



**UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT**
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

TESIS

**PERCEPCIONES SOBRE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES EN LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DE
ESPECTRO AUTISTA, SEGÚN SUS DOCENTES Y PADRES, EN
VILLA EL SALVADOR**

Para optar al Grado Académico de:

DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Autor

LOURDES ANDREA ARMEY TEJADA

CÓDIGO ORCID: 0000-0003-0066-1442

Asesor

Dr. Simeón Ramírez Victorio

CÓDIGO ORCID: 0000-0002-5612-4665

Lima – Perú
2025

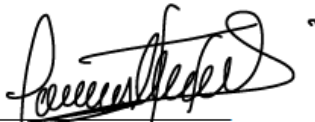
	DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD	ININ-F-002
		V. 02
		Página 1 de 1

Yo, Lourdes Andrea Arme y Tejada, identificada con DNI N.º 10095044, egresada de la Escuela de Posgrado, Programa: Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Marcelino Champagnat.

Declaro bajo juramento que, la presente Tesis titulada (o): Percepciones sobre las adaptaciones curriculares en la educación inclusiva de estudiantes con trastorno de espectro autista, según sus docentes y padres, en Villa el Salvador, es de mi total autoría. El documento es original, no ha sido presentado anteriormente para obtener algún grado académico o título profesional. Ha sido realizado bajo la asesoría del Dr. Simeón Ramírez Victorio.

Asimismo, declaro que he respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por lo tanto, asumo la responsabilidad de cualquier error /omisión que pudiera haber en la presente investigación.

15 de Octubre de 2025


Firma del autor





ACTA DE SUSTENTACIÓN

Ante el jurado integrado por los docentes Dra. Mónica Rocio Del Aguila Chavez, Dra. Miriam Pilar Grimaldo Muchotrigo, Dra. Esperanza Bernaola Coria, Dra. Ana Cecilia Salgado Levano y Dr. Cromacio Felipe Aguirre Chavez.

La graduanda, doña **LOURDES ANDREA ARMEY TEJADA** sustentó su Tesis titulada **"PERCEPCIONES SOBRE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA, SEGÚN SUS DOCENTES Y PADRES, EN VILLA EL SALVADOR"**, para obtener el Grado Académico de Doctora en Ciencias de la Educación.

El Jurado, después de haber deliberado sobre los aspectos metodológico, temático de la investigación y sobre la calidad de la sustentación, declaró a la graduanda: Sobresaliente

Santiago de Surco, 27 de mayo del año dos mil veinticinco.

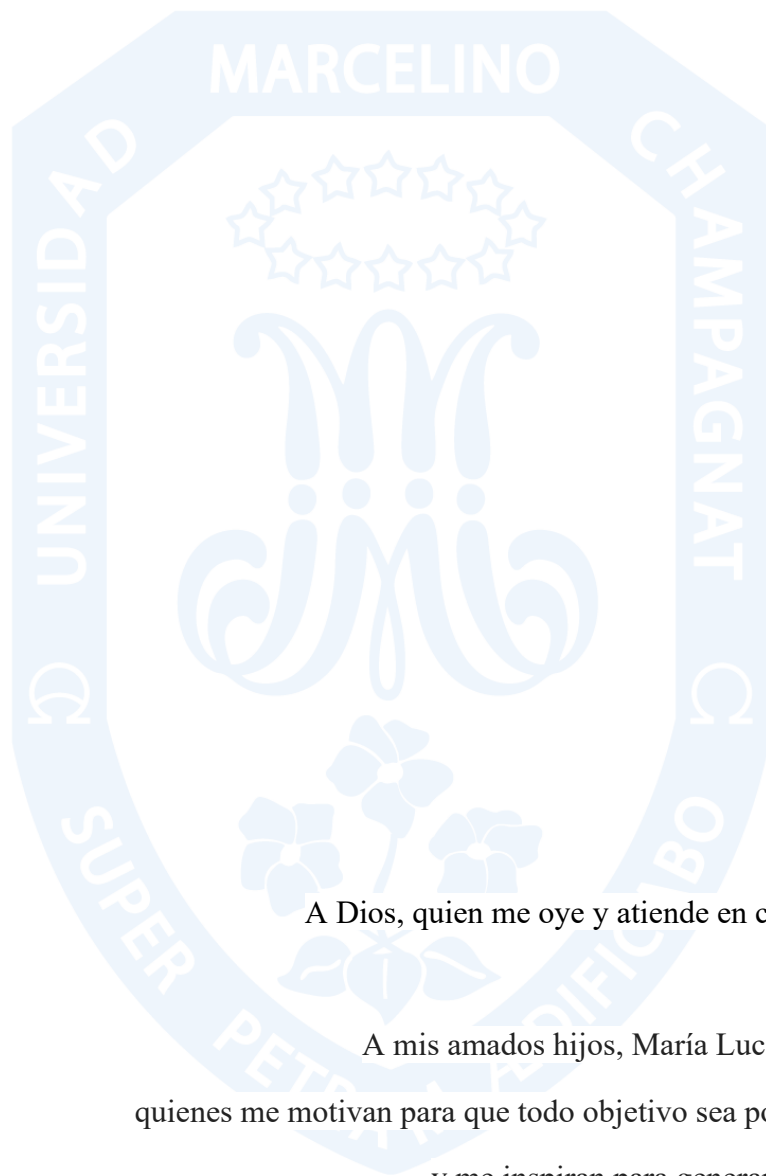
Dra. Mónica Rocio Del Aguila Chavez
Presidenta

Dra. Miriam Pilar Grimaldo Muchotrigo
Secretaria

Dra. Esperanza Bernaola Coria
Evaluador

Dra. Ana Cecilia Salgado Levano
Miembro

Dr. Cromacio Felipe Aguirre Chavez
Miembro



A Dios, quien me oye y atiende en cada momento.

A mis amados hijos, María Lucía y Leonardo,
quienes me motivan para que todo objetivo sea posible de logro
y me inspiran para generar otros nuevos.

A todas las personas con TEA, quienes hacen de mí,
la persona y profesional que soy y me comprometen a
seguir perseverando para darles voz y
hacerlos visibles en nuestra sociedad.

Agradecimientos

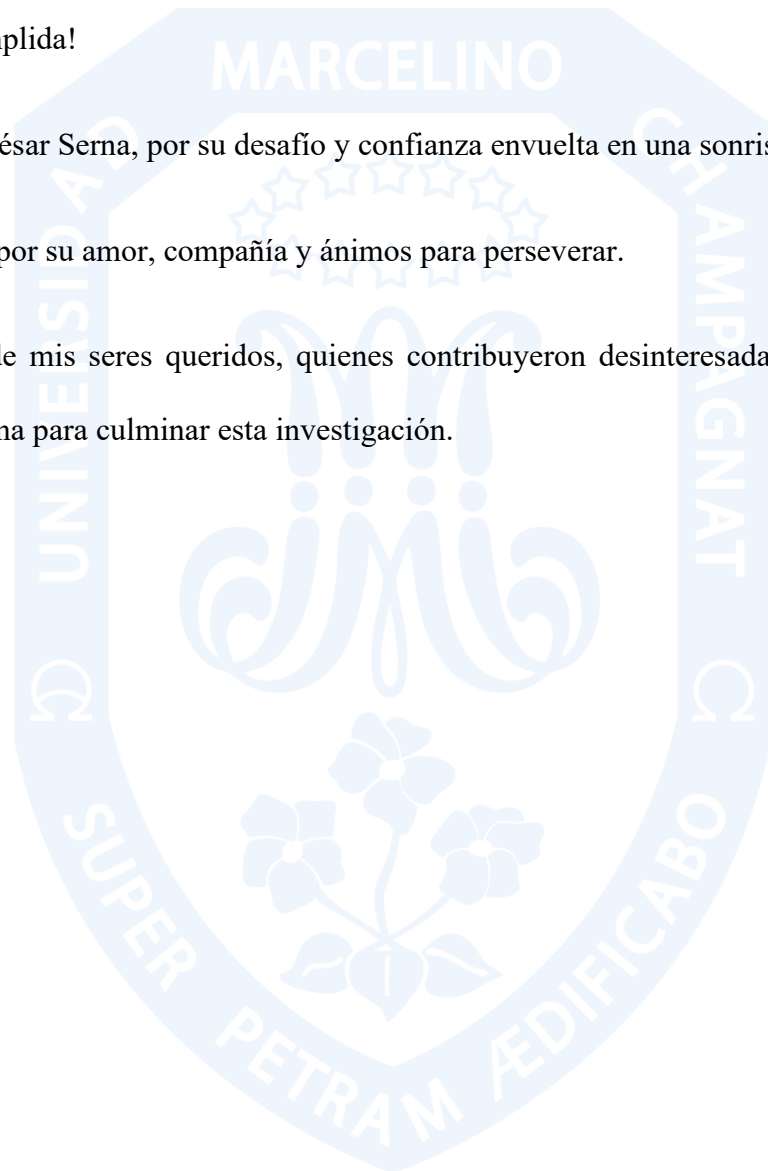
A Hermano Marino Latorre, mi mayor inspiración para lograr este Grado Académico.

¡Promesa cumplida!

A Hermano César Serna, por su desafío y confianza envuelta en una sonrisa.

A mi esposo, por su amor, compañía y ánimos para perseverar.

A cada uno de mis seres queridos, quienes contribuyeron desinteresadamente con un granito de arena para culminar esta investigación.



