta área del saber.

Para ayudar a estudiantes como él y yo, lo ideal sería integrar los intereses al currículo, pero esto no siempre es posible y, menos, si el profesor no se pregunta por lo que puede pasar con cada uno de sus estudiantes: por qué su rendimiento puede ser deficiente, a pesar de implicarse y participar en la realización de las actividades, de demostrar interés y tener un gusto importante por una materia o, por el contrario, por qué un estudiante no puede o “no quiere” esforzarse e implicarse en las actividades asociadas a una materia específica; cuando puede tener un desempeño casi excepcional en otras. En otras palabras, acciones como las de algunos de los profesores que nos acompañaron van en contra de lo dicho por Fierro, Fortoul y Rosas (2000), al afirmar que la dimensión didáctica implica, por lo menos en parte, que el maestro tenga en cuenta la diversidad de condiciones que surgen de los estudiantes, al momento de tomar decisiones en cuanto las estrategias a implementar en su práctica y, de manera que, permitan a los estudiantes involucrarse o mostrar interés genuino por las mismas.

El día de los grados fue algo que, para mí, no generó el estado de emoción que produce en la mayoría de mis compañeros. Llegué al lugar, acompañado de mi familia y deseaba que todo pasara tan deprisa para irme, que mi mejor momento es cuando salimos de allí a almorzar. Fue una ceremonia larga y en el momento que me llamaron al frente a recibir el diploma, sudaba. Era más la angustia y el temor de estar parado en frente, con más de 100 ojos encima apreciando, que la gratitud y orgullo hacia mi logro. En la actualidad, no tengo contacto con ninguno de los compañeros que estuvieron conmigo durante mi paso por el bachillerato y no me hace falta tenerlo. Nunca me llamó la atención hacerlo y, además, mis intereses no estaban centrados en mantener amistades y tampoco comprendía la necesidad de seguir en contacto con ellos.

Como puede verse hasta aquí, en los primeros años de la vida escolar me mostré algo silencioso y alejado de mis compañeros, pero mi implicación y buen desempeño en las actividades de clase, hacían que pasara desapercibido. No obstante, al ir avanzando en el sistema escolar las exigencias cognitivas se incrementaron, haciendo que exhibiera más claramente mis diferencias o dificultades.

A modo de resumen, podría decir que la práctica docente de los profesores en estos años estaba centrada en la transmisión de información y el uso de la memoria como una tendencia para lograr la evaluación de los aprendizajes. Igualmente, era limitada la implementación de actividades que respondieran a la diversidad de características de los estudiantes y, mucho menos, si algunos de ellos presentaban condiciones particulares. Estas no estaban direccionadas para responder a mis necesidades o las de otros estudiantes como yo. En mi caso, porque no era tan evidente, mi rendimiento académico era bueno y ni siquiera yo lo sabía: pero en el caso del Estudiante 2, estas formas de enseñanza, no le permitían acercarse a los contenidos con la posibilidad de comprenderlos apropiadamente y demostrar su verdadero potencial de aprendizaje.

Estas formas de actuar de los profesores, no necesariamente sugieren una falta de apertura o aceptación de las diferencias en las formas de aprender de los estudiantes, pues en este momento no se esperaba que en las aulas este tipo de situaciones estuvieran presentes. Por eso, aunque desconociendo el origen de nuestro comportamiento, en cierto modo, manifestaron su preocupación o interés por apoyarnos, en mi caso, rescatando mi buena actitud y disposición frente al estudio y promoviendo siempre mi buen desempeño en las actividades académicas. Por su parte, en el caso del Estudiante 2, se interesaron por comprender las razones por las cuales presentaba ciertas dificultades y tratar de resolverlas a partir de la búsqueda de una ayuda profesional.

En otras palabras, aunque a veces sus estrategias de enseñanza y evaluación no fueran muy diversas, los profesores se preocupaban por generar los mecanismos para garantizar un buen clima de trabajo en el aula, donde prevaleciera el respeto por los demás y el reconocimiento de los avances académicos de todos sus estudiantes. Al no tener conciencia de la existencia de la condición, quizás sin saberlo, a lo largo de todos estos años, implementé estrategias que me ayudaron a superar las adversidades aquí descritas.

Por eso, cuando terminó el bachillerato, me hago una serie de preguntas, comunes en los adolescentes, en torno a la continuidad de mi formación: ¿Qué voy a estudiar? ¿A qué universidad quiero ingresar? En las respuestas a ellas, divagaba entre mis gustos y los de mi familia; cuyos intereses estaban puestos en que estudiara algo que me diera una estabilidad económica o la posibilidad de conocer muchos lugares. Pero, no tuve en cuenta las debilidades y fortalezas académicas que podían favorecerme o ser una barrera en mi desempeño académico en el nivel universitario. Igualmente, las personas a mí alrededor o los profesores, de todos estos años, tampoco me lo hicieron ver.

Al año siguiente, para cumplir con las expectativas familiares, ingreso a estudiar administración financiera, en el Politécnico Jaime Isaza Cadavid. En el transcurso de los primeros semestres, mis dificultades para las matemáticas fueron haciéndose cada vez más evidentes y desmotivantes: yo no estaba cumpliendo con las exigencias académicas que demandaba el proceso formativo y tampoco con las expectativas personales y familiares. En consecuencia, terminé desertando al tercer semestre académico y, por ende, tuve que pensar en nuevas opciones para mi desarrollo personal y profesional.

Solo con el tiempo, y al tener conocimiento de mi condición, he ido comprendiendo que esas dificultades se daban a causa de unas exigencias académicas basadas cada vez más en el uso de procesos de pensamiento, tales como la abstracción, la síntesis de la información y el manejo del espacio métrico y geográfico.

Aunque el Estudiante 2 fue diagnosticado a la edad de los 18 años, parece tener un mayor conocimiento de sus propias limitaciones. Por eso, en su experiencia universitaria ha identificado que tiene “dificultades para comprender las lecciones, analizar, sacar ideas, abstraer”. Hasta el momento no ha tenido un apoyo pedagógico, direccionado al cumplimiento de sus metas académicas. Sin embargo, ha aprendido a utilizar ciertas estrategias para intentar cumplir con sus compromisos académicos; pero que no siempre le son de utilidad.

Al sentir que la lección requiere de un esfuerzo mayor, utiliza estrategias como copiar y pegar la información de forma literal, para leerla en el salón. No obstante, éstas no tienen el nivel de elaboración requerido y, por ello, sus productos no responden a las expectativas de la Profesora y tampoco dan cuenta de su comprensión. Por el contrario,

alimentan las malas interpretaciones frente a su desempeño, generando incomodidad, cuestionamientos, desilusión por parte de la Profesora y la burla de sus compañeros.

Debido a su bajo rendimiento y repitencia en este curso, el Estudiante busca a la Profesora 2 para que lo guíe y así logra avanzar un poco. Sin embargo, no se siente completamente respaldado por ella; pues, en alguna ocasión, le ofreció la posibilidad de abandonar el curso. Por ello, él manifiesta haber tenido que buscar otras alternativas de apoyo pedagógico, que le permitieran resolver estas y otras dificultades que ha presentado en su paso por la universidad. De este modo, llega al espacio de permanencia, donde se inicia una primera aproximación a un espacio de intervención; pero deja de asistir a los encuentros, porque no eran de su agrado.

Aunque su participación en el curso sigue avanzando sin mayores progresos, la Profesora 2 continúa desconociendo la realidad de los actos del Estudiante; es decir, las razones por las cuales tenía un ‘comportamiento poco respetuoso’ con ella y sus compañeros de clase y un pobre desempeño. En consecuencia, asocia todo esto a una falta de responsabilidad y una falta de capacidades para cumplir con los requerimientos académicos.

Las ideas hasta aquí descritas con relación a mi experiencia académica y la del Estudiante 2 se complementan con las afirmaciones de Martos y Pérez (2011), quienes expresan que, la presencia de dificultades académicas y el bajo rendimiento en los estudiantes con TEA de Nivel 1 pueden estar asociados a la realización de actividades que, por ejemplo, requieren la comprensión del lenguaje abstracto y figurado (como ocurría con mayor claridad en el Estudiante 2) o el uso de la imaginación y la realización de análisis, síntesis, abstracciones e inferencias que se constituían en limitaciones para nosotros dos. Por ello, en la medida en que desconozcamos estas limitaciones o los profesores en cualquier nivel académico hagan uso de actividades que impliquen estas habilidades, los estudiantes como yo nos veamos enfrentados a nuestras propias dificultades.

Sin saber aún, que esta condición acompañaba mi existencia, en la búsqueda de una oportunidad para cumplir con mis metas personales, vi la posibilidad de ingresar a la Universidad de Antioquia y me presenté a estudiar Ciencias Políticas, como primera opción y Educación Especial, como segunda. Pasé el examen de admisión, al tercer intento; lo cual

fue muy gratificante, porque era la puerta de entrada a ser alguien en la vida. O, al menos, eso me decían en mi familia y otras personas cercanas, sobre la importancia de obtener un título profesional.

En otras palabras, en mis dos experiencias de acercamiento a la formación universitaria, no había tenido en cuenta mis capacidades académicas y, particularmente, en el proceso de escoger la carrera profesional. Por ello, no tenía claro, si mis fortalezas y dificultades favorecerían o limitarían este camino. Una situación que podría ser similar a la vivida por el Estudiante 2 al elegir la formación filosófica como área profesional. Sin embargo, en su caso, ya tenía conocimiento de la condición y, además, pese al reconocimiento de sus dificultades y limitaciones, él se ha mantenido en el esfuerzo de alcanzar su título.

Tal y como presenté en la introducción de este trabajo, cabe aquí recordar que, muchas de las personas con TEA de Nivel 1 tenemos las habilidades y capacidades necesarias para llegar a la universidad. Sin embargo, algunos estudios (Sanford, et al., citados en Gobbo y Shmulsky, 2013) han mostrado que del casi 50% que finalmente logramos hacerlo, solo alrededor de una tercera parte termina graduándose.

Quizá, a pesar de los días buenos o las múltiples ganancias y de las muchas dificultades que hemos debido pasar, el Estudiante 2 y yo, sin darnos cuenta, al ingresar a estas carreras y mantenernos en ellas, hemos tenido el objetivo de ser parte de este pequeño grupo. Así, ahora puedo reconocer que, a medida que avanzaba de semestre, las dificultades se iban haciendo cada vez más complejas. Las dinámicas universitarias, con relación a la interacción social, la comunicación asertiva, la autonomía e independencia, son diferentes a las del colegio y las exigencias cognitivas tienen mayor énfasis en procesos de aprendizaje que no requieren solo la acumulación de conocimientos, sino la realización de análisis, abstracciones, síntesis, relacionar contenidos para responder a interrogantes, elaborar ensayos o comprender conceptos con un carácter más abstracto o producto de diferentes perspectivas y la interrelación entre las mismas, entre otras.

En consecuencia, mi rendimiento académico podía ser un poco fluctuante. Si el trabajo desarrollado en clase o fuera de ella y las evaluaciones de los profesores se basaban en la realización de revisión de conceptos y la repetición de los mismos, éstas respondían a

una de mis mayores habilidades, la memoria; con lo cual, me permitían obtener notas muy altas. Si el profesor no explicaba de forma detallada o daba un paso a paso de las actividades a desarrollar y las centraba en el uso de esos procesos de pensamiento que para mí resultan complejos y mucho más exigentes, sucedía todo lo contrario: mis elaboraciones eran pobres y mis notas así lo reflejaban.

En el caso del estudiante 2, su rendimiento académico siempre ha sido bajo e incluso como consecuencia de esto ha llegado a la posibilidad de desertar de la Universidad. Al respecto, el aporte de los profesores para que esto no suceda es un factor elemental en la medida en que se le brinden diferentes estrategias tales como el paso a paso para realizar las diferentes actividades, justificando que su comprensión es literal y si no se aclara de manera oportuna sus dudas, no le es posible cumplir a cabalidad con los compromisos.

Para poder cumplir con los compromisos académicos y, además, sentirme más cómodo, sin darme cuenta, organicé mis días con base a una rutina, que no solía modificar, a no ser que fuera muy necesario: mi horario de llegada a la Universidad dependía de la asistencia a los cursos; por eso, lo primero era cumplir con las clases que tenía programadas para cada día de la semana. Luego, me disponía a almorzar, si las clases coincidían con los horarios de la tarde, que, por lo general, eran los que me agradaban más y me resultaban más cómodos. Para cerrar el día, me sentaba en una de las jardineras de la plazoleta a tomar café y, posteriormente, me dirigía a mi hogar.

Ni durante el desarrollo de las clases o en los momentos de descanso era común para mí, estar platicando con los compañeros de curso; aunque no significa que no lo hiciera en algún momento, para –en el aula de clase o en un espacio físico dentro de la universidad– trabajar en algún compromiso académico o quizá intentar hacer nuevas amistades. Sin embargo, para invertir tiempo en ello, era necesario que tuviera relación con el proceso formativo y que, además, no tuviera la opción de trabajar individualmente.

Aunque distintos investigadores y expertos en el tema han identificado, reconocido, explicado y comprendido muchas de estas dificultades, los profesores las desconocen o no pueden verlas, en medio de nuestras fortalezas y logros académicos. Así, por ejemplo, al preguntarle si conocía la condición y si consideraba posible que este tipo de estudiantes

estuvieran en el contexto universitario, la Profesora 1 afirmó que, una de sus características más sólidas es que tengan dificultades para trabajar con los compañeros, porque les gusta estar más solos.