Contenido

Dedicatoria.....	II
Agradecimientos.....	III
Resumen.....	VIII
Abstract.....	IX
Introducción.....	1
1. Planteamiento del problema.....	6
1.1. Descripción del problema.....	6
1.2. Formulación del problema.....	14
1.2.1. Problema general.....	14
1.2.2. Problemas específicos.....	14
1.3. Justificación.....	14
2. Marco teórico.....	17
2.1. Antecedentes.....	17
2.2. Bases teóricas.....	28
2.2.1. Las adaptaciones curriculares.....	29

2.2.2. Trastornos del Espectro del Autismo.....	39
2.2.3. La percepción social.....	48
2.3. Definición de términos básicos.....	51
3. Objetivos.....	53
3.1. Objetivo general.....	53
3.2. Objetivos específicos.....	53
4. Método.....	54
4.1. Tipo de investigación.....	54
4.2. Diseño de investigación.....	55
4.3. Contexto de estudio.....	56
4.4. Población y muestra.....	60
4.5. Instrumentos.....	65
4.6. Procedimientos.....	79
5. Resultados y discusión.....	88
6. Conclusiones.....	147
7. Recomendaciones.....	149
Referencias.....	151

Lista de tablas

Tabla 1	Niveles de gravedad del Trastorno del espectro del autismo.....	43
Tabla 2	Características de la población.....	61
Tabla 3	Participantes.....	62
Tabla 4	Matriz de preguntas para docentes.....	67
Tabla 5	Resultados del coeficiente de V de Aiken para la guía de entrevista para docentes	71
Tabla 6	Matriz de preguntas para madres y padres	72
Tabla 7	Resultados del coeficiente de V de Aiken para la guía de entrevista para madres y padres.....	75
Tabla 8	Matriz de preguntas para grupo focal.....	76
Tabla 9	Resultados del coeficiente de V de Aiken para la guía de entrevista para grupo focal.....	78
Tabla 10	Organización del eje temático, sub eje temático y categoría emergente del objetivo específico 1.....	95
Tabla 11	Organización del eje temático, sub eje temático y categoría emergente del objetivo específico 2.....	102
Tabla 12	Organización del eje temático, sub eje temático y categoría emergente del objetivo específico 3.....	135

Lista de figuras

Figura 1	Red general de las percepciones de docentes y padres sobre las adaptaciones curriculares en la educación inclusiva de estudiantes con TEA.....	94
Figura 2	Red general de las percepciones de docentes y padres sobre las adaptaciones de los componentes del currículo en la educación inclusiva de estudiantes con TEA.....	100
Figura 3	Adaptaciones curriculares y equipos de apoyo.....	133
Figura 4	Red semántica relacionada al tercer objetivo específico.....	140

Resumen

La investigación tuvo como objetivo comprender las percepciones sobre las adaptaciones curriculares en la Educación inclusiva de estudiantes con trastorno de espectro autista - TEA, según sus docentes y padres, en el distrito de Villa El Salvador. Para esto se desarrolló una investigación cualitativa y con un diseño fenomenológico. Se utilizó un muestreo de máxima variación y se aplicó la técnica de la saturación de categorías para favorecer el rigor científico. La muestra estuvo conformada por cuatro docentes, tres madres y un padre de familia, los cuales cumplían con todos los requisitos que la investigación requería. Los instrumentos utilizados fueron una guía de entrevista semiestructurada y una guía de grupo focal. Los resultados obtenidos mostraron la percepción de un conocimiento limitado del concepto de adaptaciones curriculares; igualmente, se percibe necesarias las adaptaciones a la infraestructura, los contenidos, las estrategias, los materiales y a la evaluación, y que su aplicación en las aulas es poco evidente; además, se percibe limitaciones para realizar las adaptaciones y para contar con los equipos de apoyo; y, finalmente, que se perciben que el tipo de adaptaciones que se realizan para atender a estudiantes con TEA son significativas. Se concluye que el conocimiento limitado del concepto de adaptaciones curriculares está asociado a las que tienen para implementarlas en el aula y a la necesidad de orientación de los docentes; además, que la percepción sobre no contar con evidencias de puesta en práctica, las limitaciones y la necesidad de orientación para realizar las adaptaciones curriculares en el aula, se hallan asociadas a las mismas que tienen para conformar equipos de apoyo, y

que, por último, las adaptaciones curriculares para atender a estudiantes con TEA son de tipo significativas. Las implicancias de los resultados han sido discutidas.

Palabra clave: percepciones sobre las adaptaciones curriculares.

Abstract

The research aimed to understand the perceptions of curricular adaptations in inclusive education for students with autism spectrum disorder - ASD, as seen by their teachers and parents, in the district of Villa El Salvador. For this, a qualitative research approach with a phenomenological design was used. A maximum variation sampling technique was employed, and the technique of category saturation was applied to ensure scientific rigor. The sample consisted of four teachers, three mothers, and one father, all of whom met the requirements for the study. The instruments used were a semi-structured interview guide and a focus group guide. The results showed a perception of limited knowledge about the concept of curricular adaptations; similarly, adaptations to infrastructure, content, strategies, materials, and assessment were considered necessary, though their application in classrooms was scarcely evident. Furthermore, there were perceived limitations in making adaptations and in having access to support teams. Lastly, the type of adaptations made to support students with ASD were viewed as significant. The conclusion is that the limited knowledge of curricular adaptations is related to teachers' ability to implement them in the classroom and their need for guidance. Additionally, the perception of lacking evidence of implementation, the limitations, and the need for guidance to make curricular adaptations in the classroom are associated with the same issues related to forming support teams. Finally, curricular adaptations for students with ASD are viewed as meaningful. The implications of the results have been discussed.

Keywords: perceptions about curricular adaptations



Introducción

El sistema educativo peruano, como otros en el mundo, pretende responder al desafío de brindar una educación de calidad a la diversidad de sus estudiantes. Ante este reto, existe un creciente interés por hacer posible una Educación inclusiva de calidad, una educación para todos, como se declaró en Jomtien en 1990 (Echeita & Ainscow, 2011).

Sin embargo, en algunos contextos, aún se piensa en la Educación inclusiva como la integración de estudiantes identificados por alguna discapacidad o trastorno a la escuela regular y, de la misma manera, se les atribuye la automática implementación de adaptaciones curriculares. En ese sentido, es necesario precisar que el propósito de la educación inclusiva es otro, es decir, busca permitir que los docentes y estudiantes encuentren una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender, a partir del conocimiento, valoración y aceptación de la diversidad (Booth & Ainscow, 2002).

Asumir y respetar a la diversidad implica diseñar currículos universales que eliminen, o al menos minimicen, las barreras permanentes o temporales que encuentran los estudiantes que, por alguna condición, son vulnerados en su derecho a la educación, y entre quienes encontramos a los estudiantes con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). Como sostienen Booth y Ainscow (2015), conocer sus características y poner atención en sus fortalezas permitirá a los docentes disponer de apoyos en el aula para favorecer el logro de aprendizajes necesarios y posibles. Y, cuando ello no es suficiente, se entenderá entonces que es momento de generar un plan de atención personalizada que evidencie las modificaciones específicas a realizarse en los elementos del currículo o en los medios que permitan acceder a este. Estas modificaciones son conocidas como las adaptaciones curriculares.

Asimismo, es necesario preguntarse qué tanto comprenden los mismos docentes y padres de estos estudiantes este proceso centrado en las adaptaciones curriculares. Es necesario conocer las causas que generan una problemática para poder atenderla. Entonces, surge la necesidad de conocer qué limitantes o facilitadores existen en las instituciones educativas para implementar adaptaciones curriculares en la atención de estudiantes con TEA. Para ello, quien mejor que recurrir a los agentes directamente comprometidos con la tarea educativa, como son los docentes y padres.

Por otro lado, al revisar la literatura científica sobre la temática en cuestión se ha encontrado un vacío de conocimiento sobre las percepciones de los padres de familia y docentes de las adaptaciones curriculares en la Educación inclusiva de estudiantes con TEA. El vacío de conocimiento fundamenta la urgente necesidad del desarrollo de esta investigación.

En ese sentido, y desde una perspectiva metodológica cualitativa centrada en el marco de un paradigma comprensivo, en este estudio se busca comprender cuáles son las percepciones de padres, madres y docentes sobre las adaptaciones curriculares que se realizan en la Educación inclusiva de estudiantes con TEA en el distrito de Villa El Salvador. De esa forma, se indaga específicamente sobre las percepciones que tiene del concepto mismo, sobre la realización de estas, la participación de los equipos de apoyo, y sobre el tipo de significatividad que se perciben.

Con los resultados de este estudio, se pretende crear un cuerpo de conocimiento, que aunque no sea generalizable, sirva de referencia a las instituciones educativas que

enfrentan este mismo desafío; además, despertar el interés en otros profesionales de la educación y padres de familia de estudiantes con TEA que se interesen por conocer y comprender más del tema; y, finalmente, aportar nuevo conocimiento en el campo de la educación y sectores afines, esto para fomentar diversas líneas de investigación educativa en torno a las adaptaciones curriculares, su aplicación y pertinencia; así como a la atención de los estudiantes con TEA, sus características y posibles apoyos, las barreras que puedan encontrar ellos mismos y cómo son percibidas por sus padres, madres y docentes en general, permitiendo reflexionar sobre qué tipo de modificaciones hacen falta proponer en los componentes del currículum y en sus medios de acceso.

Todo esto para lograr enriquecer las prácticas inclusivas en la educación de estudiantes con TEA. Por último, los resultados de esta investigación servirán como insumo para que los docentes que laboran en aulas inclusivas con estudiantes con TEA conozcan la percepción de los padres, madres y otros docentes sobre las adaptaciones curriculares utilizadas en las prácticas pedagógicas y que ellos puedan orientar este conocimiento en beneficio de los mismos estudiantes, o adecuarlos a otros contextos y a la atención de otros individuos que compartan características similares.

Los hallazgos encontrados en la presente investigación mostraron que se percibe un conocimiento limitado del concepto de adaptaciones curriculares; que se percibe necesarias las adaptaciones a la infraestructura, contenidos, estrategias, materiales y a la evaluación, y que su aplicación en las aulas es poco evidente; que se percibe limitaciones para realizar las adaptaciones y para contar con los equipos de apoyo; y, finalmente, que se perciben que el tipo de adaptaciones que se realizan para atender a estudiantes con TEA son significativas.