A pesar de reconocer esta característica de los estudiantes con TEA de Nivel 1, cuando fui parte de uno de sus seminarios de práctica, ella no lo notó y mantuvo su interés por la realización de un trabajo colaborativo, implementado a partir del uso de estrategias de trabajo en grupo, dentro del espacio del aula. En consecuencia, además de sentirme limitado para acompañar a los niños en el aula (exigencia de la práctica pedagógica de ese nivel), tuve problemas con mi compañera de grupo: me costaba aceptar sus opiniones, porque quería usar un lenguaje muy coloquial y parecía no tener claridad sobre la forma de escribir un proyecto de aula. Dado que no logramos negociar y superar estas diferencias, considerando la pertinencia de mis ideas y conocimiento teórico, la Profesora 1, dialogó con ella y le sugirió aprender a aceptar mis opiniones. Igualmente, en el espacio del aula, hacía un trabajo de medicación para facilitar el desarrollo de nuestras actividades.

Con relación a este aspecto, nunca he comprendido, ¿por qué para los profesores trabajar en grupo es una necesidad? Yo siempre he querido hacer mis trabajos solo y sin tener que encontrarme con nadie. No obstante, para evitar consecuencias académicas, cedía en ser parte de algún grupo. Y, por supuesto, excusándome, buscaba la manera de evadir aquel momento; pero dejando claro que yo cumpliría con mi parte del trabajo –e, incluso, en algunas ocasiones, con todo el trabajo–, y ellos no podrían o tendrían que sacarme del grupo.

Por lo general, los profesores ofrecían argumentos para, de forma acertada, destacar la importancia de trabajar en equipo y, por ende, sus ventajas en el proceso de formación. Así, la Profesora 1, mostraba sus bondades en la identificación más precisa de los errores y la creación de espacios de discusión entre compañeros, expresando diferentes posturas y generando “una propuesta más competente”. La Profesora 1 piensa que sería oportuna la implementación de estrategias para reconocer los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje que pueden encontrarse entre los estudiantes de una misma aula, permitiendo que visualizaran la importancia de trabajar en equipo, de buscar otras alternativas y de flexibilizar su pensamiento.

En este sentido la Profesora 1, permitía que los estudiantes se expresaran desde su conformidad para generar en el espacio de formación una buena relación entre todos los estudiantes y con ella, en esta medida había una certeza para resolver aquellas problemáticas que resultaban del trabajo en equipo o en el contexto de la práctica y el seminario.

No obstante, a lo largo de estos años en la universidad, los profesores no parecían comprender que puede haber razones por las cuales un estudiante no se siente cómodo participando en este tipo de dinámicas y, por ello, daban otras explicaciones al por qué mi desinterés por trabajar con mis compañeros, atribuyéndolo a falta de respeto por los compañeros o reconocimiento de sus habilidades, entre otras. Por esto, insistían en que hiciera parte de los equipos de trabajo.

A diferencia de estas apreciaciones, la realidad ha demostrado que las actividades grupales se convierten en obstáculos para nosotros los estudiantes con TEA de Nivel 1, debido a la dificultad para relacionarnos con otras personas. En mi caso, esto se daba especialmente, cuando los compañeros eran varios, si el trabajo implicaba tener que encontrarse y asistir a reuniones fuera de la clase y donde se hablaba de otros temas diferentes o si sus opiniones no parecían ser pertinentes.

En otras palabras, estas dinámicas me exigían un mayor esfuerzo para lograr cumplir con los compromisos académicos; a no ser que el compañero demostrara que tenía habilidades que, juntos podríamos potenciar, por ejemplo, yo aportaba lo teórico y mi compañero se encargaba de organizar la estructura escritural.

Con relación a nuestro desempeño académico en el contexto universitario, podría decir que depende de las habilidades sociales y cognitivas que sean requeridas en cada uno de los cursos y, por ende, éste puede verse afectado, en la medida en que las actividades propuestas por el profesor requieran, por ejemplo, analizar e inferir ideas de los textos, elaborar textos argumentativos y comprender información abstracta; es decir, que generen dificultades asociadas a las características cognitivas propias de la condición.

De este modo, aunque el Estudiante 2 fue identificado de manera más temprana, no ha contado con un proceso de intervención sistemático y diferente de la medicación, que

haya favorecido su desempeño académico. Por sus características particulares y, quizás una mayor severidad, pasó por diversos profesionales de la salud, antes de conocer su verdadera condición. Igualmente, al respecto, señala que, su bajo rendimiento ha sido constante y que puede estar relacionado con el tipo de dificultades señaladas arriba. Sin embargo, no parece tener claridad sobre los efectos de la condición en su aprendizaje y no asocia algunas de sus dificultades académicas con la misma; pero sí hace énfasis en la necesidad de un acompañamiento por parte de los profesores:

“Es necesario que los profes sepan de TEA de Nivel 1 porque eso les da un saber. Eso es, cómo les explico yo. Eso les da, les da como un norte hacia el cual caminar. Pues, ¿sí me doy a entender? Eso les da como una guía por donde orientarse, como por, por dónde orientarse ellos”.

Igualmente, considera que, al no contar con los apoyos necesarios de parte de sus profesores, no le ha sido posible avanzar de forma más exitosa en su proceso de formación. En consecuencia, es reiterativo que repita o cancele los cursos y que, amparado en el derecho a la educación, haya logrado mantenerse en su programa.

Tal como lo expresan Fierro, Fortoul y Rosas (2000) en la Dimensión Interpersonal de su Modelo de Práctica Docente, el reconocimiento de las diferencias, debilidades y fortalezas de los estudiantes, así como de las propias formas de enseñanza, permitirían a los profesores pensar en otras alternativas didácticas o medios para garantizar un buen clima de trabajo, basado en el respeto por las mismas. En este sentido, y a modo de ejemplo, voy a narrar, de forma general, pero más detallada la situación descrita por la Profesora 2 con respecto al Estudiante 2:

Aunque lo ha tenido como estudiante y repitente de su curso por varios semestres y ha visto que presenta ciertas dificultades, que le hacen sentir que “no tiene las habilidades para cumplir académicamente”, podría sugerir que, la Profesora no tiene claridad sobre las características específicas del Estudiante. Aunque desconoce la condición y sus implicaciones en la vida cotidiana, asume una postura sorpresiva frente al ingreso de estudiantes que, para ella, parecen tener un bajo nivel intelectual y no cuentan con las capacidades para estar en la universidad. Por ello, sin querer ser irrespetuosa, expresa que

“sus aportes son muy pocos para que se superen las barreras que identifica al interior del aula” y manifiesta preocupación por su futuro profesional.

La metodología empleada por ella, parece no adaptarse a esas dificultades, en tanto le exige poner en juego habilidades con las que no cuenta o que le son difíciles a este Estudiante. Concretamente, en función del número de estudiantes matriculados por semestre, esta Profesora distribuye un paquete de lecciones para que cada uno de ellos prepare una exposición, que deberá partir de la realización de una interpretación personal del contenido de los textos aportados por ella. Sin embargo, para facilitarle el trabajo, le asigna a este Estudiante la lección que sea menos importante y con un menor volumen de información.

De forma similar, su sialorrea y la actitud del Estudiante de faltar a clase para no cumplir con sus compromisos, llegar tarde o salirse antes que culminara y pedirle que repitiera los contenidos vistos durante su ausencia, provocaba en la Profesora una predisposición frente al malestar de sus compañeros, al retraso que ocasionaba en el desarrollo del curso, la necesidad de generar otras alternativas para no aplazar las temáticas que él debería abordar o el afectar el buen clima de trabajo en el aula. Además, manifiesta una cierta molestia ante la actitud del Estudiante de no poner de su parte para mejorar el bajo rendimiento académico.

Pese a esta situación, la Profesora 2 deja de manifiesto que el comportamiento del Estudiante, fácilmente reflejaba una diferencia significativa con sus compañeros y se convertía en una señal de alarma. No obstante, ella no sabía qué le ocurría y tampoco de qué manera hacerle ver que, con sus acciones él era “invasor del espacio, impertinente y generaba rechazo”.

Aunque la Profesora reconoce algunos avances en su desempeño académico, lo trata con lástima, una situación que, de acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas (2000), no permite que se piensen otras posibilidades para potencializar su aprendizaje y minimizar las dificultades que para ella eran notorias. Incluso, manifiesta que no debería ser función del profesor universitario acompañar a los estudiantes que, como éste y por sus características particulares y su actitud, requieren de un seguimiento constante.

Dada su formación y la experiencia de varios semestres con el Estudiante, la Profesora 2, no se siente obligada a explicar el paso a paso de cada una de las actividades o conceptos que para él son complejos y tampoco manifiesta interés por saber cómo organiza, planifica o realiza sus tareas. De hecho, debido a sus respuestas concretas y poco elaboradas y sin ningún análisis, considera que su nivel intelectual es bajo y debería abandonar la carrera. Y que, si un estudiante como él llega a la universidad, debería asumir algunas de estas responsabilidades.

Señala, además, que asumir una responsabilidad frente a los comportamientos disruptivos del estudiante, no es coherente con su profesión docente y, por ello, considera que, el acompañamiento a este tipo de estudiantes no debería ser una función del profesor; en la medida que dentro de la institución existen profesionales que cuentan con la formación para apoyarlos apropiadamente. No obstante, considerando su formación como psicoanalista, sugiere que en caso de poder apoyar a éste y otros estudiantes con las estrategias necesarias, debería asumirlo como una decisión propia y que recibiera una remuneración; para de este modo, poder garantizar que se dé respuesta a las dificultades que se presenten.

En correspondencia con las afirmaciones de Fierro, Fortoul y Rosas (2000) con relación a la Dimensión Valoral, los argumentos de esta profesora parecen sugerir una falta de empatía para ponerse en el lugar de este estudiante y comprender sus necesidades. Sin embargo, es necesario considerar que la actitud del estudiante no favorece la acogida por parte de la profesora y sus compañeros. Es posible que, después de tenerlo en el mismo curso por varias oportunidades y desconocer la realidad de su condición, su estilo de aprendizaje y sus ‘comportamientos irrespetuosos’ producto de la misma (p.ej., no es empático, no tiene un buen manejo del tiempo, no tiene conciencia de los procesos que están a la base de sus dificultades académicas, se comporta de manera aparentemente irrespetuosa, etc.) sean juzgados por la Profesora de una forma equivocada, lo que marca sus afirmaciones y actuaciones. Esta Profesora deja en manifiesto que el comportamiento del estudiante hacía que su actitud fuera de alarma, porque no sabía qué le ocurría y tampoco de qué manera hacerle ver que sus acciones eran ‘impertinentes’ y generaban rechazo por parte de sus compañeros.

De forma similar, aunque reconoce algunos avances del Estudiante, considerando que lo había acompañado en la repetición del curso en dos ocasiones, la Profesora 2 también manifiesta sentirse cansada y frustrada de no ver una respuesta de su parte. Aunque le resulta difícil comprender que un estudiante universitario no comprenda lo que implican ciertas actividades académicas que son parte de la vida académica, como es el caso de una exposición, buscaba ofrecerle espacios de asesoría que facilitaran o mejoraran su desempeño. No obstante, el Estudiante no asistía a ellas y, por ello, ella no veía necesario tener que ofrecer otro tipo explicaciones, para que en estas situaciones el Estudiante simplemente se parara frente a todos y leyera o repitiera la información relacionada con el tema en cuestión.

En correspondencia con estas experiencias, cabe señalar que, de acuerdo con los planteamientos de la Dimensión Interpersonal, la apertura y actitud –de escucha y respuesta asertiva– de los estudiantes frente a los comentarios y solicitudes académicas y comportamentales de los profesores también son necesarias para favorecer el establecimiento de una buena relación pedagógica y crear un clima en el aula propicio para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, las apreciaciones de la Profesora 2 también parecen sugerir que, desconoce las posibilidades que el docente tiene de enriquecer su enseñanza a partir de la consideración de las características individuales de sus estudiantes, sin dejar de ser docente y, en su caso particular, convertirse en una terapeuta dentro del aula. De ahí, su resistencia frente a ajustar su práctica a las demandas de un estudiante y sus afirmaciones sobre la necesidad de recibir remuneración, cuando sea necesario realizar un acompañamiento específico para él.

Por su parte, la Profesora 1 refleja una disposición para entender y analizar las características de sus estudiantes y, particularmente, en aquellas situaciones donde observa unas formas diferentes de aprender. No obstante, inicialmente le fue difícil darse cuenta de mis dificultades, debido a su sutileza. Sólo hasta el momento en el que iniciamos la elaboración el proyecto de aula, le llaman la atención ciertas características de mi proceso de escritura, la forma de relacionarme con las demás compañeras y la actitud que asumía para el trabajo en equipo. Ante esta situación y tomando un papel de mediadora, conversa

con mi compañera para hacerle saber que, si bien había inconvenientes para ponernos de acuerdo, mis ideas eran pertinentes y debía acogerse a ellas para realizar un buen proyecto.

En este caso, la Profesora 1 parece generar un espacio donde hay empatía con sus estudiantes, poniéndose en el lugar de ellos y comprendiendo sus necesidades. Además, siente motivación por querer que todos cumplan de manera eficaz con sus compromisos académicos y respetando sus propios estilos de aprendizaje. Esta postura tiene relación con las ideas de Fierro, Fortoul y Rosas (2000) al afirmar que, la práctica de un docente refleja aquellos valores construidos a través de su experiencia, valores que, en un momento dado, pueden permitirle implementar las estrategias que sean necesarias para que sus estudiantes se acerquen al aprendizaje de una manera eficaz.

Sin embargo, debo destacar que aquí el lugar del estudiante también es importante; en tanto favorece la implementación de tales estrategias. Así, para que la mediación de la Profesora 1 fuese óptima, yo tuve que mostrar una actitud abierta frente a sus recomendaciones (p.ej., aceptar trabajar en grupo, dialogar para ponernos de acuerdo en ideas conjuntas, respetar los aportes de los demás compañeros y no mostrar una actitud soberbia frente a los aportes de los demás) y, así, poder cumplir con el desarrollo del curso.