La estructura de la presente tesis comprende siete capítulos. En el primero, se presenta el planteamiento del problema, donde se realiza su descripción y formulación, así como la justificación teórica, práctica y metodológica. En el segundo, se trata sobre el marco teórico, donde se desarrollan los antecedentes nacionales e internacionales, dejándose evidencia del especial interés que existe por la investigación relacionada a las adaptaciones sobre las estrategias y materiales en la atención del estudiante con TEA. Además, se sustenta las bases teóricas vinculadas a los ejes y sub-ejes temáticos, de los cuales se desprenden las categorías de estudio, para el caso el TEA, las adaptaciones curriculares y la percepción sobre las adaptaciones curriculares. También se realizan las definiciones conceptuales de los términos básicos.

En el tercero, se muestran el objetivo general con sus respectivos objetivos específicos. En el capítulo cuarto, se describe el aspecto metodológico, donde corresponde un tipo de investigación cualitativa. De la misma forma, se presentan el contexto de estudio, el tipo de muestra, los instrumentos utilizados en la recolección de información (la entrevista semiestructurada a los padres, madres y docentes de manera personal y en grupo focal). Además de los elementos que se presenta en este apartado, se encuentran los procedimientos de recolección de los datos.

En el quinto capítulo, se exponen los resultados y la discusión, los cuales se organizan a partir del análisis para explicar cada uno de los objetivos del estudio, estructurando ejes y su ejes temáticos respetando los criterios de rigor científico de la investigación cualitativa; además, se considera la contrastación de los hallazgos de esta investigación con otras que se hayan realizado sobre la misma temática y se destacan las implicancias, tanto teóricas como prácticas de los resultados obtenidos, así como su

relevancia para la ciencia y las limitaciones del estudio. Se finaliza el capítulo con la descripción de los criterios de rigor metodológico y criterios éticos desarrollados.

En el capítulo sexto, se exponen las conclusiones en función de las preguntas, objetivos de investigación y los hallazgos encontrados. Seguido, en el capítulo séptimo, se detallan algunas recomendaciones. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas y apéndices correspondientes.



1. Planteamiento del problema

1.1. Descripción del problema

De acuerdo a lo que afirma la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), uno de cada de 170 niños presenta Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). Estos niños enfrentan barreras como la discriminación y estigmatización, lo cual vulnera sus Derechos Humanos.

En el Perú, el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (Defensoría del Pueblo, 2019) publicó que, al 31 de agosto del 2018, en el Registro Nacional de la Persona con Discapacidad hay inscritas 219,249 personas, de las cuales 4528 están diagnosticadas con TEA, y que se encuentran distribuidas en 3663 hombres (80,9%) y 865 mujeres (19,1%). La mayor cantidad de inscritos se encuentran entre Lima Metropolitana (62,7%) y Callao (6,9%); además, que el 74,5% se hallan entre las edades de 6 a 17 años; y, por el nivel de gravedad, los mayores porcentajes están identificados en grado moderado (32,5%) y severo (61,65%).

De acuerdo con el Censo Nacional realizado en el 2017, en el Perú hay 3 051 612 personas con discapacidad, es decir, el 10,4% del total de la población peruana. De estos, 756 499 se hallan entre 0 a 29 años, en otras palabras, es un grupo en edad escolar. Asimismo, en el Censo Escolar del 2018, se halló que 90 490 estudiantes con discapacidad se encuentran matriculados en Educación Básica Especial - EBE, Educación Básica Alternativa - EBA, Educación Básica Regular - EBR, Programa de Intervención Temprana - PRITE, Centro Técnico Productivo - CETPRO, Superior No Universitario,

es decir, solo el 11,96 % de las personas con discapacidad en edad escolar (Defensoría del Pueblo, 2021b).

Según el Censo Escolar del 2019, se halló que 67 227 estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) estaban matriculados en Educación Básica Regular, es decir, un ligero incremento de 6034 estudiantes respecto al año 2018. Asimismo, se incrementó el número de estudiantes que asisten a Educación Básica Especial (Defensoría del Pueblo, 2019).

Por otro lado, los TEA son descritos como los trastornos y afecciones del desarrollo que aparecen en la primera infancia y pueden estar presentes a lo largo de la vida. Sus manifestaciones responden a una gama amplia y según las combinaciones y la gravedad de los síntomas, los cuales pueden ser comórbidos con discapacidad intelectual y de lenguaje (OMS, 2021). Entre sus principales características están las deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción en diversos contextos, y los patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2014).

Como se ha afirmado líneas arriba, las personas con TEA y sus familias encuentran barreras para participar en igualdad de condiciones en la sociedad, lo cual atenta contra sus derechos (OMS, 2021). Por ello, se ha instado a los países en desarrollo a proponer políticas, leyes y planes multisectoriales pertinentes con la previsión de recursos humanos, financieros y técnicos suficientes, esto con el fin de abordar asuntos a favor de las personas que presenten esta condición y otros trastornos del desarrollo (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006).

En ese sentido, la Educación inclusiva, como la base de las sociedades democráticas, es una cuestión de creencias y de confianza de los propios agentes, es decir, en las posibilidades de aprender de los estudiantes; en las expectativas de los docentes, sobre lo que los estudiantes pueden aprender; y de las familias en lo que sus hijos pueden hacer con los apoyos suficientes. Aproximadamente, veinticinco años después, desde la Declaración de Salamanca, la idea que la Educación inclusiva se concentre en la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales ha cambiado para reconocer que existe una totalidad y una diversidad que atender. Debido a ello, se ha instado de manera muy enfática que los sistemas educativos de cada Estado deben responder a esta situación, que es la señal de identidad de la humanidad (Echeita, 2020).

Es así como se reconoce que los procesos inclusivos requieren de acciones coordinadas para orientar las prácticas educativas al éxito y la permanencia de los cambios requeridos. Para ello, se hace necesario el esfuerzo constante, sostenido, fraterno y coordinado, de varios agentes, como son las familias, profesionales y la sociedad civil en su conjunto (Verdugo & Rodríguez, 2008).

Por eso, en el Perú se dispuso, desde su Constitución Política (1993), artículos que garanticen el desarrollo integral de la persona humana y tengan como finalidad la educación. También, la correspondiente obligación del Estado para establecer la política educativa, establecer los lineamientos para orientar los planes educativos y criterios de calidad de las instituciones educativas, así como supervisar su cumplimiento.

Otros documentos normativos reconocen y respaldan la importancia de la persona para el proceso educativo (Ley Nro. 28044, Ley General de Educación, 2003) y mencionan que esta debe ser de calidad y equidad para asegurar la atención a la diversidad de estudiantes. Así mismo, se establecen la obligatoriedad del Estado de asegurar condiciones de asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad en los servicios educativos (Decreto Supremo N° 007-2021-ED, 2021).

Este proceso ha sido evaluado por algunas instituciones, a nivel nacional e internacional, siendo así que, en el 2007, la Defensoría del Pueblo, en adelante DP, realizó un estudio denominado *Educación inclusiva: Educación para todos. Supervisión de la política educativa para niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares*, siendo su objetivo evaluar el grado de cumplimiento de la política pública por parte del Estado peruano y de las obligaciones para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas públicas regulares. En ese sentido, se realizó una supervisión de 82 colegios públicos regulares, a nivel nacional, que atendían estudiantes con discapacidad, en un marco de la Educación inclusiva. Se entrevistó a 412 personas: 82 directores, 128 docentes, 108 estudiantes con discapacidad y 94 padres de familia.

Entre los hallazgos más relevantes, se afirmó que, del total de los docentes, y en su obligación de diseñar e implementar adaptaciones curriculares y metodológicas, solo el 44,5% realizaron adaptaciones curriculares; sin embargo, pese a que señalan que ello debería partir de una evaluación psicopedagógica, el 45,3% de los entrevistados no contaban con la misma, responsabilizando a la poca disponibilidad de profesionales para su ejecución y orientación.

En el 2011, la Defensoría del Pueblo publicó el Informe Defensorial N° 155 que tuvo como objetivo describir los resultados de la ejecución de la política de Educación inclusiva en instituciones educativas públicas regulares del nivel primaria de zonas urbanas focalizadas. Aquí se pudieron describir los logros y limitaciones, así como en qué medida se había logrado el respeto por los derechos de la educación de estudiantes con discapacidad. En los resultados de la investigación se mencionó que el 52% de los directores entrevistados declararon que su escuela no estaba preparada para la inclusión y que el 39% de los docentes no se encuentra capacitado. Además, si bien los docentes señalan que realizan adaptaciones curriculares, estas se elaboran a partir de suposiciones y no por un trabajo sistemático basado en la preparación y asesoramiento.

Al respecto, Inocente (2015) realizó un estudio con el objetivo de analizar el diseño y desarrollo de las adaptaciones curriculares para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, a partir de las unidades de aprendizaje, en cuatro instituciones educativas públicas del nivel primario de la UGEL N° 06. En esta investigación se entrevistó a seis docentes. Se encontró hallazgos que demostraron que los profesionales reconocen que, para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, es importante realizar adaptaciones curriculares; sin embargo, también se halló que no utilizan criterios ni procesos unificados para elaborarlas, a pesar de pertenecer a una misma institución educativa.

Ortega (2015) realizó en Costa Rica, un estudio cuyo objetivo fue identificar la percepción que tienen los docentes frente al proceso de inclusión de los niños TEA a partir de las políticas públicas. La muestra estuvo compuesta por 21 docentes

pertenecientes a un mismo distrito. Al finalizar la investigación, concluyó que hay desconocimiento sobre la temática de inclusión y de aspectos relacionados al propio TEA, además de que existe una limitada suma de factores para llevar a cabo la inclusión, entre los que destaca: la necesidad de acompañamiento, la infraestructura poco adecuada y los programas de complejidad cognitiva poco adecuados para estudiantes con TEA.

Es importante destacar que existen avances de la Educación inclusiva en el Perú, algunos de estos son referidos por el Minedu (2012), que mencionó sobre el incremento paulatino de estudiantes con discapacidad en aulas de Educación Básica Regular, Básica Alternativa y técnico productivo, así como el logro de experiencias exitosas en todas las regiones. Asimismo, en las investigaciones nacionales e internacionales se refieren la identificación de docentes que realizan adaptaciones a los recursos y estrategias para atender de forma individualizada las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad, entre ellos, estudiantes con TEA (Tello, 2017), con conocimiento teórico y práctico considerado alto y muy alto (Benito & Ramírez, 2020).

De igual modo, hay también evidencia de investigación, que las adaptaciones curriculares dentro de los procesos de enseñanza–aprendizaje para educar a estudiantes con autismo es inadecuada; así, también, la necesidad de capacitar a los docentes para formular y aplicar las adaptaciones curriculares, esto con el fin de poder brindar oportunidades de superación, existiendo dificultades en el desarrollo de enseñanza–aprendizaje (Velasco, 2020). De la misma manera, se ha identificado que es imprescindible un liderazgo que fomente, entre otras medidas, la participación de las familias en la vida del centro educativo, y que es necesario fomentar espacios de reflexión para la evaluación de funcionamiento de la institución (De la Torre, 2020).

Por su parte, en el 2021, en el informe denominado El Derecho a la Educación Inclusiva en el Contexto de la Emergencia Sanitaria por el COVID-19, la Defensoría del Pueblo hizo referencia a la falta de conectividad y la ausencia de adaptaciones necesarias para atender a las necesidades educativas especiales como son las barreras educativas que enfrentan los estudiantes con discapacidad y con necesidades educativas especiales. Ante ello, solicitó al Minedu garantizar una educación de calidad, que ofrezca accesibilidad física en las instituciones educativas, que disponga de docentes capacitados, con plataformas de aprendizajes adaptadas para las necesidades específicas de aprendizaje y la asignación de intérpretes de lengua de señas calificados.

Para atender a estas situaciones, se ha normado el Decreto Supremo N° 007-2021- (2021), esto con el objeto de realizar modificaciones e incorporaciones al Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, aprobado mediante Decreto Supremo N°011-2012-ED. Y, en concordancia con lo dispuesto en la Ley N° 30797, Ley que promueve la educación inclusiva, se dispone medidas para promover una educación inclusiva en todas sus etapas, formas, modalidades, niveles y ciclos. Asimismo, a través de esta norma, se modifica el artículo 52° e incorpora los artículos 19°-A y 62°-A en la Ley N° 28044, Ley General de Educación.

De acuerdo con lo expuesto, se podría afirmar que la implementación de la Educación inclusiva en el Perú debería modificar la cultura, políticas y prácticas para hacerlas más inclusivas. De lograrlo, sería entonces una escuela, comunidad, que acoge a la diversidad de estudiantes, convirtiéndose en la respuesta para atender a las personas

con discapacidad, siendo este un derecho que los asiste desde las políticas educativas nacionales e internacionales (Minedu, 2012).

Con la incorporación del Artículo 11° en el Decreto Supremo N° 007-2021-Minedu, se reconoce a la Educación inclusiva como un derecho de toda persona para acceder a una educación con calidad y equidad y, en cuyo proceso de formación integral, se reconoce y valora la diversidad de la población estudiantil. Para ello, el Minedu dispone que se tomen medidas, sin focalizar en colectivos específicos, sino más bien intenta que se aseguren las condiciones, brindando los apoyos educativos necesarios, eliminando las barreras educativas y articulando las políticas y programas, esto con el fin de asegurar el acceso, la permanencia, la participación, el logro de aprendizajes y la culminación de cada hito en su trayectoria educativa (El Peruano, 2021b).

En un marco de Educación inclusiva, el profesor actual debe ser respetuoso del derecho a los ajustes razonables para atender a estudiantes con TEA, y diseñar un currículo posible de incorporar los apoyos necesarios, entre ellos las adaptaciones curriculares para responder a las necesidades específicas de aprendizaje de los estudiantes con TEA. En ese contexto, las percepciones de los docentes y padres de familia son una forma de conocer y comprender sus actuaciones. Estas percepciones derivadas de su experiencia, la vivencias, la formación, la disponibilidad de recursos y los apoyos recibidos de los equipos directivos, de los otros docentes y de las familias, permiten identificar necesidades específicas de estos colectivos y el interés por abordarlas.

Por todo lo expuesto, este estudio será una oportunidad de conocer cuáles son las percepciones sobre las adaptaciones curriculares en la Educación inclusiva de estudiantes con trastorno de espectro autista, según sus padres y maestros.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cuáles son las percepciones sobre las adaptaciones curriculares en la Educación inclusiva de estudiantes con trastorno de espectro autista, según sus docentes y padres, en Villa El Salvador?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Cuáles son las percepciones sobre el concepto de las adaptaciones curriculares, según docentes y padres de estudiantes con trastorno de espectro autista, en Villa El Salvador?
- ¿Cuáles son las percepciones sobre las adaptaciones curriculares a los medios y a los componentes del currículo y sobre la participación de los equipos de apoyo en la Educación inclusiva de estudiantes con trastorno de espectro autista, según sus docentes y padres, en Villa El Salvador?
- ¿Cuáles son las percepciones sobre el grado de significatividad de las adaptaciones curriculares en la Educación inclusiva de estudiantes con trastorno de espectro autista, según sus docentes y padres, en Villa El Salvador?

1.3. Justificación

Este estudio encuentra justificación a nivel teórico, metodológico y práctico social, cuyos argumentos se describen a continuación:

1.3.1. A nivel teórico

Este trabajo es de gran relevancia, ya que al conocer las percepciones de padres y maestros sobre las adaptaciones curriculares que se practican en el aula y, al atender a estudiantes con TEA, permite generar un cuerpo de conocimiento, si bien no generalizable, útil para un sector vulnerable como son las instituciones educativas de un distrito en donde no existe antecedentes de investigación sobre esta temática.

Además, después de analizar estas percepciones, se encontraron también reflejadas las características de los docentes y maestros, así como de las propias adaptaciones curriculares, lo cual ha propiciado interés en otros profesionales de la educación y padres de familia, permitiendo un mayor conocimiento y comprensión del tema.

1.3.2. A nivel metodológico

Aporta al área de la investigación cualitativa, especialmente a la realización de estudios de diseño fenomenológico dentro del ámbito educativo, y especialmente en temas relacionados a la Educación inclusiva de estudiantes con TEA. Contribuye con instrumentos, los cuales se construyeron y se validaron en esta investigación, y serán empleados para futuras investigaciones.

También, a partir de lo hallado, se derivan diversas líneas de investigación educativa en torno a las adaptaciones curriculares, su aplicación y su pertinencia; así como a la atención de los estudiantes con TEA, sus características, apoyos y barreras que puedan encontrar y que son percibidas por sus padres, madres y docentes permitiendo reflexionar sobre qué tipo de modificaciones hacen falta proponer en los componentes del

currículum y en sus medios de acceso; todo esto logra enriquecer las prácticas inclusivas en la educación de estudiantes con TEA.

1.3.3. A nivel práctico social

En este aspecto, se puede mencionar que este estudio permite la generación de nuevo conocimiento que busca favorecer que la educación sea de calidad y, por lo tanto, inclusiva. Asimismo, sirve como referente sobre esta temática en las distintas disciplinas comprometidas en la tarea de Educación inclusiva: pedagogía, psicología y fonoaudiología.

En el área de pedagogía, la información aquí presentada ayuda a caracterizar las adaptaciones curriculares y como son percibidas por los indirectamente beneficiados. Asimismo, se puede utilizar la información para que los docentes formulen adaptaciones curriculares pertinentes cuando atiendan a estudiantes con TEA, favoreciendo sus logros de aprendizajes.

Respecto a la psicología, permite que los profesionales puedan servirse de la información para orientar y acompañar a los padres y docentes de estudiantes con TEA, y con mayor pertinencia.

Por su parte, la fonoaudiología también se beneficia ya que al considerar las características en la comunicación que presentan los estudiantes con TEA, se da a conocer las percepciones de los padres y docentes, las cuales permiten saber si esta área tan importante es atendida desde las adaptaciones curriculares, permitiendo el acceso y la participación de estos estudiantes en la escuela.

2. Marco teórico

2.1. Antecedentes

2.1.1. Internacionales

En la revisión realizada de las publicaciones científicas en el contexto internacional se consideraron los criterios de pertinencia temática, los aspectos fundamentales del objeto de estudio, y el periodo de vigencia comprendido entre los años 2015 y junio del 2024. Para esto se realizó la revisión de literatura científica en bases de datos como Scielo, Scopus, Redalyc, Dialnet, EBSCO, y así como en repositorios de distintas universidades, tales como la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Alicante.

A continuación, se presentan los antecedentes seleccionados que guardan relación directa o indirecta con el problema de investigación.

Bernal et al. (2024) realizaron en Ecuador una investigación con el objetivo de proponer las adaptaciones curriculares para favorecer la inclusión de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en la Educación Física. El estudio fue de enfoque cualitativo, de metodología investigación – acción áulica, con tipo de muestreo no probabilístico; para esto se seleccionaron de manera intencional a dos docentes de Educación Física y especialistas locales, y como muestra de análisis directo se eligió a 10 estudiantes regulares y dos estudiantes con TEA. Como instrumentos se utilizaron: una guía de entrevista estructurada y una guía de observación; además, se aplicó la técnica del Diario de Emociones. Entre sus principales resultados, se logró desarrollar un sistema de adaptaciones curriculares para favorecer la inclusión de estudiantes con TEA a la clase

de Educación Física y la práctica pedagógica. Estas incluyen apoyos diversos (verbales, visuales, físicos, auditivos), también adaptaciones de los materiales, las metodologías y las formas de evaluación, con niveles de ayuda en relación a las necesidades de aprendizaje. Concluyeron, entre otros aspectos, que la propuesta fue factible y aplicable en un contexto educativo más amplio, al haber evidenciado su adecuada implementación en dos casos de estudio.