Otro aspecto que me parece importante resaltar en mí relato, tiene relación con el manejo del tiempo; que, por ser un concepto abstracto, suele resultar complejo para los estudiantes que, como yo, presentamos un TEA de Nivel 1. Nunca fue un aliado que me trajera beneficios a nivel académico, siempre jugaba en contra mía, e inclusive ahora, me sigue atormentando: siempre he vivido situaciones complicadas, por dejar a los profesores esperando sin previo aviso; solía llegar tarde a los espacios de formación, sin importar la interrupción que se daba por tal motivo y así mismo, me pasaba con los compañeros de clase.

Mi aparente descuido o falta de preocupación por el tiempo de los demás, ha resultado en discusiones que, para mí, siguen siendo causa de estrés y desesperación. He intentado comprender la importancia social de llegar a tiempo, pero aún no he encontrado la manera de explicar lo que siento, aunque tenga que ver con mis responsabilidades académicas o no quiera ofender a los demás. En mi caso, evitar desplazarme a otro lugar y

no tener en cuenta el tiempo para ello, es como si fuera una forma de evadir o resistirme al encuentro con las otras personas.

Ahora bien, aunque otros estudiantes con TEA de Nivel 1 parecen presentar el perfil contrario y, por ende, expresan una preocupación obsesiva por llegar a tiempo y que los demás también lo hagan, el Estudiante 2 y yo parecemos compartir esta característica. En particular, él manifiesta que una de sus dificultades, en su paso por la Universidad, ha sido la organización de los tiempos para asistir a las clases y realizar las actividades con suficiente anticipación, como para no dejarlas para el último momento. De este modo, aunque nuestro deseo no haya sido repetir este tipo de conductas, no ha sido fácil evitarlo y, por ello, podemos pasar como irresponsables, incumplidos o mostrar un rendimiento académico que no ha sido siempre el esperado por nuestros profesores, compañeros, familia e, incluso, por nosotros mismos.

Las manifestaciones descritas hasta aquí, dejan en evidencia la dificultad que tenemos para enfrentar los cambios de escenario y el incremento en las demandas cognitivas de autonomía e independencia, generadas al momento de ingresar a un contexto como el universitario. Además de hacerse más evidente el perfil que nos caracteriza, con el ingreso a la educación superior empiezan a presentarse dificultades para la elección de las asignaturas y la organización de los horarios, para integrarnos adecuadamente con el resto de los compañeros, para participar y expresar nuestras opiniones en áreas del saber que no son parte de los intereses y para la toma de otras decisiones sencillas, pero que para nosotros pueden parecer complejas: qué hacer con el tiempo libre, cómo lograr preguntar a los profesores cuando no entendemos, etc. (Van Hees, Moyson y Roeyers, 2014).

Al respecto, y considerando el tipo de tensiones provocadas por algunas de las conductas y las limitaciones académicas del Estudiante 2, la Profesora 2 menciona que los profesores en la universidad esperan encontrar “estudiantes que ingresen con ciertas habilidades o competencias, que deben haberse trabajado en otros espacios educativos, como el colegio” (...): “que sepan inferir, abstraer, que al menos sepan redactar textos cortos, resumir y comprender la necesidad del buen uso del tiempo”, ya que esto los puede poner en desventaja, en comparación con otros estudiantes, cuyas habilidades sí responden al perfil de ingreso deseado.

A medida que pasaban los semestres, empecé a llegar a algunas de las clases sin ningún interés, pero no tenía clara la razón para ello. Mi inquietud al respecto era muy grande y, por eso, no dudé en volver a preguntarme, una y otra vez, el por qué había temas por los cuales no sentía ninguna atracción; pero, no tenía una respuesta y tampoco encontraba la manera de poder ayudarme, –aunque no dejaba de ir a clase y parecía estar atento, estaba pensando en otras cosas o no me gusta participar; el tiempo se me hacía eterno y lo dedicaba a hacer otras lecturas; en algunas ocasiones, no terminaba las actividades y con la excusa de ir a tomar “tinto”, algo que me gusta mucho, me salía antes de terminar–.

Mi falta de interés no se quedaba en la expresión de un comportamiento evasivo, pues emocionalmente, me sentía incómodo, agobiado, aburrido, estresado e, incluso, recuerdo haberle dicho a alguien que, no quería volver a una clase, porque “realmente, me superaba”. Sabía que debía encontrar una solución, porque necesitaba pasar esas materias, para poder cumplir mi meta de ser un profesional. Pero no lograba encontrar la respuesta; simplemente, me bloqueaba y no sabía qué era lo que debía hacer.

A este respecto, expertos en el tema, como Martín-Borreguero (2004), destacan que, los estudiantes con TEA de Nivel 1 tendemos a no motivarnos por las actividades que no hacen parte de nuestros intereses y, particularmente, de aquellos que nos son obsesivos. Por ello, debemos hacer un gran esfuerzo para culminarlas y que no terminen en intentos fallidos. En algunas ocasiones, esto implica contar con la ayuda de otros para poder tomar decisiones y, de este modo, asumir las acciones que nos permitirían poder salir de esa sensación de frustración.

En este sentido debo decir que, al mostrarme como un estudiante muy callado, parecía estar prestando atención al discurso de los profesores y a las actividades propuestas por ellos. Por eso, esta falta de interés pasaba desapercibida. Y si lo notaban, tampoco les era fácil comprender que había detrás de ello y lo asumían, como una situación común a otros estudiantes.

Solo cuando me enteré y comprendí lo que implicaba mi condición, empecé a darme cuenta que yo mismo podría aprender a resolver este tipo de situaciones. Por ello, supe que era importante tomar la decisión de hacerlos conocedores de mí condición. Esto hacía que,

en lugar de ser juzgado como un estudiante que no cumplía con sus compromisos académicos o era irresponsable con los compañeros, se mostraran abiertos a dialogar y buscar otras alternativas para responder académicamente y superar exitosamente aquellas dificultades, que tenían su origen en el TEA de Nivel 1.

A pesar de su actitud comprensiva, debo aclarar que no todas las estrategias planteadas por los docentes resultaron exitosas o favorables para mí; pues no todos tienen una idea correcta de lo que implica la condición o como aproximarse a ella de una manera más pedagógica. En otras palabras, no todos los profesores estaban preparados para saber el verdadero origen de mis dificultades. Ahora entiendo, que también estoy en capacidad de explicarles qué es lo que ocurre y, de este modo, hacer un aporte para que sus sugerencias y ajustes tengan un efecto positivo en mi aprendizaje.

Además de las dificultades relacionadas con la interacción social o la falta de interés y motivación por algunos temas, fueron muchas otras las situaciones académicas difíciles que tuve que enfrentar y a las que yo no podía dar respuesta. Simplemente, no entendía lo que pasaba. Por ejemplo: me perdía cuando los profesores manejaban conceptos desconocidos, sin dar una ejemplificación que me facilitara su comprensión y debía realizar un esfuerzo mayor, para cumplir con aquellas actividades que requerían inferir, utilizar la imaginación o la síntesis.

Aunque en este relato presento en mayor detalle la experiencia de la Profesora 1, en general, ni profesores, ni compañeros se daban cuenta de mis rutinas y que esos comportamientos descritos aquí y que, en algunas ocasiones, en la clase no me dejaban ver como un buen estudiante, tenían relación con las características propias de mi condición. Por eso, su explicación no estaba asociada con asuntos emocionales, como pena, pereza para hablar con los demás y una falta de compromiso con el programa, los compañeros o el cumplimiento de las responsabilidades adquiridas.

Situaciones en las que debo exponerme socialmente, como ocurría en el espacio de algunas clases, han sido para mí algo que genera ansiedad, angustia y evasión. Recuerdo, de forma especial, aquel curso en el que siempre sentía que estaba expuesto y, en particular, un día en el que debía presentar una coreografía de baile, frente a 15 compañeros de clase. Hice todo lo posible por no realizar la actividad y, además, llegué sin los materiales que me

habían encargado. El grupo no entendía el porqué de esa actuación y, obviamente, fui interpretado como un estudiante irresponsable, grosero e incumplido. Si la profesora y mis compañeros hubiesen sabido que esto era causado por el miedo y estrés que me genera estar a la vista de todos, comprenderían que siempre trato de pasar desapercibido y que en esas situaciones me siento vulnerable.

Ellos al igual que yo, parecían desconocer que detrás de mis silencios, mis fluctuaciones académicas y mis dificultades para compartir el espacio con otros y participar en las actividades de clase había una serie de dificultades y limitaciones cognitivas. Solo ahora, que reconozco mi condición, comprendo que, cumplir con los tiempos, hablar en público y ser más flexible para trabajar en grupo son habilidades necesarias para lograr un buen desempeño profesional y, particularmente, en aquellas áreas donde la interacción social es permanente, como ocurre en el caso de la docencia.

De forma similar, he comprendido por qué se daba el caso contrario en aquellas asignaturas donde mi interés era genuino y aunque tuviera dificultades para interactuar, hacía un esfuerzo por participar, hacer aportes y mostrar mi potencial. Por ello, la Profesora 1 podía destacar que, me iba muy bien en el proceso y en los espacios de práctica; con lo cual, trataba de buscar estrategias para que, el estudiante interpretado como parco, tuviera un mayor acercamiento a sus compañeras. En otras palabras, en correspondencia con la Dimensión Interpersonal del Modelo de Práctica Docente propuesto por Fierro, Fortoul y Rosas (2000), las estrategias de la profesora promovían en mí y las demás estudiantes una actitud positiva, que generaba un clima de trabajo agradable, para favorecer nuestro buen desempeño académico.

Por el contrario, aunque durante la entrevista la Profesora 2 manifestó su preocupación por el futuro desempeño profesional del Estudiante 2, ella no sabía cómo ayudarlo o promoverlo. Por ello, simplemente, analizaba los resultados del proceso que había seguido en estos cursos y destacaba que el Estudiante aun no contaba con las habilidades necesarias para mantener una relación directa con los compañeros, dominar las temáticas y sobretodo hacer una lectura amplia de la realidad a partir de los contenidos teóricos.

Pese a su preocupación, estas apreciaciones, aparentemente, harían pensar que, en su quehacer docente no se interesa por la búsqueda de alternativas pedagógicas para que, a partir de su enseñanza, el Estudiante avance en su aprendizaje y, acorde con las ideas de Fierro, Fortoul y Rosas (2000), esto impide que se proyecten en él otras posibilidades para que logre alcanzar los objetivos propuestos en clase.

Tal y como lo he mostrado a lo largo de esta crónica, no podría decir que todos los profesores o en todas las situaciones asumen la misma actitud frente a lo que ocurre cuando los estudiantes con TEA de Nivel 1 formamos parte de sus clases. Igualmente, aunque en lo aquí presentado hago referencia a un par de profesoras que sirven de ejemplo para evidenciarlo, también pueden presentarse diferencias en cada una de ellas y con relación a diversas situaciones.

Aunque no todo el tiempo lo notara, la Profesora 1 se expresaba de manera abierta y cercana frente a las diferencias y posibles dificultades o limitaciones de sus estudiantes. De hecho, en la entrevista, manifiesta que encontrarse con estudiantes que presentan dificultades cognitivas es una oportunidad para enriquecer su práctica docente: “me llegan estos estudiantes, entonces para mí también es un reto poder trabajar con ellos y que tengan otras posibilidades”. Por eso, al pensar su enseñanza, dice tener en cuenta las opiniones y necesidades de los estudiantes.

Si ante estas situaciones y otras situaciones aquí descritas intentamos analizar la Dimensión Valoral del modelo de Fierro et al. (2000) se podría decir que, en la práctica docente de la Profesora 1 sobresalen valores que estaban centrados en el respeto por las diferencias de sus estudiantes, la confianza como elemento fundamental para garantizar una buena relación con ellos, la solidaridad como una estrategia para apoyarlos en la elaboración de los productos académicos, la voluntad para enriquecer su práctica en coherencia sus necesidades y la constancia con la que nos acompañaba a superar sus posibles adversidades.

A pesar de sus quejas sobre el Estudiante 2, de algunos juicios de valor sobre su desempeño (p. ej., “su actitud, producciones y aportes en clase parecían sugerir un nivel intelectual bajo”) y su desconocimiento sobre las verdaderas causas de sus dificultades, en la Profesora 2 predominaban valores como el respeto ya que trataba de mejorar las

situaciones que se presentaban sin caer en una actitud ofensiva. Además, se mostraba solidaria al entregarle actividades que no exigían mayor complejidad teniendo en cuenta que se le era difícil realizarlas.

Como ya planteé anteriormente, su postura estaba basada, por una parte, en el desconocimiento de la condición del estudiante y su actitud descontextualizada, y, por otra, en la interpretación del acompañamiento al estudiante como una forma de intervención terapéutica, que supera las responsabilidades de un docente universitario. Sin embargo, al explicarle que su intervención sería desde la enseñanza, la Profesora 2 se muestra más abierta a abordar este tipo de dificultades (lenguaje pedante, inflexibilidad de pensamiento, literalidad y abstracción) al interior del aula y, por eso, ve la pertinencia de investigar al respecto.

En este mismo sentido, cabría resaltar la labor de aquellos profesores que de forma permanente reflexionan en torno a las características particulares de sus estudiantes. Tal y como lo señalan Fierro, Fortoul y Rosas (2000) en la Dimensión Social de su modelo, el resultado de estas reflexiones es condición fundamental para orientar su enseñanza en beneficio de las necesidades de sus estudiantes, convirtiéndose en el eje de su labor docente.

Por las situaciones mencionadas, a lo largo de este relato, con relación a mi historia educativa y las experiencias de estudiantes con otras formas de expresión de esta misma condición, como es el caso del Estudiante 2, es posible evidenciar una falta de conocimiento por parte de los docentes frente a lo que son los TEA de Nivel 1. Sin embargo, no parece ser una tarea fácil, muchas veces no nos vemos y ni siquiera nosotros mismos sabemos de su presencia en nuestras vidas. Por ello, al reconocerlo y tomar conciencia de nuestras características, debemos encontrar la forma de expresar a los profesores lo que pasa –aprender a explicar nuestras fortalezas y limitaciones, nuestras formas de comprender y aproximarnos a la información e, incluso, las razones por las cuales nuestro desempeño académico puede ser fluctuante y por qué ciertas actividades, aparentemente simples, resultan complejas para nosotros–.