Cusme y Rodríguez (2024) realizaron en Ecuador un estudio en el cual abordaron la implementación de adaptaciones curriculares para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El objetivo principal fue identificar las NEE de los alumnos para diseñar adaptaciones curriculares efectivas, evaluando su impacto en el rendimiento académico y la inclusión. Además, recopilamos datos sobre la percepción de profesores, estudiantes y padres de familia. Esta investigación fue de tipo mixto: de enfoque cuantitativo para medir los fenómenos que ocurrieron y registrar los datos, usando un cuestionario estructurado; y el enfoque cualitativo que, desde un paradigma científico naturalista, permitió una descripción detallada sobre los fenómenos sociales. No se mencionó diseño. Utilizaron un muestreo no probabilístico de 18 participantes y como instrumentos utilizaron una ficha de observación y un cuestionario. No mencionaron la técnica de recolección de datos utilizada. El hallazgo fundamental es que existió una valoración positiva de las adaptaciones curriculares, destacando su relevancia y efectividad.

González et al. (2021) realizaron en Cuba el estudio en la que tuvieron como objetivo describir y comparar la situación de preparación de docentes de Educación Primaria para estimular la socialización de estudiantes con TEA en escuelas inclusivas.

El estudio fue de tipo básico, con un diseño descriptivo-comparativo, y de corte transversal. El tipo de muestreo fue no probabilístico. Los participantes fueron 74 docentes que atienden estudiantes con TEA en condiciones de inclusión en una provincia occidental de Cuba y que firmaron la ficha del consentimiento informado. Aplicaron como instrumento un cuestionario y una ficha de observación para medir la preparación teórica-metodológica y práctica de los maestros. No señalaron la técnica de recolección de datos. Entre los principales hallazgos se mencionaron que los docentes muestran limitaciones para favorecer la socialización de los estudiantes con TEA en escuelas inclusivas. De la misma manera, se registraron como factores que determinaban la preparación de los maestros al grado académico, la experiencia en espacios educativos inclusivos y el área disciplinar. Se concluyó, principalmente, que esta información hallada puede servir de insumo para diseñar estrategias y planes de acción, y desde la formación inicial hasta en la práctica cotidiana, y favorecer las competencias teóricas y prácticas de los maestros que se responsabilizan por la inclusión educativa de estudiantes con TEA.

Si bien este estudio no debería ser considerado como antecedente por ser un estudio cuantitativo, se ha incluido en el marco teórico, ya que refiere sobre las estrategias metodológicas que utilizan los docentes para favorecer la socialización de los estudiantes con TEA en sus aulas. Estos resultados están relacionados al objetivo 2 de esta investigación en la que se da cuenta de las percepciones de padres y maestros sobre las adaptaciones a los componentes del currículo, entre ellas las estrategias metodológicas. Asimismo, se podría considerar los hallazgos sobre la preparación de los docentes, cuyo resultado podría estar relacionado al nivel de comprensión sobre las adaptaciones curriculares, información relacionada al objetivo 1 de este estudio.

De la Torre (2020), en España, realizó un estudio que tuvo como objetivo identificar y analizar los aspectos claves para el desarrollo de prácticas inclusivas para estudiantes con TEA en centros preferentes en Educación Infantil. Esta investigación es de enfoque mixto, siendo lo cualitativo la etapa complementaria; es decir, de tipo secuencial por etapas. El diseño utilizado fue un estudio de casos colectivos o casos múltiple. No precisa tipo de muestreo. La muestra estuvo compuesta por tres centros escolares de referencia en la atención de estudiantes con TEA, escolarizados en Educación Infantil, que pertenecen a una misma área territorial y que son reconocidos por desarrollar buenas prácticas. Son representativos de niveles socioeconómicos diferentes adscritos al aula de apoyo. De cada centro, se consideraron como informantes a los profesores, los estudiantes con TEA, las familias, los orientadores y los representantes de la administración educativa. Si bien, no hay un apartado que mencione los instrumentos utilizados, se deduce de lo desarrollado que han utilizado cuestionarios y guías de entrevista semiestructurada. Se utilizó métodos cuantitativos como cualitativos para recolectar datos, tales como la observación no participante, la revisión documental de diversas fuentes de información, cuestionarios y entrevistas. Entre las conclusiones relacionadas a este estudio se puede destacar que es necesario seguir promoviendo la inclusión social de los estudiantes con TEA y que la participación de las familias en la vida del centro es un elemento imprescindible.

Delgado y Moreno (2018) desarrollaron una investigación con el objetivo de producir un plan de adaptaciones curriculares en el área de Lengua Castellana para un estudiante de sexto grado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de una Institución Educativa de Bucaramanga, en Colombia. Los autores, en su acápite de la metodología, señalan que es un estudio que sigue los lineamientos de la investigación cualitativa, con

un enfoque de investigación acción. No precisa si es de tipo colaborativa o participativa. No precisa cuál fue el tipo de muestreo. La muestra estuvo integrada por la docente de Lengua Castellana y los participantes fueron los 40 estudiantes del sexto grado, en el cual se halla el estudiante con TEA. No se señalan más características de la muestra. Los instrumentos utilizados fueron ocho protocolos: protocolo para análisis documental; protocolo de observación a los estudiantes, al docente y al estudiante con TEA; protocolo de entrevista al rector, a la docente, a los padres de familia, al estudiante con TEA y protocolo de encuesta a estudiantes. Para la recolección de datos se utilizó la revisión documental, la observación dentro del aula de clases, las entrevistas y la encuesta. Entre los principales resultados hallados se mencionan que el plan de adaptaciones curriculares en el área de Lengua Castellana favoreció la inclusión del estudiante con TEA, con evidentes logros en el desarrollo del lenguaje oral y en las interacciones con sus compañeros, docentes y familiares. Como conclusión principal y relacionada a este estudio se destaca que realizar adaptaciones, que implican lo institucional, lo social y lo pedagógico, pueden mejorar los procesos educativos de un estudiante con NEE para el caso un estudiante con TEA.

Torres (2016) realizó un estudio que tuvo como objetivo el diseñar una guía educativo-pedagógica para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en niños del nivel básico elemental que presentan autismo, de la Unidad Educativa Salesiana “María Auxiliadora”, en el Ecuador. Esta investigación es de tipo descriptiva, con enfoque mixto cuanti-cualitativo. No precisa el tipo de diseño, pero de acuerdo a lo descrito, se identifica que ha sido secuencial y por etapas. Tampoco precisó el tipo de muestreo. La muestra estuvo conformada por quince docentes y cuatro padres de familia. Utilizó como técnica para recolectar los datos la encuesta y como instrumento, el cuestionario. No estableció

diferencia entre instrumentos utilizados para la etapa cuantitativa o cualitativa. Entre sus principales conclusiones se detallan: se aprecia un desenvolvimiento bajo de los estudiantes con autismo debido a que el currículo no está ajustado a sus necesidades, por lo que se recomienda que debe insistirse en las adaptaciones curriculares, en especial en lo concerniente a recursos y metodologías. Entre las dificultades que tienen los docentes en las aulas están la falta de condiciones para recibir y acoger a niños con algún tipo de trastorno o con necesidades educativas especiales; así mismo, de la falta de capacitación de los docentes y la ausencia de colaboración de los padres de familia y representantes.

En cuanto a las investigaciones internacionales, las referidas como antecedentes han sido tanto cualitativas, mixtas y una de tipo cuantitativa. En su mayoría, las cualitativas utilizaron diseños de estudios de casos múltiple e investigación acción; las mixtas han sido estudios de diseño cuanti-cualitativas, y el estudio cuantitativo es de tipo descriptivo, basado en la investigación bibliográfica y el estudio de campo. Se han utilizado como técnicas: la entrevista, la observación no participante, la encuesta y la revisión documental. Entre las principales categorías investigadas, se hallaron aspectos claves para el desarrollo de prácticas inclusivas y las propias adaptaciones curriculares. Como principales hallazgos se registraron la necesidad de un liderazgo pedagógico, la participación de las familias, las adaptaciones curriculares inadecuadamente elaboradas y aplicadas en los procesos de enseñanza aprendizaje, la falta de capacitación de los docentes y el bajo desenvolvimiento de los estudiantes con autismo. Se ha concluido sobre la necesidad de capacitar a los maestros que asumen el desafío de atender a estudiantes con TEA en aulas regulares, registran hallazgos de las buenas prácticas para la toma de decisiones en los planes de acción educativa y la relevancia de las adaptaciones

curriculares para favorecer las habilidades sociales y comunicativas de los estudiantes con TEA.

Se ha identificado confusión en los aspectos metodológico sobre el tipo, enfoque y diseño de los estudios, es decir, lo que en alguno de los estudios es considerado el enfoque en otro podría considerarse como el diseño, por lo que, se han encontrado vacíos sobre el tipo de muestreo, dado que ninguno de los estudios lo ha considerado.

A pesar de las ausencias y contradicciones metodológicas halladas, los estudios internacionales revisados permiten tener antecedentes valiosos a esta investigación. Lo registrado y concluido en relación a la comprensión del concepto de adaptaciones curriculares y ligado a la formación y capacitación de docentes, así como la importancia de las adaptaciones a las estrategias metodológicas tanto para la socialización y comunicación de los estudiantes con TEA, son hallazgos importantes para la discusión de resultados de dos de los objetivos específicos del estudio.

2.1.2. Nacionales

Para obtener información relevante de estudios teóricos y empíricos respecto de la temática a investigar, se realizó la revisión de literatura científica en bases de datos como Redalyc, Dialnet, Scielo, E-revistas, Scopus, EBSCO y E-libros, así como en repositorios de universidades como el de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Ricardo Palma, Universidad Marcelino Champagnat y Pontificia Universidad Católica del Perú. A nivel nacional, se realizó la búsqueda de antecedentes, considerando los siguientes criterios: la pertinencia temática, los aspectos fundamentales del objeto de

estudio, la relevancia o significatividad del estudio, el tiempo de vigencia de las investigaciones y el tipo de investigación.

Se ha realizado una búsqueda intensiva en dos períodos: de octubre 2016 a marzo 2017, y de octubre 2021 a julio 2024, hallando estudios que se vinculan de forma indirecta con el problema de investigación. Sin embargo, cabe mencionar que se han encontrado pocos estudios con perspectiva metodológica cualitativa relacionados a la percepción de padres y docentes sobre las adaptaciones curriculares en la Educación inclusiva de estudiantes con TEA. Por tal razón, se considera un estudio inédito.

A continuación, se presentan los antecedentes seleccionados que guardan relación directa o indirecta con el problema de investigación.

Sandoval y Quispe (2021) realizaron una investigación con el propósito de describir las estrategias que los docentes emplean para favorecer la inclusión de niños con TEA en una institución educativa pública y en el nivel de Educación Inicial. En cuanto a lo metodológico, se trató de un enfoque cualitativo, y el diseño es estudio de caso. No precisa tipo de muestreo. Las informantes fueron la directora de la IE y siete docentes de ciclo 2 de Educación Inicial. Se utilizó la técnica de entrevista, en modalidad a distancia y como instrumento una guía de entrevista estructurada con preguntas que incluyeron aspectos relacionados a las estrategias en la práctica pedagógica para incluir a los niños con TEA. No precisa técnica de recolección de datos. Entre los principales hallazgos se encontraron que el rol del docente es considerado un puente para la inclusión de los niños, pero, además, se estableció que la aplicación de estrategias “intuitivas” que utilizan los docentes, el acompañamiento y capacitación es limitada y, al mismo tiempo, la

colaboración de las familias es mínima. Las conclusiones muestran que las docentes, sujetos de la investigación, utilizan estrategias básicas para incluir a los niños con TEA en el aula y en la escuela, las mismas que se sustentan en la propia experiencia y en la de sus colegas. Estas conclusiones son importantes para contrastar los hallazgos de este estudio, especialmente en el objetivo dos, que se orienta a describir las percepciones sobre las adaptaciones a los componentes curriculares, entre ellos las estrategias metodológicas.

Es necesario precisar que, en el artículo del estudio publicado, a pesar de que se deduce que todas las docentes fueron mujeres y que enseñaban en el ciclo 2 de Educación Inicial, no aparecen las características principales de los sujetos ni se hacen mención del tipo de muestra de estudio utilizado y tampoco especifican el procedimiento de muestreo.

Benito y Ramírez (2020) desarrollaron una investigación con el objetivo determinar el nivel de conocimiento que tienen los docentes de Centro de Educación Básica Especial N° 35001, en Huancavelica, y sobre las adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad intelectual. Se desarrolló una investigación básica con un enfoque cuantitativo. Se usó un diseño descriptivo. El tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia y la muestra estuvo conformado por nueve docentes. El instrumento utilizado fue el cuestionario estructurado y se procedió a sistematizar la información a través del software de Microsoft Office 2019, y a procesar la información mediante el programa Microsoft Excel. Entre las principales conclusiones halladas, se mencionan que el nivel de conocimiento de los docentes sobre las adaptaciones curriculares es muy alto (66,67%) y alto (33,33%).

A pesar de que este estudio es cuantitativo, sirve de referencia para los hallazgos de esta investigación, sobre todo en relación al primer objetivo específico, el cual estuvo orientado a comprender las percepciones sobre el concepto de las adaptaciones curriculares que tienen los docentes y padres de estudiantes con TEA en Villa El Salvador.

Tello (2017) desarrolló un estudio con el objetivo de explicar el uso de los recursos didácticos, por parte de los docentes, en la enseñanza de habilidades comunicativas a los estudiantes con TEA en el área de Comunicación del CEBE FAP Oscar Muñoz Gallardo del distrito de Santiago de Surco. Fue una investigación básica, con un enfoque cualitativo y se asumió un diseño de estudio de caso único. No especifica tipo de muestreo. Siendo un estudio de caso único, se consideró a dos docentes y dos niñas mujeres que integraron el caso. Los instrumentos fueron una ficha de observación y un guion de entrevista semiestructurada. No menciona cuál fue la técnica de recolección de datos. Entre las principales conclusiones halladas, se mencionan que para facilitar las habilidades comunicativas de expresión y de comprensión en el área de Comunicación, los docentes utilizan principalmente los recursos impresos, auditivos y realistas y, en menor frecuencia, los recursos audiovisuales y los informáticos. También, que la habilidad comunicativa que más se facilitó en los estudiantes con TEA fue el lenguaje oral, buscando favorecer su adquisición como clave para desarrollar sus futuros aprendizajes y comunicar sus necesidades.

Inocente (2015) desarrolló una investigación que buscó analizar cómo se diseñan y realizan las adaptaciones curriculares en las unidades de aprendizajes para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. Se trató de una investigación de nivel exploratorio, con un enfoque cualitativo y se asumió un diseño de estudio de caso único.

No se precisa tipo de muestreo, aunque se señala que este fue dirigido. La muestra estuvo compuesta por seis docentes de cuatro instituciones educativas de educación primaria de la UGEL N° 06, que reciben acompañamiento del equipo SAANEE, del CEBE N° 14 Rotary Club La Molina y cuyas aulas tienen un estudiante con discapacidad intelectual. Se utilizó como instrumento una guía de entrevista semiestructurada. Como técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista. Entre los principales resultados hallados, se encontró que los docentes entrevistados relacionan su experiencia y capacitación en Educación inclusiva con las concepciones de las adaptaciones curriculares, que reconocen la importancia y su responsabilidad sobre la formulación y desarrollo de adaptaciones curriculares; que remiten la elaboración de estas a las características de los estudiantes; sin embargo, los comparan con el grupo. Como principal conclusión, se describió que las concepciones de los maestros sobre las adaptaciones curriculares están relacionadas a su experiencia y capacitación en educación inclusiva, desde el momento en que reciben a un estudiante con discapacidad en el aula regular. Además, se concluyó que los docentes reconocen la importancia de las adaptaciones curriculares y la necesidad del rol docente en su elaboración; sin embargo, no consideran necesario la participación de todos los agentes educativos. Reconocen que las adaptaciones curriculares responden a las características de los estudiantes y a su condición de discapacidad, aunque todavía no están preparados para lograr la identificación de necesidades educativas especiales como línea de base para tomar decisiones. Finalmente, se concluye que las adaptaciones curriculares significativas son principalmente en la metodología y en la evaluación.

En síntesis, las investigaciones referidas a nivel nacional son de tipo cualitativo, siendo una de ellas de tipo cuantitativo. Varias de las mismas coinciden en utilizar el diseño de estudio de casos y sus objetivos están orientados a investigar sobre las

estrategias y recursos utilizados en la Educación inclusiva de estudiantes con TEA. Solo una de ellas estuvo orientada a determinar el nivel de conocimiento de las adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad intelectual. Entre los principales hallazgos se pueden mencionar el uso de estrategias intuitivas, el uso de recursos visuales y auditivos, y el limitado acompañamiento, capacitación de docentes y colaboración de las familias en la Educación inclusiva de estudiantes con TEA.

Entre las principales conclusiones se pueden mencionar que algunas investigaciones concluyen que la comprensión del significado de las adaptaciones curriculares inicia cuando el docente experimenta la atención de un estudiante con discapacidad en el aula, y que las adaptaciones curriculares son significativas y afectan más a la metodología y a la evaluación. Esta información final resulta útil para los propósitos de esta investigación, ya que se han hallado resultados y conclusiones sobre el conocimiento del concepto, las adaptaciones a los elementos del currículo y los que permiten su acceso; así como el nivel de significatividad que perciben los docentes. No se ha hallado ningún antecedente que explore percepciones de las familias o padres en específico.

2.2. Bases teóricas

En este acápite se pretende desarrollar aspectos relevantes de los ejes temáticos, sub ejes temáticos y sus respectivas categorías de estudio, siendo las adaptaciones curriculares, el TEA y las percepciones sociales las que se especificarán. Con ello se podrá luego comprender los hallazgos sobre las percepciones de padres y maestros sobre las adaptaciones curriculares en la Educación inclusiva de estudiantes con TEA.

Al tratar sobre las adaptaciones curriculares, se parte de un concepto de currículo para luego comprender cuándo y por qué se realiza una adaptación al mismo, a pesar de reconocer la importancia de diseñar currículos universales para atender a la diversidad de estudiantes.

Sobre el TEA, se desarrollan aspectos teóricos relevantes como su definición, características y clasificación, basándose en las últimas versiones de manuales médicos y autores e investigadores referentes sobre el tema. Es preciso señalar que hablar sobre el TEA, no se realiza en base de interpretaciones sobre el tema, sino que se hace necesario remitirse a autores que pueden demostrar lo mencionado, basándose en la evidencia científica y en clasificadores médicos de reconocimiento mundial sobre este trastorno.

Respecto a la percepción social, se aborda sobre su definición y los factores que influyen en su concepción. Se reconocen cómo los factores sociales y culturales generan un significado individual sobre lo que se percibe, a partir de procesos psicológicos.