El profesor también requiere de nuestro apoyo y, como decía la Profesora 1, crear espacios de diálogo directo para comprender las necesidades de sus estudiantes y, de

manera conjunta, encontrar otras formas de acercarse al conocimiento y buscar soluciones para facilitar su aprendizaje. Recuerdo en este momento, aquellas clases en las que después de hablar con los profesores, ellos realizaron cambios, con el fin de que yo me sintiera más cómodo y motivado para realizar las actividades.

No quiero cerrar esta crónica sin antes contar como me di cuenta de la presencia de la condición. Cuando empiezo a pensar en mi trabajo de grado y elijo los TEA como uno de los temas que siempre me interesó, la profesora Luz Helena Uribe acepta participar en este, como asesora. Iniciamos los encuentros del seminario y días después me comenta que, ha observado una serie de manifestaciones inusuales en mí, que además de hacerme difícil la comprensión de sus instrucciones y la elaboración de los trabajos, le hacían pensar en la posibilidad de un TEA de Nivel 1. Ella respetó mi silencio y mi proceso; pues no estuve muy abierto a sus apreciaciones. Sin embargo, al tener una relación más directa, por ser su único estudiante y considerando lo que implica la preparación de un proyecto de investigación, las dificultades se hicieron cada vez más notorias y, a medida que transcurría el tiempo, yo mismo, y con su ayuda, fui confirmando la condición. Al tener un espacio de conversación acerca de esto, comienzo a dar respuesta a aquellos comportamientos confusos y particulares que por mucho tiempo me habían acompañado, pero que no comprendía, no sabía a qué se debían o, más bien, cuál era su origen.

Al momento de enfrentarme a lo que esto implicaba en el proceso de formación y a la aceptación de la condición, generé una resistencia que, me tomó varios meses superar y comprender. Ello me obligaba a aceptar las formas particulares de relacionarme con las demás personas y una serie de dificultades a las que debía encontrarles una solución, para que no incidieran negativamente en mi desempeño académico.

Durante el desarrollo de este trabajo fueron muchas las situaciones que ponían a la profesora en tensión, por mi aparente incumplimiento y, en consecuencia, las discusiones que se presentaron para lograr avanzar. Estas se generaban por situaciones en las cuales yo parecía comprender las orientaciones de la profesora, pero cuando ella revisaba los avances, se daba cuenta de lo contrario. Por mi falta de flexibilidad, yo quería cumplir con los trabajos utilizando las mismas técnicas de estudio de siempre y, en el desarrollo de una investigación, esto no es posible.

En un comienzo, no lográbamos ponernos de acuerdo sobre la razón por la cual me era difícil comprender las instrucciones o tratar de realizar las tareas de una forma diferente a la que yo estaba acostumbrado. Pese a que la profesora intentó presentarme la información y las instrucciones de diferentes maneras, no era fácil para mí. Sin embargo, con el paso de los días, empezó a implementar otras estrategias, para comprender cuáles eran mis interpretaciones y la forma cómo yo escribía. Por ello, es necesario resaltar que, su rol no solo se limitó a hacer revisiones teóricas, dialogar sobre el proyecto, analizar mis logros, errores y solicitarme la entrega de avances y productos académicos, sino que creó un estilo de comunicación, basado en una serie de preguntas, que me permitían comprender mis dificultades y expresar sus causas, para buscar otros apoyos, con el fin de lograr el objetivo.

Una de estas estrategias implicó involucrarme en la construcción de las pautas para la realización del trabajo, dividirlo en tareas más pequeñas e incluir, como parte de mi rutina diaria, un horario concreto para dedicar al proyecto, aparte de las horas destinadas al seminario. Esto generó en mí, una toma de conciencia sobre el cumplimiento de mis deberes como estudiante y, aunque fue un poco más difícil, de la pertinencia de tener en cuenta el tiempo tanto para la realización de este tipo de actividades y otras fuera de este contexto, como para considerar su importancia para las demás personas.

En otras palabras, logré avanzar en la elaboración de mi trabajo de grado, con su apoyo y la implementación de estrategias pertinentes, que su conocimiento y experiencia de muchos años le han entregado. En particular, debo destacar que, para ello, también consideré el acompañamiento pedagógico de otra persona que, contaba con las competencias necesarias para facilitar mi labor de síntesis, abstracción y redacción para el logro de la sistematización de las entrevistas, la interpretación de los resultados y las tareas de escritura, relacionadas con la consolidación de este informe.

Si bien el objetivo era realizar un buen trabajo de grado y potenciar aquellas habilidades que en mi caso representan un mayor esfuerzo, a lo largo de este proceso conté con el apoyo para afrontar algunas necesidades que, los estudiantes con TEA de Nivel 1 experimentamos en nuestro paso por el espacio de la universidad, pero que también implican una ganancia a nivel personal. Así, este proceso me aportó grandes aprendizajes

para continuar mi vida profesional, tales como aprender a respetar el tiempo de las demás personas, reconocer mis dificultades académicas y sociales, recibir pertinentemente los consejos y sugerencias que disponen para que yo cumpla mis metas. Además, aprendí a reconocer y apreciar el esfuerzo de los demás; que, en este caso en particular, estuvo representado en el apoyo que me brindaron la profesora asesora y la persona que me acompañó durante una buena parte de este proceso.

## Conclusiones

Este apartado se centra en la presentación de las principales conclusiones sobre el análisis de cinco dimensiones de la práctica docente de dos profesoras universitarias, que a la luz de una adaptación del Modelo propuesto por Fierro, Fortoul y Rosas (2000) pudieron constituirse en barreras o elementos facilitadores del aprendizaje de dos estudiantes con TEA de Nivel 1 que tuvieron en sus aulas.

Cabe aquí destacar que, la estructura narrativa de la crónica pedagógica fue una herramienta fundamental para favorecer tanto la presentación de la información recolectada a partir de las entrevistas realizadas a las profesoras, como para evidenciar la relación y triangulación entre la caracterización de la práctica docente de estas profesoras y las expectativas, vivencias e interpretaciones de las experiencias de estos estudiantes. Igualmente, este relato cronológico permitió revelar que, tal y como se ha demostrado en la investigación sobre los TEA de Nivel 1, aunque estos estudiantes tuvieran un rendimiento académico relativamente bajo o el esperado para cumplir con los objetivos de formación y desconocieran la presencia de la condición en un periodo amplio de vida, las dificultades en el aprendizaje se hicieron más evidentes, a medida que iban avanzando en el sistema educativo y, por ende, las exigencias cognitivas eran mayores.

Por tratarse del contexto universitario, las apreciaciones y comentarios de las dos profesoras permitieron, de manera indirecta, concluir a este respecto, la existencia de ciertas expectativas frente a las habilidades con las que los estudiantes deben llegar a la clase, teniendo en cuenta su paso por la educación básica y media. Entre muchas otras, las profesoras destacan el saber leer, analizar y comprender textos; hacer interpretaciones, inferencias y argumentaciones; comprender instrucciones, sin necesidad de requerir una descripción paso a paso; manejar adecuadamente herramientas tecnológicas básicas; y tener la capacidad de adaptarse de manera flexible a los cambios que puedan presentarse en una clase, en una actividad académica y, en general, en las situaciones que tienen lugar en el contexto del desarrollo de un curso o en el espacio del aula.

En consecuencia, se puede decir que, aunque estas profesoras promovieran la participación y la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes en sus aulas, organizan su enseñanza en función de sus expectativas de desempeño académico

en este nivel de formación, sin tener en cuenta la presencia de algunas dificultades, que sus estudiantes puedan presentar al momento de realizar las actividades de manera independiente, individual o grupal. En ese sentido, no esperan que ciertas actividades o situaciones del aula puedan generar angustia, molestia o incertidumbre en algunos de sus estudiantes.

En correspondencia con estas ideas, al encontrarse con estudiantes con formas diferentes de aprender o ciertas dificultades para lograrlo, como es el caso de aquellos que presentan un TEA de Nivel 1, por una parte, no es fácil notar la presencia de estas limitaciones y, mucho menos, comprender cuáles son las razones por las cuales esto ocurre. Tampoco cuentan con las herramientas necesarias para pensarse o reconocer las verdaderas causas de sus fluctuaciones emocionales o comprender que estas están asociadas a esas dificultades cognitivas. En otras palabras, se generan otras interpretaciones frente a su comportamiento social y su desempeño académico: “es un mal estudiante, no se compromete, es irrespetuoso, no acepta trabajar en grupo y se cree más que sus compañeros”, etc.

Por otra parte, pese a estas interpretaciones erróneas, en estas profesoras predominan valores personales marcados por un deseo de crear un clima de aula propicio para el diálogo y para pensar en el desarrollo de todos los estudiantes y, como en el caso de la Profesora 2, no solamente en las exigencias de algunos de ellos. En consecuencia, aunque no siempre les fuea fácil, ofrecían algunas alternativas para facilitar el desempeño académico de los estudiantes con TEA de Nivel 1 (p. ej., permitir realizar la exposición del texto más corto y menos complejo y favorecer la realización de actividades individuales) y, además, intentaban enfrentar las situaciones más conflictivas o problemáticas, tomando decisiones que no resultaran en desventaja o detrimento de las condiciones ofrecidas a sus compañeros.

Las características identificadas entre la Profesora 1 y la Profesora 2 con relación a la forma en que orientan su práctica docente, parecen tener un efecto directo en el rendimiento académico de los estudiantes con TEA de Nivel 1. A partir de los argumentos de estas profesoras, se puede decir que algunas de las concepciones y actitudes que promueven la enseñanza se manifiestan como una barrera u obstáculo en el proceso de

aprendizaje de estos estudiantes: poner resistencia a considerar el cambio de sus metodologías de enseñanza como una alternativa para favorecer el aprendizaje de aquellos estudiantes que presentan dificultades académicas; hacer conclusiones sobre el nivel intelectual de sus estudiantes, con base en sus comportamientos y actitudes o su bajo rendimiento académico.

Pese a estas apreciaciones, este trabajo también permitió evidenciar que cuando los profesores abren su mente a la escucha y la disposición para comprender las realidades que enfrentan algunos de sus estudiantes, la perspectiva cambia. Hay posibilidades para el acercamiento al diálogo con el estudiante o la búsqueda de otras formas para facilitar su acceso al saber, a partir de las cuales no solo se sientan más motivados, sino que también adquieran otras habilidades que aporten al logro de la autonomía.

Otro aspecto a tener en cuenta tiene relación con el área de formación del estudiante (v.g., ciencias sociales y humanas) y el tipo de metodología empleada para el desarrollo del curso que acompañaba cada profesora:

En el caso del Estudiante 2, la participación en un curso teórico, basado en la realización de exposiciones y el programa académico en el cual está inscrito incrementaban las dificultades relacionadas con la condición, en la medida en que le exigían hacer uso de aquellos procesos de pensamiento que implican el establecimiento de relaciones entre diferentes perspectivas o temáticas; la comprensión e interpretación de textos con un contenido abstracto; la realización de actividades en las que además de exponerse socialmente, era necesario asumir una postura corporal y un estilo discursivo que invitara a la escucha y permitiera atraer la atención de la audiencia; así como organizar de manera coherente las ideas, para que pudieran ser presentadas de forma clara y concreta a un grupo de compañeros, entre otras.

Por el contrario, en el caso del Estudiante 1, la realización de un proyecto de aula hacía indispensable tanto el uso de habilidades escriturales y trabajo en equipo, como la extrapolación de los saberes adquiridos en el proceso de formación a la realidad de la escuela y, en particular, al planteamiento de diferentes estrategias didácticas. Si bien estas actividades incrementaron algunas de las dificultades del estudiante, el interés de la

Profesora 1 por generar un mejor clima en el aula y lograr el trabajo colaborativo, permitieron generar un efecto positivo en el establecimiento de sus relaciones sociales.

Las vivencias de estas profesoras y nuestra experiencia con otros profesores permiten sugerir que el acompañamiento individual es una decisión propia o motivada por el deseo de favorecer el potencial de aprendizaje de los estudiantes, cuando se tiene el conocimiento de que muchas de sus dificultades académicas son ocasionadas por la presencia de una condición, como el TEA de Nivel 1 y no producto de una falta de compromiso, irresponsabilidad o mala actitud ante el profesor o un saber específico. En ese sentido, una mala interpretación del comportamiento de los estudiantes, con y sin una condición, se convierte en barrera para favorecer y potenciar su aprendizaje.

De forma similar, estas interpretaciones de los profesores pueden marcar un estilo de relación sustentado entre el rendimiento académico y la motivación, disposición y participación del estudiante en las dinámicas propias de su curso. Un aspecto que, no siempre parece propiciar un clima de trabajo apto para promover el uso y desarrollo de las habilidades de los estudiantes. Así, algunas de las apreciaciones de estas profesoras van en contravía de las ideas que resaltan la pertinencia de reconocer y aceptar las diferencias de éstos en las concepciones, actuaciones, formas de relación y aprendizaje.

Con base en lo aquí presentado, se puede concluir que, no se puede hablar del efecto de la práctica docente en términos generales; en tanto en análisis de las dimensiones se ve influenciado por diferentes factores, tales como las creencias, la formación de base de los profesores, sus propósitos al ejercer la docencia e, incluso, la actitud de los estudiantes. Por ello, no se puede definir a cada una de las profesoras y su práctica docente como algo estático y que siempre se reflejaba de la misma manera. Pensar en la pertinencia de favorecer el aprendizaje, la participación y el éxito académico de los estudiantes –y, en particular, de aquellos que puedan presentar una condición particular como el TEA de Nivel 1–, a partir de la modificación o incorporación de estrategias de enseñanza que permita responder a las características y necesidades individuales puede convertirse en una tarea compleja, para estas y otros profesores. No obstante, sus valores, actitudes y experiencias, tanto personales como profesionales, dejaron ver que, de manera directa o

indirecta, buscan influir positivamente en la construcción identitaria de sus estudiantes; independientemente de que presenten, o no, una condición particular.

Rescatar la importancia de reflexionar en torno a la propia práctica y, especialmente, sobre los posibles errores o dificultades que los profesores pueden presentar en su quehacer cotidiano, así como tener en cuenta que sus acciones al interior del aula reflejan sus propios valores, se constituye en un elemento primordial para mejorar su ejercicio docente, ofreciendo nuevas oportunidades a aquellas realidades humanas que requieren de su atención y apoyo. El reconocimiento de estas realidades de los estudiantes, dentro y fuera del aula, permite identificar elementos con los cuales responder a otras formas de construir el conocimiento y tener en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje, como características propias del ser humano, que debe ser tenida en cuenta en la práctica docente. Son los resultados de esta reflexión los que ponen de manifiesto la aceptación de la diversidad como eje fundamental en la construcción humana y académica de los estudiantes.

En este sentido, se puede afirmar que el profesor es un mediador indispensable, pero es necesario que los estudiantes se involucren y dispongan de una buena actitud para aceptar las recomendaciones que hacen los profesores al momento de apoyar sus dificultades. Es decir, los estudiantes, que presentan dificultades como las que se observan en los estudiantes con TEA de Nivel 1, deben comprender que no todo está en manos de los profesores, sino que es un asunto bidireccional. Es así que, la práctica docente se constituye en un medio por el cual es posible favorecer el desempeño académico de estos estudiantes, mediante la reflexión permanente ante posibles cambios y adaptaciones que se puedan trabajar de forma conjunta en el espacio del aula.

Tanto este trabajo como la experiencia de otras universidades (p.ej., la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Rochester y la Universidad de Tasmania), destacan como un elemento primordial crear y desarrollar programas de formación para los profesores, que les ayude a tomar conciencia de la pertinencia de generar estrategias al momento de afrontar las dificultades ocasionadas en estos estudiantes al momento de su llegada a la educación superior, de manera que puedan evidenciar su verdadero compromiso académico y, por ende, el logro de sus propósitos de formación profesional.

En este sentido y a partir de los resultados de este estudio es válido decir que la práctica docente puede por tanto ser un obstáculo en el aprendizaje de los estudiantes con TEA de nivel 1, cuando no se ofrecen las posibilidades necesarias para minimizar aquellas barreras que ponen en juego algunas de las características que subyacen a la condición y que tienen una implicación directa para su aprendizaje.

Para cerrar, quisiera resaltar que, dar a conocer la existencia del TEA de Nivel 1 y sus características no es suficiente para lograr que los profesores comprendan sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes y que, de este modo, hagan ajustes a su práctica. Por ello, considerando que cada estudiante tiene sus propias formas de expresión de la condición y de sus efectos, así como sus propias áreas de interés, complementar estos procesos de formación sobre el tema con la realidad y singularidad de los estudiantes sería un elemento a considerar en próximas investigaciones.

Tal y como se evidenció en esta crónica, desde mi experiencia personal y en el contexto de la universidad, el diálogo directo con los profesores permite mostrar un panorama sobre las vivencias del aula y del trabajo académico que son positivas y aquellas que son negativas o no favorecen el proceso de formación. En ese sentido, además de contar con la voz del estudiante en la descripción y comprensión de sus propias dificultades, el profesor podría contar con elementos para analizar su práctica y direccionarla, con el objetivo de plantear estrategias de intervención pedagógica que brinden otras oportunidades de aprendizaje más ajustadas a sus propias necesidades.

### Referencias bibliográficas

- Acevedo, A., Galindo, D., Gómez, L., Orozco, D. & Tamayo, C. (2010). *Competencia comunicativa y habilidades cognitivo-discursivas como elemento fundamental para favorecer la inclusión educativa de estudiantes con síndrome de Asperger (Tesis de Pregrado)*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1713/1/D0250.pdf>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Arlington, VA: Asociación Americana de Psiquiatría. Washington D.C., Estados Unidos. Recuperado de <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Bedoya, L., Blandón, A., y Osorio, L. (2014). *El docente como agente fundamental en la atención educativa de estudiantes con TEA de Nivel 1: Medios y TIC al servicio de sus prácticas de enseñanza (Tesis de Pregrado)*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1187/1/D0063.pdf>
- Belinchón, M., Hernández, J. y Sotillo, M. (2009). *Síndrome de Asperger: Una guía para los profesionales de la educación*. Madrid, España: Centro de Psicología Aplicada de la UAM, Confederación Autismo España, FESPAU y Fundación ONCE. Recuperado de [https://www.fenacerci.pt/web/publicacoes/outras/Sindrome-de-Asperger\\_Guia-para-los-profesionales-de-la-educacion.pdf](https://www.fenacerci.pt/web/publicacoes/outras/Sindrome-de-Asperger_Guia-para-los-profesionales-de-la-educacion.pdf)
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias: Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de [https://www.academia.edu/31862782/La\\_fabrica\\_de\\_historias\\_Bruner](https://www.academia.edu/31862782/La_fabrica_de_historias_Bruner)
- Centro de Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Madrid (2009). *Programa APÚNTATE: Apoyos Universitarios a Personas con Trastornos Autistas. Hacia un Modelo de Apoyos Universitarios a Estudiantes con Síndrome de Asperger: Necesidades y Propuestas de Actuación*: Universidad Autónoma de Madrid, Centro de Psicología Aplicada. Madrid, España. Recuperado de

<https://www.uam.es/UAM/documento/1446762031094/apoyosuniversitariosasperger.pdf?blobheader=application/pdf>

Comisión Nacional para la protección de los sujetos humanos de la investigación biomédica y del comportamiento (1979). *Informe Belmont: Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación*. Recuperado de <http://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>

De La Iglesia, M., y Olivar, J.S. (2008). Intervenciones Sociocomunicativas en los trastornos del Espectro Autista de Alto Funcionamiento. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. 13(1), 1-19. Valladolid, España. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/viewFile/4046/3900>

Eckes, S., & Ochoa, T. (2005). Students with Disabilities: Transitioning From High School to Higher Education. 1(33). Indiana, Estados Unidos: American Secondary Education. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/234618685\\_Students\\_with\\_Disabilities\\_Transitioning\\_from\\_High\\_School\\_to\\_Higher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/234618685_Students_with_Disabilities_Transitioning_from_High_School_to_Higher_Education)

Elías, J. (2018). Crónica de una Incursión Etnográfica a la Práctica Docente en el Bachillerato. *Revista Sinéctica*. 51, 1-14. Juárez, México. DOI: 10.31391/S2007-7033(2018)0051-004

Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación- acción*. Distrito Federal de México, México: Universidad ISEC. Recuperado de [https://www.academia.edu/5418192/0\\_Transformando\\_la\\_practica\\_docente\\_cecilia\\_fierro](https://www.academia.edu/5418192/0_Transformando_la_practica_docente_cecilia_fierro)

Flores, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Bogotá, Colombia: Nomos Impresiones. Recuperado de <https://historiadelascivilizacionesblog.files.wordpress.com/2016/07/rafael-flores-ochoa-evaluacion-pedagogica-y-cognicion.pdf>

Grandin, T. & Panek, R. (2013). *The Autistic Brain*. Barcelona, España: RBA Libros. Recuperado de <http://www.templegrandin.com/templehome.html>

- Gobbo, K. & Shmulsky, S. (2013). Faculty experience with college students with autism spectrum disorders: A qualitative study of challenges and solutions. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. *Instituto Hammill sobre Discapacidades y SAGE*. 29(1), 13-22. Austin, Estados Unidos. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/273223167\\_Faculty\\_Experience\\_With\\_College\\_Students\\_With\\_Autism\\_Spectrum\\_Disorders\\_A\\_Qualitative\\_Study\\_of\\_Challenges\\_and\\_Solutions](https://www.researchgate.net/publication/273223167_Faculty_Experience_With_College_Students_With_Autism_Spectrum_Disorders_A_Qualitative_Study_of_Challenges_and_Solutions)
- López, R., López, B y Bernabeu, N. (2009). *Proyecto Mediascopio Prensa. La Entrevista y La Crónica*. Madrid, España: Editorial Ministerio de Educación. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP15257.pdf&area=E>
- Martín-Borreguero, P. (2005). Perfil lingüístico del individuo con síndrome de Asperger: implicaciones para la investigación y la práctica clínica. *Revista de Neurología*. 41(1), 115-122. Madrid, España. Recuperado de <https://es.slideshare.net/MartaCano2/perfil-linguistico-sindrome-de-asperger>
- Martos, J. & Pérez, P. (2011). Una Aproximación a las Funciones Ejecutivas en el Trastorno del Espectro Autista. *Revista de Neurología*. 52(1), 147-153. Barcelona, España. Recuperado de <https://www.neurologia.com/articulo/2010816>
- McBride, D. (2017). Autism Spectrum Disorder and Higher Education. *AURCO Journal Spring*. 23, 81-93. Ohio, Estados Unidos. Recuperado de [https://aurco.net/Journals/AURCO\\_Journal\\_2017/Autism%20Spectrum%20Disorder%20and%20Higher%20Education%20p81-93.pdf](https://aurco.net/Journals/AURCO_Journal_2017/Autism%20Spectrum%20Disorder%20and%20Higher%20Education%20p81-93.pdf)
- MEN. (2006). *Orientaciones Pedagógicas para la atención Educativa a estudiantes con Autismo*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/86931>
- MEN. (2016). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf)

Mundo Asperger (18 de Julio de 2017). Quién es Gunilla Gerland [Mensaje en un blog].

Recuperado de <https://www.mundoasperger.com/2017/07/quien-es-gunilla-gerland.html>

Naranjo, R.A. (2014). *Caracterización clínica y estado actual de los pacientes con Síndrome de Asperger de 0 a 16 años, atendidos en la Fundación Liga contra la Epilepsia y el Hospital de la Misericordia de Bogotá, Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de

<http://www.scielo.org.co/pdf/nova/v12n21/v12n21a04.pdf>

Ozonoff, S., Dawson, G., & McPartland, J. (2002). *A Parent's Guide to Asperger Syndrome and High Functioning Autism: How to Meet the challenges and help your child thrive*. Nueva York, Estados Unidos: The Guilford Press. Recuperado de

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2533825/>

Ozonoff, S. & McMahon Griffith, E. (2000). Neuropsychological Function and the External Validity of Asperger Syndrome. En A. Klin, F.R. Volkmar & S. S. Sparrow (Eds.) *Asperger Syndrome* (pp. 72-96). New York: The Guilford Press. Recuperado de

[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/52186595/Asperger\\_Syndrome.pdf?1489743473=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DASPERGER\\_SYNDROME.pdf&Expires=1604209847&Signature=BaJKpaX01TCMWF1rG1Wrt~FqR7FH0ty-Hs~Igg7gEIAbeX7N~~gfbC78rPTb-O4zbg-rZe-mz6~Zjuhya56SztzzC61LkhQeif1ki4ReagTDChjf6nU-atcCa~PGUaYQL7pFLXOEKglb6b45pYA5WUMngYTu40n--teOrp2yomDthsQj0jgJ3LvSPpLzQwl3m-0NSWtkBb3x87croBLyLrf23QHCQdtVuoF0hgpyrTH9-mS1-GCRjfcLv3dywm3OYMVbYwzbJlw29mfVNAHbtVdOZKamabFWWhJIFGsQaNXAMJs0c82IJNPhKV3QLqS3-E9KVf0cZMyIWrtBmBTxN8Q\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=81](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/52186595/Asperger_Syndrome.pdf?1489743473=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DASPERGER_SYNDROME.pdf&Expires=1604209847&Signature=BaJKpaX01TCMWF1rG1Wrt~FqR7FH0ty-Hs~Igg7gEIAbeX7N~~gfbC78rPTb-O4zbg-rZe-mz6~Zjuhya56SztzzC61LkhQeif1ki4ReagTDChjf6nU-atcCa~PGUaYQL7pFLXOEKglb6b45pYA5WUMngYTu40n--teOrp2yomDthsQj0jgJ3LvSPpLzQwl3m-0NSWtkBb3x87croBLyLrf23QHCQdtVuoF0hgpyrTH9-mS1-GCRjfcLv3dywm3OYMVbYwzbJlw29mfVNAHbtVdOZKamabFWWhJIFGsQaNXAMJs0c82IJNPhKV3QLqS3-E9KVf0cZMyIWrtBmBTxN8Q_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=81)

Ozonoff, S., South, M., & Miller, J. (2000). DSM-IV-defined Asperger syndrome: cognitive, behavioral and early history differentiation from high-functioning Autism.