2.2.1. Las adaptaciones curriculares

Entre los elementos esenciales, que debe garantizar el Estado para facilitar el derecho de la educación, están la aceptabilidad y la adaptabilidad. La primera supone que todos los componentes y procesos de la educación, comprendidos en los programas de estudio y métodos pedagógicos, sean aceptables y de buena calidad para todos los estudiantes, y la segunda, pretende asegurar la pertinencia del currículo y de la oferta educativa, que respondan a los usuarios (El Peruano, 2021a).

En ese marco se han generado diversas propuestas. Una de ellas, la más reciente, es la del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que apuesta por el reconocimiento

de una diversidad de estudiantes en cuanto a estructura y configuración cerebral. Siendo así, se debe tomar en cuenta que los estudiantes utilizan formas variadas para acceder a la información, para utilizar sus procesos cognitivos al accionar y expresar sus aprendizajes; y para reaccionar afectivamente frente a ellos. Por ello, se hace necesario asegurar la activación de redes neuronales de reconocimiento, estratégicas y afectivas, a través de diversas formas de representación, de acción y expresión, y de implicación para responder al qué, cómo y por qué se aprende (Alba, 2016).

Con esta propuesta se intenta atender a la diversidad desde el diseño de currículos inclusivos, sin focalizar la atención en la individualización de algunos estudiantes que, por alguna condición, puedan considerarse de necesidad de atención específica (El Peruano, 2021b). Sin embargo, cuando se requiera, por ejemplo, en la atención a estudiantes con necesidades específicas de aprendizaje, asociadas al TEA, esta propuesta coexiste con el derecho a los ajustes razonables (Echeita, 2020) y exige la disposición de apoyo, pudiendo ser pedagógicos (ajustes al currículo, metodología, tiempo, evaluación, acompañamiento, entre otros); organizacionales, de acondicionamiento de espacios físicos, de materiales y mobiliarios, de sistemas de comunicación, o de agentes educativos, según sea el caso (El Peruano, 2021b).

Es en este contexto, en el que se tratará sobre las adaptaciones curriculares como una forma de apoyo pedagógico para los estudiantes, quienes más allá de un diseño universal del currículo requieren adicionalmente de ajustes en los componentes curriculares o procesos pedagógicos para lograr los aprendizajes necesarios.

Significado e importancia de las adaptaciones curriculares

A sugerencia de Porter y Towell (2017), hay tres niveles que requieren implementar prácticas para que apoyen la transformación de las escuelas hacia escuelas más inclusivas. El primer nivel es la escuela, en la que se debe generar una cultura inclusiva que acepte y respete a la diversidad y, a partir de ello, implemente los apoyos necesarios para eliminar las barreras que pueden limitar el aprendizaje o la participación de algún estudiante. El segundo nivel es el aula donde los docentes capacitados, en el marco del diseño universal del aprendizaje, cuidan sus planificaciones, metas de evaluación, estrategias metodológicas, los apoyos y ajustes necesarios para responder a la individualidad de los estudiantes, fortaleciendo la interacción con los compañeros y buscando disminuir la competencia improductiva. El tercer nivel es el estudiante para quien el enfoque está en generar ajustes según lo requiera el individuo; permitiendo al docente personalizar el aprendizaje en el aula, haciendo posible la inclusión para todos los niños (Porter & Towell, 2017).

En ese sentido, la importancia de las adaptaciones curriculares está en reconocerlas como un instrumento que hace posible la atención individual de algunos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, ya sea de forma transitorias o permanentes (Navarro-Aburto et al., 2015). Entonces, son modificaciones en la programación ordinaria conseguir la individualización de la enseñanza al atender las diferencias individuales del alumnado (Galve & Trallero, 2002).

Es preciso comprender que las adaptaciones curriculares pueden variar desde ligeros cambios en las prácticas docentes hasta grandes modificaciones en los componentes del currículo. Ello con el fin de adecuar sus procesos y contenidos ante las

necesidades que van presentando los estudiantes, lo cual hace necesario el diseño de programas de desarrollo individual (Navarro-Aburto et al., 2015).

En concordancia con lo afirmado, Minedu (2012) precisa que son todos aquellos ajustes o modificaciones sobre los diferentes elementos de la propuesta educativa (objetivos, contenidos, criterios de evaluación, actividades didácticas y ayudas personales y materiales), cuya finalidad es la de proporcionar suficientes oportunidades para que la totalidad de los estudiantes alcancen los aprendizajes y desarrollen al máximo sus capacidades.

Finalmente, en el marco del diseño universal para el aprendizaje, se hace necesario asegurar la disponibilidad de apoyos, entre ellos los pedagógicos, con el fin de eliminar las barreras sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, aprendizaje y la participación de la diversidad de estudiantes (Alba, 2016).

Clasificación

Como sucede en otros aspectos educativos, existen diferentes alternativas para clasificar a las adaptaciones curriculares. Así, Feliz y Ricoy (2002) las clasifican en Adaptaciones de acceso y Adaptaciones propiamente dichas (significativas y no significativas). Por su parte, Paniagua (2005) reconoce tres tipos de adaptaciones: de acceso, curriculares propiamente dichas y de contexto. Además, por su amplitud las diferencian en no significativas y significativas. Por otro lado, Vlachou et al. (2009) las clasifican en rutinarias y especializadas. Finalmente, Minedu (2007) agrupa a las mismas como adaptaciones de los elementos del currículo, diferenciándolas en adaptaciones de capacidades y actitudes, y metodológicas y de materiales.

Para este estudio se tomará de referencia lo planteado por Blanco (2000), quien propone realizar las adaptaciones curriculares en función de los elementos que son objeto de ajustes o modificaciones. En ese sentido, plantea: a) adaptaciones a los medios de acceso al currículum y, b) adaptaciones a los diferentes componentes del currículum. A su vez, se pueden clasificar por su grado de significatividad: a) significativas y b) no significativas.

a. Adaptaciones en función de los elementos

Adaptaciones de medios de acceso al currículum: Cuando se adaptan las condiciones físico-ambientales, medios, recursos, ayudas técnicas o códigos de comunicación para facilitar la autonomía y el acceso al proceso de aprendizaje favoreciendo el logro de capacidades y contenidos.

Las adaptaciones a la infraestructura consisten en cambios y ajustes diseñados para mejorar los espacios educativos, facilitando la comunicación y la movilidad de los estudiantes. Estas modificaciones abarcan elementos como la infraestructura, el mobiliario, los recursos educativos tecnológicos, y también sistemas alternativos de comunicación, entre otros (Ministerio de Educación, 2022).

En el caso de las personas con trastorno del espectro autista (TEA), sobre la infraestructura, se menciona el uso de apoyos visuales en el aula e institución educativa que contribuyan para la mejor localización de espacios y, por tanto, potencien su autonomía para moverse con orientación.

Asimismo, es importante señalar que los espacios deben ser predecible y estructurado, evitando contextos vagos y caóticos. Así se favorece a la anticipación, lo cual es clave para que los estudiantes no se vean sorprendidos por novedades o cambios. Además, para ayudar a mantener la atención, es recomendable situar al estudiante cerca de la pizarra y del docente, lo que minimiza las distracciones en el entorno (Rangel, 2017).

Las adaptaciones a los materiales se refieren a las modificaciones que se realizan a cualquier recurso educativo que permita al estudiante acceder a los propósitos de aprendizaje. Sin dejar de lado las características principales que debe tener un material, como ser seguro, de fácil manejo y principalmente dirigido al objetivo de aprendizaje, debería también responder a las características y estilo de aprendizaje del estudiante (Gómez, et al., 2017).

En el caso de estudiantes con TEA, se hace énfasis sobre el uso de tecnologías digitales, particularmente en dispositivos móviles, son importantes en la educación del estudiante con TEA, ya que posibilitan su autonomía y una mejor calidad en la enseñanza (El Peruano, 2015). Estas les permiten oportunidades de desarrollo y formarse plenamente como ciudadanos activos, mejorando así su calidad de vida (Sanroma-Gimenez et al., 2017). Por ejemplo, las aplicaciones de comunicación aumentativa y alternativa (CAA) como *Proloquo2Go* y *TouchChat*; Software educativo que favorecen de manera interactiva, visual y sistemática, el desarrollo de habilidades académicas y sociales, como *ABC mouse* y *Khan Academy* o dispositivos de apoyo sensorial como auriculares con cancelación de ruido o juguetes sensoriales que ayudan a regular el entorno del estudiante, entre otros (Fundespali Món Escolar, 2022).

Adaptaciones a los componentes del currículum: Son los ajustes en relación con el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, es decir, en capacidades, contenidos y su secuenciación, metodología, criterios y procedimientos de evaluación (López, 2020).

Las adaptaciones a los contenidos se refieren a las acomodaciones o ajustes de los contenidos, tales como el introducir o eliminar algunos, incrementar o disminuir el nivel de complejidad de estos, a fin de lograr un nivel de individualización de la enseñanza para que los estudiantes logren los aprendizajes propuestos (Gómez et al., 2017). Además, está considerado dentro de los apoyos pedagógicos y en relación con los elementos del currículo (El Peruano, 2021).

Para la atención de estudiantes con TEA, hay afirmaciones que mencionan que se requiere de adaptaciones a los contenidos curriculares (Guerrero, 2018), mencionando la disminución en nivel de complejidad de habilidades y contenidos temáticos (Navarro-Aburto et al., 2016). También hacen énfasis en la necesidad que los contenidos estén relacionados a sus intereses y que se presenten con apoyos visuales (Schmidt et al., 2016).