- SAGE publications y The National Autistic Society*. 4(1), 29 - 46. Utah, Estados Unidos. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/239479193\\_DSM-IV-Defined\\_Aspenger\\_Syndrome\\_Cognitive\\_Behavioral\\_and\\_Early\\_History\\_Differentiation\\_from\\_High-Functioning\\_Autism](https://www.researchgate.net/publication/239479193_DSM-IV-Defined_Aspenger_Syndrome_Cognitive_Behavioral_and_Early_History_Differentiation_from_High-Functioning_Autism)
- Prior, M., & Ozonoff, S. (2007). *Psychological Factors in Autism*. In F.R. Volkmar (E.d.). *Cambridge child and adolescent psychiatry. Autism and Pervasive Developmental Disorders*. Melbourne, Australia: Universidad de Cambridge Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511544446.004>
- Rochester Institute of Technology (2014) *Emerging Practices for Supporting Students on the Autism Spectrum in Higher Education: A Guide for Higher Education Professionals*. Rochester, Estados Unidos. Recuperado de <https://www.rit.edu/studentaffairs/spp/sites/rit.edu.studentaffairs.spp/files/docs/ASDiHigherEdGuide.pdf>
- Sahyouna, C. P., Soulièresb, I., Belliveaua, J.W., Mottronc, L., & Mody M. (2009). Fragmented Visuospatial Processing in Children with Pervasive Developmental Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(7), 1014–1023. doi:10.1007/s10803-009-0712-9.
- University of Tasmania, (2015). *Supporting Students with Autism Spectrum Disorder in Higher Education*. Tasmania, Australia: University of Tasmania. Recuperado de <https://www.ncsehe.edu.au/wp-content/uploads/2016/03/Supporting-Students-with-Autism-Spectrum-Disorder-in-Higher-Education.pdf>
- Uribe, L. (2016) Charla dirigida a maestros: ¿Desmotivación y falta de interés en tus estudiantes? Aprende a potenciar el aprendizaje en ellos. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, realizado en la Semana Maestra, de la Facultad de Educación
- Van Hees, V., Moyson, T., & Roeyers, H. (2014). Higher Education Experiences of Students with Autism Spectrum Disorder: Challenges, Benefits and Support Needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1673–1688. Ghent, Belgica. DOI: [10.1007/s10803-014-2324-2](https://doi.org/10.1007/s10803-014-2324-2)

Yepes, G. & García, L. (2018). *La Crónica Pedagógica: Una Posibilidad de Investigación y Creación de Saber Pedagógico (Tesis de Pregrado)*. Medellín, Colombia:

Universidad de Antioquia. Recuperado

de [http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/3632/1/YepesGiovanni\\_2018\\_CronicaPedagogicaPosibilidad.pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/3632/1/YepesGiovanni_2018_CronicaPedagogicaPosibilidad.pdf)

Anexo 1

*Consentimiento informado dirigido a profesores.*

## **CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN PROYECTO PEDAGÓGICO**

### **Profesores**

***“Práctica docente del profesor universitario:***

***un instrumento pedagógico y didáctico para el favorecimiento del aprendizaje de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista de Nivel 1”***

### **1. INTRODUCCIÓN**

*A usted, Profesor(a)*

\_\_\_\_\_ *le estamos invitando a participar en un proyecto pedagógico, propuesto por Santiago Elejalde, estudiante de Proyecto y Práctica Pedagógica II, de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia y asesorado por la Doctora Luz Helena Uribe.*

La propuesta de formación de la Licenciatura en Educación Especial, correspondiente a la etapa de Proyecto y Práctica Pedagógica pretende que los maestros en formación diseñen y desarrollen una propuesta de investigación, bajo una actitud reflexiva y ética, sensible al planteamiento de estrategias que permitan dar respuesta a las necesidades del contexto. Esto conlleva realizar indagaciones y reflexiones sobre el quehacer pedagógico y específico del educador especial.

### **2. INFORMACIÓN SOBRE EL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN**

En esta investigación se pretende recolectar información de carácter académico, con el fin de cumplir con el objetivo de mejorar el quehacer del docente universitario y, en particular, garantizar la permanencia de los estudiantes con TEA de Nivel 1 (también conocido como Síndrome de Asperger o Autismo de Alto Funcionamiento) en la Universidad de Antioquia.

No está de más aclarar que, dicha información no será de ninguna manera una herramienta para el señalamiento de las personas que deseen participar.

Antes de tomar cualquier decisión de participación, por favor, tómesese todo el tiempo que necesite para leer este documento y preguntar, aclarar y discutir todos los aspectos o dudas relacionados con este estudio, con él practicante o la asesora de la investigación. Para ello, a continuación, haremos una descripción detallada del proyecto de investigación:

## **2.1 PROPÓSITO**

El propósito de este proyecto de investigación es caracterizar la práctica docente de algunos profesores de la Universidad de Antioquia del área de ciencias sociales y humanas que tienen o tuvieron en sus aulas estudiantes con TEA de Nivel 1, con el fin analizar si favorece o es una barrera en el aprendizaje de estos estudiantes.

Para llevar a cabo este propósito, gran parte del proceso de investigación comprenderá la realización de un trabajo directo con los profesores. No obstante, es indispensable trabajar de la mano con el estudiante. Por ello, al inicio de este proceso, se identificarán sus características, fortalezas, logros y necesidades con relación a su proceso de formación y, en particular, a su desempeño académico y aprendizaje. En ese sentido, tanto esta información, como la evaluación y análisis del estudiante frente al efecto en las estrategias pedagógicas y didácticas implementadas por los profesores antes y durante el proceso de esta investigación serán también indispensables.

A través del proceso de investigación, se utilizarán diferentes técnicas e instrumentos de recolección de información, que permitirán tener una visión más clara de las particularidades de la práctica docente de los profesores, su percepción frente a estos estudiantes y las posibles estrategias empleadas para favorecer su aprendizaje. De forma similar, se utilizarán técnicas e instrumentos para lograr registrar la información aportada por el estudiante, de manera que sea posible conocer su historia académica, sus fortalezas, limitaciones y necesidades, así como sobre sus percepciones con relación al seguimiento y la evolución de su aprendizaje y el proceso académico que siguen en la Universidad.

## **2.2 PROCEDIMIENTO**

Siguiendo los parámetros de un estudio de caso normativo (Routio, 2007), este proyecto constará de 3 fases, que se desarrollarán a lo largo de todo el proceso, de forma paralela y basada en la retroalimentación permanente:

En la primera fase, el estudio se centrará en especificar las características de los elementos que servirán de partida para la creación de la propuesta de acompañamiento para los docentes que tienen en sus clases estudiantes con TEA de Nivel 1. Así, una vez aceptada la participación del estudiante con TEA de Nivel 1, en un primer momento, se realizará un proceso de caracterización de sus fortalezas, logros, limitaciones y necesidades académicas. Ello, con el propósito de identificar a dos docentes involucrados en su proceso de formación universitaria y, a partir de la realización de entrevistas y observaciones en el contexto del aula, conocer su práctica docente: cuál es su metodología de enseñanza, qué tipo de materiales utiliza para apoyarla, qué tipo de instrucciones y orientaciones ofrece a sus estudiantes, qué tipo de productos utiliza para hacer el seguimiento y evaluación de su aprendizaje, entre otros.

La selección de uno de los profesores corresponderá a un espacio de formación en el que el estudiante con TEA de Nivel 1 considera tener mayores dificultades y, el otro, a un profesor con el que el estudiante tenga mejor desempeño académico.

Con base en el análisis de la información recolectada a partir de las dos fuentes (v.g. profesores y estudiante), en la segunda fase, se irán eligiendo los elementos conceptuales, pedagógicos y didácticos que, se espera, permitan a los profesores comprender lo que es un TEA de Nivel 1 y sus implicaciones en el aprendizaje, así como identificar e implementar aquellas estrategias pedagógicas y didácticas que podrían favorecer su desempeño académico o hacer los ajustes necesarios para que, a partir de su modificación o eliminación, ello sea posible.

A partir de la realización de un proceso de evaluación permanente y paralelo, la tercera fase de este proyecto implica, por tanto, reconocer los efectos de las diferentes estrategias pedagógicas y didácticas implementadas por los profesores. De este modo, la consolidación de la propuesta acompañamiento para profesores de estudiantes con TEA de Nivel 1 será el resultado del análisis de los avances, modificaciones y ajustes realizados a

estas estrategias y, por ende, la identificación de la pertinencia y eficacia de los elementos conceptuales, pedagógicos y didácticos acogidos a lo largo del proceso.

### **2.3. INCONVENIENTES, MALESTARES, RIESGOS**

Tanto el proceso de observación en el contexto del aula como en la realización de las entrevistas y el diligenciamiento de los demás instrumentos a utilizar a lo largo del proceso de investigación no representan ningún riesgo para los estudiantes y los profesores.

### **2.4. RESERVA DE LA INFORMACIÓN Y SECRETO**

Aunque los profesores y estudiantes tendrán la libertad de responder a lo que deseen, queremos transmitirles la seguridad de garantizar su derecho a la intimidad, a partir del manejo confidencial y absoluto de la información aportada. Es decir, ninguna persona diferente al estudiante que desarrolla esta propuesta de investigación y su asesora tendrán acceso a la información que usted ha aportado. Por ello, esta información será personal y no será divulgada a personas ajenas al grupo del proyecto, no se publicará, ni se divulgará a través de ningún medio.

Como se mencionó previamente, será necesario realizar entrevistas y visitas al aula de clases. En el momento oportuno, el estudiante y/o el profesor contarán con la información sobre las fechas y los detalles que deban conocer sobre las mismas. En algunas ocasiones, podría ser necesaria la realización de grabaciones de audio, con el fin de hacer transcripciones de las entrevistas o los detalles de interés frente a las clases y, de este modo, no crear en el momento un ambiente de interrogación tanto para el estudiante como para el profesor.

### **2.5 BENEFICIOS**

A partir de este proyecto se busca conocer si el acompañamiento para pensarse la práctica docente en función de las características de los estudiantes con TEA de Nivel 1 redundará en una toma de conciencia frente a los elementos a tener en cuenta en la planificación de la enseñanza y, por ende, del favorecimiento del desempeño académico y el aprendizaje de estos estudiantes. No obstante, cabe, además, aclarar o tener en cuenta que, por la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes universitarios, así como por la variabilidad en el uso de sus habilidades cognitivas y su capacidad

intelectual, los estudiantes con TEA Nivel 1 no serían los únicos en verse beneficiados a partir de la realización de este trabajo. Este proyecto también se concibe como un aporte al mejoramiento de la calidad de la educación superior, en tanto espera ofrecer al profesor herramientas que faciliten su enseñanza, en el marco de la educación inclusiva y, en particular, de la atención educativa de estudiantes con TEA de Nivel 1.

Finalmente, debe quedar claro que, en el marco del desarrollo de este proyecto de investigación, no habrá ningún beneficio económico para el practicante, la asesora, los participantes o cualquier otro miembro de la comunidad universitaria.

### **3. INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA**

Hay varios puntos generales que queremos mencionar para ayudarle a comprender algunos temas que indirectamente se relacionan con su participación en este proyecto de investigación:

#### Derecho a retirarse del proyecto de investigación

Usted puede retirarse del estudio en cualquier momento, siempre y cuando nos lo haga saber de forma explícita. Sin embargo, los datos obtenidos hasta ese momento seguirán formando parte del estudio, a menos que usted solicite expresamente que su información sea retirada.

#### Solicitudes de información frente a la intervención

Si en el curso de la investigación el estudiante se inscribe o ya está inscrito en otro tipo de procesos de intervención, es posible que eventualmente requiramos información de su parte o que debamos intercambiar información sobre los procesos llevados a cabo. En ese caso, el estudiante practicante o la asesora le solicitarán una autorización firmada por usted para poder hacer entrega de dicha información. Sólo con su consentimiento escrito se dará información a terceros.

### **4. CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el proyecto de investigación *“Práctica docente del profesor universitario: un instrumento pedagógico y didáctico para el favorecimiento del*

*aprendizaje de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista de Nivel I”* y de haber recibido de la Doctora Luz Helena Uribe y del estudiante Santiago Elejalde explicaciones verbales sobre ella y satisfactorias respuestas a mis inquietudes; habiendo dispuesto del tiempo suficiente para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión libre, consciente y voluntariamente, manifiesto que he resuelto participar de este proceso.

En constancia, firmo este documento de Consentimiento Informado, en presencia de la practicante \_\_\_\_\_, en la ciudad de Medellín el día \_\_\_\_\_ del mes de \_\_\_\_\_ del año \_\_\_\_\_.

**Nombre, firma y documento del Profesor**

Nombre \_\_\_\_\_

Firma \_\_\_\_\_

C.C. \_\_\_\_\_

**Nombre, firma y documento de identidad del Practicante**

Nombre \_\_\_\_\_

Firma \_\_\_\_\_

C.C. \_\_\_\_\_

Anexo 2

*Consentimiento informado dirigido a estudiantes.*

## **CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN PROYECTO PEDAGÓGICO**

### **Estudiantes**

***“Práctica docente del profesor universitario:***

***un instrumento pedagógico y didáctico para el favorecimiento del aprendizaje de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista de Nivel 1”***

### **1. INTRODUCCIÓN**

*A usted, señor(a) \_\_\_\_\_ le estamos invitando a participar en un proyecto pedagógico, propuesto por Santiago Elejalde, estudiante de Proyecto y Práctica Pedagógica, de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia y asesorado por la Doctora Luz Helena Uribe.*

La propuesta de formación de la Licenciatura en Educación Especial, correspondiente a la etapa de Proyecto y Práctica Pedagógica pretende que los maestros en formación diseñen y desarrollen una propuesta de investigación, bajo una actitud reflexiva y ética, sensible al planteamiento de estrategias que permitan dar respuesta a las necesidades del contexto. Esto conlleva a realizar indagaciones y reflexiones sobre el quehacer pedagógico y específico del educador especial.

### **2. INFORMACIÓN SOBRE EL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN**

En esta investigación se pretende recolectar información de carácter académico, con el fin de cumplir con el objetivo mejorar el quehacer del docente universitario y, en particular, garantizar la permanencia de los estudiantes con TEA de Nivel 1 (también conocido como Síndrome de Asperger o Autismo de Alto Funcionamiento) en la Universidad de Antioquia, Institución Universitaria en la cual se desarrollará el estudio.

No está de más aclarar que, dicha información no será de ninguna manera una herramienta para el señalamiento de las personas que deseen participar.

Antes de tomar cualquier decisión de participación, por favor, tómesese todo el tiempo que necesite para leer este documento y preguntar, aclarar y discutir todos los aspectos o dudas relacionados con este estudio, con él practicante o la asesora de la investigación. Para ello, a continuación, haremos una descripción detallada del proyecto de investigación:

## **2.1 PROPÓSITO**

El propósito de este proyecto de investigación es caracterizar la práctica docente de algunos profesores de la Universidad de Antioquia para analizar si favorece o es una barrera en el aprendizaje de los estudiantes con TEA de Nivel 1. Para ello, se partirá de la caracterización tanto de estudiantes como del análisis de elementos fundamentales de la práctica docente de profesores de dos programas de la Universidad de Antioquia.

Para llevar a cabo este propósito, gran parte del proceso de investigación comprenderá la realización de un trabajo directo con los profesores y en el espacio del aula. No obstante, es indispensable trabajar de la mano con el estudiante. Por ello, al inicio de este proceso, se identificarán sus características, fortalezas, logros y necesidades con relación a su proceso de formación y, en particular, a su desempeño académico y aprendizaje. En ese sentido, tanto esta información, como la evaluación y análisis del estudiante frente al efecto en las estrategias pedagógicas y didácticas implementadas por los profesores antes y durante el proceso de esta investigación serán también indispensables.

A través del proceso de investigación, se utilizarán diferentes técnicas e instrumentos de recolección de información, que permitirán tener una visión más clara de las particularidades de la práctica docente de los profesores, su percepción frente a estos estudiantes y las posibles estrategias empleadas para favorecer su aprendizaje. De forma similar, se utilizarán técnicas e instrumentos para lograr registrar la información aportada por el estudiante, de manera que sea posible conocer su historia académica, sus fortalezas, limitaciones y necesidades, así como sobre sus percepciones con relación al seguimiento y la evolución de su aprendizaje y el proceso académico que siguen en la Universidad.

## **2.2 PROCEDIMIENTO**

Siguiendo los parámetros de un estudio de caso normativo (Routio, 2007), este proyecto constará de 3 fases, que se desarrollarán a lo largo de todo el proceso, de forma paralela y basada en la retroalimentación permanente:

En la primera fase, el estudio se centrará en especificar las características de la práctica docente de los profesores que tienen o tuvieron en sus clases estudiantes con TEA de Nivel 1. Así, una vez aceptada la participación del estudiante con TEA de Nivel 1, en un primer momento, se realizará un proceso de caracterización de sus fortalezas, logros, limitaciones y necesidades académicas. Ello, con el propósito de identificar a dos docentes involucrados en su proceso de formación universitaria y, a partir de la realización de entrevistas y observaciones en el contexto del aula, conocer su práctica docente: cuál es su metodología de enseñanza, qué tipo de materiales utiliza para apoyarla, qué tipo de instrucciones y orientaciones ofrece a sus estudiantes, qué tipo de productos utiliza para hacer el seguimiento y evaluación su aprendizaje, entre otros.

La selección de uno de los profesores corresponderá a un espacio de formación en el que el estudiante con TEA de Nivel 1 considera tener mayores dificultades y, el otro, a un profesor con el que el estudiante tenga mejor desempeño académico.

Con base en el análisis de la información recolectada a partir de las dos fuentes (v.g. profesores y estudiante), en la segunda fase, se irán eligiendo los elementos conceptuales, pedagógicos y didácticos que, se espera, permitan a los profesores comprender lo que es un TEA de Nivel 1 y sus implicaciones en el aprendizaje, así como identificar e implementar aquellas estrategias pedagógicas y didácticas que podrían favorecer su desempeño académico o hacer los ajustes necesarios para que, a partir de su modificación o eliminación, ello sea posible.

A partir de la realización de un proceso de evaluación permanente y paralelo, la tercera fase de este proyecto implica, por tanto, reconocer los efectos de las diferentes estrategias pedagógicas y didácticas implementadas por los profesores. De este modo, la consolidación de la propuesta acompañamiento para profesores de estudiantes con TEA de Nivel 1 será el resultado del análisis de los avances, modificaciones y ajustes realizados a

estas estrategias y, por ende, la identificación de la pertinencia y eficacia de los elementos conceptuales, pedagógicos y didácticos acogidos a lo largo del proceso.

### **2.3. INCONVENIENTES, MALESTARES, RIESGOS**

Tanto el proceso de observación en el contexto del aula como en la realización de las entrevistas y el diligenciamiento de los demás instrumentos a utilizar a lo largo del proceso de investigación no representan ningún riesgo para los estudiantes y los profesores.

### **2.4. RESERVA DE LA INFORMACIÓN Y SECRETO**

Aunque los profesores y estudiantes tendrán la libertad de responder a lo que deseen, queremos transmitirles la seguridad de garantizar su derecho a la intimidad, a partir del manejo confidencial y absoluto de la información aportada. Es decir, ninguna persona diferente al estudiante que desarrolla esta propuesta de investigación y su asesora tendrán acceso a la información que usted ha aportado. Por ello, esta información será personal y no será divulgada a personas ajenas al grupo del proyecto, no se publicará, ni se divulgará a través de ningún medio.

Como se mencionó previamente, será necesario realizar entrevistas y visitas al aula de clases. En el momento oportuno, el estudiante y/o el profesor contarán con la información sobre las fechas y los detalles que deban conocer sobre las mismas. En algunas ocasiones, podría ser necesaria la realización de grabaciones de audio, con el fin de hacer transcripciones de las entrevistas o los detalles de interés frente a las clases y, de este modo, no crear en el momento un ambiente de interrogación tanto para el estudiante como para el profesor.

### **2.5 BENEFICIOS**

A partir de este proyecto se busca conocer si el acompañamiento para pensarse la práctica docente en función de las características de los estudiantes con TEA de Nivel 1 redundará en una toma de conciencia frente a los elementos a tener en cuenta en la planificación de la enseñanza y, por ende, del favorecimiento del desempeño académico y el aprendizaje de estos estudiantes. No obstante, cabe, además, aclarar o tener en cuenta que, por la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes universitarios, así como por la variabilidad en el uso de sus habilidades cognitivas y su capacidad

intelectual, los estudiantes con TEA Nivel 1 no serían los únicos en verse beneficiados a partir de la realización de este trabajo. Este proyecto también se concibe como un aporte al mejoramiento de la calidad de la educación superior, en tanto espera ofrecer al docente herramientas que faciliten su enseñanza, en el marco de la educación inclusiva y, en particular, de la atención educativa de estudiantes con TEA de Nivel 1.

Finalmente, debe quedar claro que, en el marco del desarrollo de este proyecto de investigación, no habrá ningún beneficio económico para el practicante, la asesora, los participantes o cualquier otro miembro de la comunidad universitaria.

### **3. INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA**

Hay varios puntos generales que queremos mencionar para ayudarle a comprender algunos temas que indirectamente se relacionan con su participación en este proyecto de investigación:

#### Derecho a retirarse del proyecto de investigación

Usted puede retirarse del estudio en cualquier momento, siempre y cuando nos lo haga saber de forma explícita. Sin embargo, los datos obtenidos hasta ese momento seguirán formando parte del estudio, a menos que usted solicite expresamente que su información sea retirada.

#### Solicitudes de información frente a la intervención

Si en el curso de la investigación el estudiante se inscribe o ya está inscrito en otro tipo de procesos de intervención, es posible que eventualmente requiramos información de su parte o que debamos intercambiar información sobre los procesos llevados a cabo. En ese caso, el estudiante practicante o la asesora le solicitarán una autorización firmada por usted para poder hacer entrega de dicha información. Sólo con su consentimiento escrito se dará información a terceros.

### **4. CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el proyecto de investigación *“Práctica docente del profesor universitario: un instrumento pedagógico y didáctico para el favorecimiento del*

*aprendizaje de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista de Nivel I” y de haber recibido de la Doctora Luz Helena Uribe y del estudiante Santiago Elejalde explicaciones verbales sobre ella y satisfactorias respuestas a mis inquietudes; habiendo dispuesto del tiempo suficiente para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión libre, consciente y voluntariamente, manifiesto que he resuelto participar de este proceso.*

En constancia, firmo este documento de Consentimiento Informado, en presencia de la practicante \_\_\_\_\_, en la ciudad de Medellín el día \_\_\_\_\_ del mes de \_\_\_\_\_ del año \_\_\_\_\_.

**Nombre, firma y documento del estudiante**

Nombre \_\_\_\_\_

Firma \_\_\_\_\_

C.C. \_\_\_\_\_

**Nombre, firma y documento de identidad del Practicante**

Nombre \_\_\_\_\_

Firma \_\_\_\_\_

C.C. \_\_\_\_\_

Anexo 3

*Formato de entrevista dirigido a profesores.*

## **LICENCIATURA EN EDUCACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

### **ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA 1:**

#### **ESTUDIANTES CON TEA DE NIVEL 1 Y DESEMPEÑO ACADÉMICO**

**Objetivo:** Esta primera entrevista tiene como finalidad, conocer lo que usted piensa sobre el desempeño académico de estudiantes con TEA de Nivel 1, Autismo de alto funcionamiento o Síndrome de Asperger y, en particular, su experiencia con el estudiante que actualmente tiene en su curso.

**Entrevista dirigida a:** Profesores de pregrado

**Tiempo aproximado:** 30 a 40 minutos

**Entrevistador:** Santiago Elejalde Vásquez

#### **Introducción:**

Aunque usted me ha dado su consentimiento, le recuerdo la confidencialidad de sus apreciaciones. Por ello, la responsabilidad ética que asumimos de confidencialidad, nos permite sugerirle que emita de manera muy clara y serena sus apreciaciones. Es importante que no se cohíba al momento de dar las respuestas, puesto que este no es un proceso evaluativo. La finalidad es conocer su opinión sobre el desempeño académico de estos estudiantes para, a futuro, diseñar una propuesta de acompañamiento pedagógico, que permita a profesores, como usted, comprender dichas características, saber cómo orientar su enseñanza y favorecer el aprendizaje de los/as estudiantes con TEA de Nivel 1.

**Nota:** Voy a tomar algunas notas, pero como vamos a hablar de varias situaciones y, no quiero perderme los detalles, le solicito permiso para grabar la entrevista.

1. Al introducir este dialogo, le hablé sobre la posibilidad de que en la Universidad existan estudiantes con TEA de Nivel 1, Síndrome de Asperger o Autistas de alto funcionamiento:

¿Alguna vez ha escuchado sobre el Síndrome de Asperger, el TEA de Nivel 1 o el Autismo de alto funcionamiento? Si o No

*Si la respuesta es afirmativa, preguntar:*

¿Cuál de estas nominaciones le es más familiar? ¿Qué sabe sobre estas personas?

*Si la respuesta es negativa o su información es incompleta o errada, contar, de manera breve, sus características fundamentales. Cerrar la descripción, diciendo que pueden tener dificultades académicas (sin precisar cuáles)*

2. ¿Sabe que estas personas pueden estudiar en la Universidad?
3. ¿Tenía conocimiento que en una de sus clases hay un estudiante con TEA de Nivel 1, Síndrome de Asperger o Autista de alto funcionamiento?

*Si la respuesta es afirmativa, preguntar:*

¿Qué ha observado en este estudiante, que le llame la atención?

¿Piensa que estas conductas o manifestaciones son notorias para todos los profesores?  
Si o no ¿por qué?

4. ¿Puede describirme su experiencia con este estudiante?

*Si no ofrece información precisa sobre su desempeño académico, pregunte:*

A partir de su experiencia con el estudiante en su curso, ¿qué habilidades o aspectos positivos podría destacar?

*Por ejemplo, con relación al cumplimiento de los objetivos del curso, la comprensión de los contenidos y el cumplimiento de las actividades o productos propuestos.*

Y si pensamos en sus dificultades ¿podría describirme las que ha observado en su clase?

5. ¿Cree usted que el estudiante es consciente de estas dificultades y fortalezas? Si o No

*Si la respuesta es afirmativa y no la desarrolla, indague por los detalles.*

6. ¿Cree usted que el estudiante está aprendiendo en su curso?

Si o No

*De acuerdo con la respuesta, Preguntar:*

¿Cómo se da cuenta de ello?

¿Realiza usted indagaciones previas para identificar saberes, necesidades, dificultades o intereses de los estudiantes? Si o No

*Si la respuesta es afirmativa, Preguntar:*

¿Estas indagaciones le dieron información específica sobre este estudiante?

Si o No

*En caso de no ser específico, indague por el tipo de información pudo obtener a partir de ellas.*

7. Aunque usted destaca algunas fortalezas en el estudiante, ¿con qué estrategias o de qué manera lo apoya para superar las dificultades que presenta?
8. ¿Usted cree que el estudiante cuenta con las capacidades necesarias para responder a la formación y el perfil profesional del programa? Si o No. ¿Por qué?

*Si la respuesta es negativa, pregunte:*

¿Piensa que, con acompañamiento el estudiante podría lograrlo?

*Si la respuesta es afirmativa y no la desarrolla, indague por los detalles.*

¿Ha sentido la necesidad de pedir ayuda o asesoría para acompañar al estudiante?

9. ¿Considera que las propuestas, actividades y estrategias de tipo pedagógico y didáctico pueden favorecer o afectar el desempeño académico de este tipo de estudiantes? Si o No ¿Por qué?
10. ¿Considera usted que los profesores universitarios requieren de formación o acompañamiento profesional para apoyar académicamente a este tipo de estudiantes? Si o No ¿por qué?

¿Qué elementos considera importantes a tener en cuenta en esa formación?

¿Qué profesional o profesionales deberían encargarse de hacerlo?

Profesor \_\_\_\_\_ le agradezco su colaboración con esta primera charla. Considerando que este proyecto se centra en el análisis de los elementos pedagógicos y didácticos que favorecerían el acompañamiento docente y el aprendizaje de estos estudiantes, ahora quiero contarle cómo sigue el proceso...

Anexo 4

*Formato de entrevista dirigido a estudiantes.*

## **LICENCIATURA EN EDUCACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

### **ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA 1:**

#### **TEA DE NIVEL 1 Y EXPERIENCIA COMO ESTUDIANTE**

**Objetivo:** Obtener información sobre la experiencia de un estudiante con TEA de nivel 1 (Síndrome de Asperger o Trastorno Autista de Alto Funcionamiento) a lo largo de su proceso educativo y en, particular, de su formación profesional programa académico de la Universidad de Antioquia

**Entrevista dirigida a:** Estudiantes de pregrado

**Tiempo aproximado:** 30 a 40 minutos

**Entrevistador:** Santiago Elejalde Vásquez

#### **Introducción:**

En esta primera entrevista vamos a conversar sobre su reconocimiento como persona con autismo/Asperger/TEA y su experiencia como estudiante en los diferentes niveles de formación, sobre su desempeño académico y, en particular, en el Programa en el cual está estudiando actualmente.

Aunque usted ya me dio su consentimiento para participar en este estudio, quiero recordarle la responsabilidad ética que asumimos con el manejo confidencial de la información que nos aporte en esta entrevista. Por ello, le sugerimos que emita de manera muy clara y serena, sus apreciaciones.

Nota: Voy a tomar algunas notas, pero como vamos a hablar de varias situaciones y, no quiero perderme los detalles, le solicito permiso para grabar la entrevista.

#### **PREGUNTAS:**

**Reconocimiento de la condición:**

1. Al introducir el diálogo hablé del TEA de Nivel 1. Es posible que este nombre no le sea familiar porque su diagnóstico sea de autismo, Síndrome de Asperger u otra condición similar:

¿Ha tenido un proceso de diagnóstico? Si o No

¿Qué profesional lo realizó?

¿A cuál de los nombres mencionados corresponde? *Si no aplica ninguno, preguntar ¿cuál es?*

¿Qué lo llevó a pensar en acudir a un profesional para buscar explicación a ciertas conductas, dificultades? o ¿fue por sugerencia de otras personas?

¿Hace cuánto se enteró que tiene autismo/Asperger/un TEA?

¿Está de acuerdo con ese diagnóstico? Si o No ¿Por qué?

Y ¿Qué significó para usted enterarse de esta condición?

A partir del diagnóstico, ¿ha tenido algún tipo de intervención?

### **Antecedentes académicos:**

2. Ahora, vamos a centrarnos en el proceso académico:

¿Cómo fue su paso por la escuela primaria?

¿Recuerda haber tenido mayor facilidad para desarrollar las actividades en ciertas materias? Si o No ¿En cuáles? ¿Por qué?

Aunque superó este nivel académico, ¿recuerda haber tenido dificultades a nivel escolar? Si o No.

*Si la respuesta es afirmativa, pregunte: ¿De qué tipo?*

*Si la respuesta es negativa o no logra centrar su respuesta, haga preguntas sobre todas o algunas de estas áreas: académicas, sociales y en la interacción con pares o profesores, familiares, emocionales, otras.*

*Ahonde en las que describa de forma espontánea o sugerida, tratando de conocer su explicación*

3. Al avanzar en la escuela y llegar a la educación media/bachillerato, ¿Las áreas académicas en las que era más hábil, en la primaria, continuaron siendo una fortaleza? Si o No ¿por qué?

¿Identificó cambios en el desempeño académico? Si o No.

¿En qué materias? ¿Podría describirlos?

*Si durante la primaria presentó dificultades en todas o algunas de las áreas citadas anteriormente, pregunte por los cambios o progresos en ese sentido.*

### **Experiencia y vivencias en el contexto de la formación universitaria:**

Vamos a centrarnos en tu experiencia académica más cercana:

4. ¿Por qué eligió la carrera que está estudiando en la Universidad?

¿Qué elementos tuvo en cuenta para tomar esa decisión?

*Si no lo expresa de forma espontánea, indague si tuvo en cuenta sus fortalezas académicas.*

A futuro, ¿cuáles son sus expectativas a nivel laboral?

5. Al conversar sobre su experiencia antes de llegar a la universidad, me contó sobre algunas dificultades académicas, sociales y en la interacción con pares o profesores, familiares, emocionales, otras. ¿Las tuvo en cuenta al pensar en ingresar a la universidad? Si o No.

*Si no lo hace de forma espontánea, ahondar en el ¿por qué?*

6. ¿Cuál ha sido su experiencia en el Programa hasta el momento?

¿Cómo podría describir su desempeño y rendimiento académico?

*Asegúrese que su respuesta ofrezca información precisa y detalles sobre estos aspectos.*

Usted me ha contado en esta entrevista que presenta bajo rendimiento en algunas materias. Por favor, descríballo, con más detalle

¿A qué cree que se deben esta situación?

¿Los profesores de estos cursos le han expresado su interés o preocupación por su desempeño académico? Si o No

¿De qué manera se lo han manifestado?

¿Qué alternativas han buscado para mejorar esta situación?

En caso de haber implementado algunas de ellas, ¿Le han permitido mejorar? ¿Cómo se ha dado cuenta de ello?

### **Reconocimiento de las implicaciones del TEA en el desempeño académico**

7. También ha comentado que en otras materias su desempeño es mejor, ¿por qué cree que esto es así?

De acuerdo a su respuesta, ¿pensaría entonces que algunas de las dificultades que ha presentado a lo largo de su proceso educativo podrían estar asociadas a la condición de autismo/Asperger/TEA? Si o No. ¿Por qué?

8. A partir de su vivencia académica hasta el momento en el Programa, ¿considera que la forma como enseñan y las actividades propuestas por los profesores para desarrollar las clases o evaluar su aprendizaje pueden favorecer o afectar su desempeño? Si o No. ¿Por qué?

¿Considera importante que los profesores tengan conocimiento de esta condición para saber de qué manera orientar sus clases y qué tipo de productos solicitar a los estudiantes? ¿por qué?

## Anexo 5

*Formato de entrevista número dos (2), dirigido a estudiantes.*

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL****ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA 2:****TEA DE NIVEL 1 Y EXPERIENCIA COMO ESTUDIANTE**

**Objetivo:** Obtener información sobre la experiencia de un estudiante con TEA de nivel 1 (Síndrome de Asperger o Trastorno Autista de Alto Funcionamiento) a lo largo de su proceso educativo y en, particular, de su formación profesional programa académico de la Universidad de Antioquia

**Entrevista dirigida a:** Estudiantes de pregrado.

**Tiempo aproximado:** 40 a 50 minutos.

**Entrevistador:** Érika Vanessa Pineda Quitián.

**Introducción:**

En esta segunda entrevista vamos a indagar por información sobre su experiencia como estudiante con TEA de Nivel 1 y el desempeño académico durante su etapa escolar y la culminación de la básica y media.

Aunque usted ya me dio su consentimiento para participar en este estudio, quiero recordarle la responsabilidad ética que asumimos con el manejo confidencial de la información que nos aporte en esta entrevista. Por ello, le sugerimos que emita de manera muy clara y serena, sus apreciaciones.

Nota: Voy a tomar algunas notas, pero como vamos a hablar de varias situaciones y, no quiero perderme los detalles, le solicité permiso para grabar la entrevista.

**PREGUNTAS:**

Para dar cuenta de las características de su proceso académico en educación primaria y la relación con sus profesores y pares, correspondientes a su perfil neuropsicológico:

**Experiencia y vivencias en el contexto de la Educación primaria y bachillerato:**

1. ¿Recuerdas cómo te enseñaban los profesores en la escuela y el bachillerato?

Si no da una respuesta con información acertada, preguntar por:

¿Cómo eran los exámenes?

¿Qué actividades te ponían en las clases?

¿Trabajabas en grupo o individual?

¿Te sentías mejor trabajando individual o en grupo? Por qué

¿El profesor daba ejemplos de cómo desarrollar las actividades?

¿Permitía el profesor que los estudiantes participaran en las clases, o siempre era él quien hablaba?

2. Ahora que has crecido, ¿Puedes decirme con qué no estás de acuerdo en las formas de enseñar de esos profesores? ¿Por qué?

Ahondar de manera particular en las características mencionadas de forma espontánea tratando de conocer su explicación.

3. Cuéntame ¿Cómo era la relación con tus compañeros en el aula de clase y en otros espacios de la Institución Educativa?

Ampliar realizando estas preguntas:

¿Qué hacían en el descanso?

¿Al momento de trabajar en grupo, tenías en cuenta sus opiniones?

Si le gustaba estar solo, preguntar:

¿Qué pasaba si los demás compañeros se trataban de unir a ti para realizar cualquier actividad?

¿Buscaste tener una amistad con alguno de tus compañeros? Describe cómo fue esta situación.

4. Actualmente y teniendo en cuenta lo que me acabas de contar, ¿Crees necesario que los profesores en estos niveles tengan en cuenta las características particulares de los estudiantes?

¿Y utilicen otras estrategias fuera de las que conoces para acercarse a los estudiantes al conocimiento? ¿Por qué?

Te agradezco tu colaboración con esta segunda charla. Considerando que este proyecto se centra en el análisis de los elementos pedagógicos y didácticos que favorecerían el acompañamiento docente y el aprendizaje de estos estudiantes, ahora quiero contarte cómo sigue el proceso...

Anexo 6

*Matriz detallada de Modelo de Práctica Docente, Fierro, Fortoul y Rosas (2000).*

<b>Dimensión Interpersonal</b>	<b>Explicación</b>	<b>Palabras claves</b>	<b>Cita</b>	<b>Reflexión</b>
Clima institucional: ambiente de relaciones interpersonales	Se hace alusión a la manera en que se entretajan las relaciones interpersonales, que dan como resultado un ambiente relativamente estable de trabajo. El ambiente a su vez, influye de manera importante en la disposición y el desempeño de los maestros como individuos. (Ambiente de trabajo)	-Relaciones interpersonales -Ambiente de trabajo -Disposición de las partes en el aula por x razón		
Estructuras de participación	Es, en esencia, el esfuerzo diario de cada maestro y proviene del hecho de que no trabaja solo, sino en un espacio colectivo que lo pone continuamente en la necesidad de ponerse de acuerdo con otros, de	-Toma de decisiones conjuntas educativas - Construcción conjunta - Tener x participación del maestro -Postura		

	<p>tomar decisiones conjuntas, de participar en acciones, de construir proyectos o de disentir frente a lo que otros colegas dicen y hacen; que le exigen encarar distintos tipos de problemas y ocupar determinada posición ante los alumnos, demás compañeros y autoridades de la escuela.</p>			
<p>Manejo de conflictos</p>	<p>Construcción que surge de la actuación individual y colectiva en el seno de la escuela en cuanto al quehacer educativo institucional, teniendo en cuenta, además, que individuos y grupos tienen diversas perspectivas y propósitos (Forma en que se manejan los conflictos).</p>	<p>-Resolución de conflictos - Posturas diversas</p>		
<p><b>Dimensión Social</b></p>	<p><b>Explicación</b></p>	<p><b>Palabras claves</b></p>	<p><b>Cita</b></p>	<p><b>Reflexión</b></p>

Función social del maestro	Procura analizar la forma en que parece configurarse una demanda social determinada para el quehacer docente, en un momento histórico dado y en contextos geográficos y culturales particulares, la cual no necesariamente corresponde con lo que el maestro considera su aportación a la sociedad.	-Quehacer docente respondiendo al momento		
Valoración social del trabajo docente	Conjunto de decisiones y de prácticas de los maestros ante esta diversidad de condiciones culturales y socioeconómicas.	-Actuar del docente según condiciones		
Condiciones de vida de los alumnos y demandas hacia el maestro	Colocan a sus alumnos en posiciones distintas frente a la experiencia escolar.	-Diversidad de los alumnos		

La igualdad de oportunidades educativas y el trabajo docente	Constituye, sin duda, el espacio donde entra en juego de manera más clara la igualdad de oportunidades educativas.	-Oportunidades a estudiantes		
<b>Dimensión Valoral</b>	<b>Explicación</b>	<b>Palabras claves</b>	<b>Cita</b>	<b>Reflexión</b>
Valores personales y práctica docente	El proceso educativo nunca es neutral, siempre está orientado hacia la consecución de ciertos valores, que se manifiestan en distintos niveles en la práctica docente.	-Valores personales  R quehacer docente		
Influencia del maestro en la formación de conceptos y actitudes de los alumnos	Es así como cada maestro, de manera intencional o inconsciente, está comunicando continuamente su forma de ver y entender el mundo, de valorar y entender las relaciones humanas, de apreciar el conocimiento y de conducir las situaciones de enseñanza, lo cual tiene gran trascendencia en la	-Influencia del profesor en el aula		

	experiencia formativa que el alumno vive en la escuela.			
La escuela como espacio de formación de valores a través de sus estilos de gestión y de relación	Las normas que rigen la convivencia escolar- lo que está permitido hacer, lo que se prohíbe, lo que se considera adecuado o inadecuado, valioso o deseable, y el tipo de relaciones que se establecen entre los distintos actores que en ella participan- son espacios de formación de valores, aunque muchas veces ésta no es intencionada.	-Creación de normas y valores -Esto es por parte de la Institución		
<b>Dimensión Didáctica</b>	<b>Explicación</b>	<b>Palabras claves</b>	<b>Cita</b>	<b>Reflexión</b>
Rendimiento académico	Naturaleza y profundidad de los aprendizajes que los alumnos adquieran, no solamente en términos de conocimientos e información	-Qué aprende el estudiante -Cómo aprende		

	adquirida, sino también de habilidades y competencias para: allegarse información, sintetizar, formular juicios, estructurar de manera lógica su pensamiento y expresarlo de manera oral o escrita.			
Conceptos, actitudes y procesos que promueven las formas de enseñanza utilizada	Forma en que se acerca al conocimiento para recrearlo frente a sus alumnos.	-Cómo recrear el aprendizaje		