Las adaptaciones a las estrategias son las modificaciones que realiza el docente a las formas de proceder en el proceso de aprendizaje, según el contenido y propósito de aprendizaje. Se relacionan con la manera en que el estudiante aprende, teniendo en cuenta su ritmo y estilo de aprendizaje (López, 2020). Incluyen la flexibilidad en los tiempos, lo que permite llevar a cabo una actividad en diferentes momentos o ampliar el tiempo necesario para finalizarla; emplear diversas formas de agrupamiento; presentar las instrucciones de distintas maneras; formular preguntas y seguir con repreguntas para promover la reflexión y la comprensión; ofrecer oportunidades para que expresen sus

ideas de varias formas (escrita, oral, gestual, gráfica, entre otras); mostrar recursos didácticos de diferentes tipos, como materiales impresos, audios, videos, títeres, etc.; y facilitar juegos y actividades recreativas en las que todos puedan participar (Gómez, et al., 2017).

Para estudiantes con TEA, De la Torre (2020) destaca la necesidad de adaptar las estrategias metodológicas, enfocándose en facilitar su comunicación, socialización, comportamiento y habilidades cognitivas y adaptativas. Por otro lado, Bush (2016) propone que estas adaptaciones incluyan el uso de apoyos sensoriales, especialmente visuales, y además un enfoque colaborativo.

La adaptación a la evaluación merece la reflexión que permitan comprobar si el estudiante está alcanzando o no los propósitos de aprendizaje. De no lograrlo, siendo la evaluación un elemento central del currículo, corresponde modificar, adaptar o incorporar instrumentos o técnicas de evaluación para atender a sus necesidades de aprendizaje (Minedu, 2022). También corresponde introducir criterios de evaluación específicos y/o eliminar los de evaluación general para que estén en concordancia con su nivel de desarrollo de la competencia, así como brindar mayor tiempo para la elaboración de evidencias (Gómez, et al., 2017).

En El Peruano (2021b) se señala que el Minedu ha establecido que la evaluación formativa debe ser adaptable para atender las necesidades educativas de los estudiantes que enfrentan dificultades. Esto implica que se pueden implementar apoyos educativos y ajustes razonables en los criterios, métodos e instrumentos de evaluación. Además, los

documentos de evaluación oficiales se acompañan de un informe sobre los apoyos educativos brindados, los cuales forman parte del expediente del estudiante.

Para los estudiantes con TEA, algunos autores señalan como importante brindarles tiempo extra para las tareas y modificar los criterios a evaluar considerando la complejidad y la extensión (Yon et al., 2018). Asimismo, disminuir la extensión y el nivel de exigencia o brindarles más tiempo para su realización (Navarro-Aburto, 2016).

b. Por el grado de significatividad

Según los componentes del currículo que se modifican, estos pueden ser:

Significativas: Son aquellas que afectan a los elementos prescriptivos del currículo oficial, pudiendo priorizar algunas capacidades, contenidos o criterios de evaluación, introducir o incluir aspectos que no están contemplados en el currículum común, y eliminar elementos curriculares que podrían afectar hasta un área completa.

No significativas: cuando afectan especialmente a aspectos no prescriptivos del currículum pudiendo ser el cómo enseñar y evaluar.

Criterios para realizar las adaptaciones curriculares

El Ministerio de Educación (2016) señala que existen principios para realizar adaptaciones curriculares, entre ellos que estas deben estar establecidos desde la gestión institucional y reflejarse en el Proyecto Educativo Institucional -PEI; estar fundamentadas en un proceso de evaluación psicopedagógica que consideren a los estudiantes en interacción con su contexto educativo y sociofamiliar; deben ser relevantes y pertinentes

para el desempeño actual y futuro del estudiante; deben utilizar como referente la programación común del aula para asegurar la pertenencia y participación del estudiante; deben asegurar acciones de seguimiento, regulación y control que hagan evidentes los logros de aprendizajes de los estudiantes; y deben decidirse a partir de decisiones interdisciplinarias y colaborativas de los distintos agentes que acompañan el proceso educativo del estudiante.

Sobre el último criterio, uno de los agentes que se considera es *la participación de las familias*. Al respecto, para lograr que la educación sea inclusiva, la familia, junto a otros actores sociales, tiene un papel vital. Su participación es clave para impulsar la innovación y mejora la calidad educativa. Es fundamental desarrollar políticas inclusivas, cultivar culturas de inclusión y crear prácticas que fomenten la implicación familiar (Aguar et al., 2020).

Desde una mirada más reciente, se señala a los agentes educativos, entre ella a las familias como apoyo pedagógico. Es decir, como un recurso útil para que las instituciones educativas puedan atender a las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes. (El Peruano 2021b).

Otro de los agentes considerado para la toma de decisiones sobre los apoyos educativos son *los servicios de apoyo*. En el 2006, como lo señala Minedu (2021) su funcionamiento se reguló mediante el Decreto Supremo N° 006-2006-ED, que estableció la conformación, funciones y procedimientos para los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE). Entre sus principales funciones se destacó el acompañamiento a la institución educativa sobre la

evaluación e informe psicopedagógico y las adaptaciones curriculares. Posteriormente, precisó que el SAANEE debe ofrecer asistencia técnica personalizada a directivos y personal docente y no docente de las instituciones educativas de EBE, EBR, EBA y ETP, respecto a la evaluación, el informe psicopedagógico y el Plan Educativo Personalizado (PEP), además de la implementación de apoyos educativos, enfocándose especialmente en los ajustes razonables o adaptaciones necesarias para estudiantes con discapacidad, talento o superdotación (Minedu, 2022).

Por todo lo señalado, se puede decir que el planteamiento actual apuesta por el diseño de currículos universales que consideren a la diversidad al momento de formular las planificaciones de las experiencias de aprendizaje. Para ello, se hace necesario reconocer que las adaptaciones del currículo constituyen los apoyos o ajustes razonables que se deben garantizar para generar oportunidades de inclusión y equidad en el caso de algunos estudiantes, como son los que presentan TEA.

2.2.2. Trastornos del espectro del autismo

Si bien la diversidad es el conjunto de características que hace posible la diferencia entre los individuos, un grupo de ellas puede ser la diferencia por las capacidades que demuestran. Es así como el conocer al TEA, su definición, características y clasificación, ayudará a comprender estas características para luego poder hablar de adaptaciones curriculares con el fin de favorecer el aprendizaje de los estudiantes con TEA.

Definición

El Trastorno de Espectro Autista (TEA), antes reconocido por una de sus formas clásicas, como el Autismo, ha sido identificado por Wing y Gould desde 1979, quienes lo

determinaron como un conjunto de síntomas que pueden estar asociado a una diversidad de trastornos neurobiológicos y a niveles intelectuales muy variados; sin embargo, mencionaron que, en el 75% de los casos, el autismo de Kanner se acompaña de retraso mental (Wing y Gould, 1979).

Al respecto, Rivière (1997) considera que el autismo no es una categoría única, sino más bien un continuo de diferentes dimensiones; lo cual permite reconocer las semejanzas o diferencias entre las personas con autismo. En el año 2000, se actualiza su concepto como una totalidad heterogénea de individualidades que difieren por sus niveles evolutivos, necesidades educativas y terapéuticas, y perspectivas vitales.

Es preciso señalar que el concepto de espectro autista es un término acuñado por Uta Frith (1991) para referirse en un marco común, a las alteraciones, dificultades y trastornos con la sintomatología del trastorno autista.

Es así como la definición más reciente es la de la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), la cual señala en su *Manual Diagnóstico DSM-V*, que son trastornos del desarrollo, cuyas manifestaciones se dan en la primera infancia y generalmente persisten a lo largo de toda la vida. Podrían estar asociados o no a discapacidad intelectual y de lenguaje, y sus manifestaciones varían mucho en cuanto a las combinaciones y la gravedad de los síntomas. Además, lo refiere como una serie de síntomas comunes como la dificultad de comunicación o su comportamiento poco adaptativo en general.

Esta última definición es la asumida en este trabajo de investigación, ello debido a que es la forma vigente en la que se puede definir al TEA y la que oficialmente

reconocen los profesionales para referirse a este trastorno. Por lo mismo, no es posible hablar del autismo clásico y TEA como sinónimos, sino es necesario reconocer un trastorno que engloba un espectro de casos a partir de la combinación en la diada sobre características de la comunicación social y los comportamientos restringidos y repetitivos, cuya combinación, además, determinan el grado de ayuda que necesita la persona con TEA para poder desenvolverse en la vida diaria.

Características

Para caracterizar a los TEA, la Asociación Americana de Psiquiatría (2014) señala los siguientes criterios: a) deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción en diversos contextos y, b) patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades.

Respecto al primer criterio, estas conductas se hacen evidentes en la interacción social, al momento de comprender y responder a las emociones del interlocutor, así como en las conductas comunicativas no verbales que utiliza la persona con TEA (APA, 2014). Estas limitaciones van a variar de acuerdo con el nivel de funcionamiento en general, y en específico, del nivel cognitivo; pudiendo ir desde la pérdida total del lenguaje oral hasta sutiles alteraciones pragmáticas, con limitaciones en la comprensión (Valdez & Ruggieri, 2011).

El segundo criterio podría hacerse evidente también en una variedad de características que podrían acompañados desde movimientos y habla estereotipada, dificultades para los cambios en sus rutinas, rituales en sus comportamientos cotidianos,

fijaciones en sus centros de intereses y la hiper o hipo reactividad por aspectos sensoriales del entorno (APA, 2014).

Otro aspecto importante que caracteriza a las personas con TEA es su nivel de flexibilidad y sus limitaciones, tanto en sus desempeños como en sus pensamientos. Al respecto, Nieto et al. (2006) define a la flexibilidad como la capacidad que tenemos para cambiar los pensamientos o comportamientos de acuerdo con las variaciones del ambiente. Esta capacidad está relacionada al desarrollo de las funciones ejecutivas.

La función ejecutiva engloba un conjunto de habilidades cognitivas que conlleva una estrategia en la solución de problemas hasta conseguir una meta. La planificación, la memoria de trabajo, el control de impulsos, la inhibición, la flexibilidad mental y la capacidad para iniciar una acción y monitorizarla, son algunas de las capacidades cognitivas implicadas y dependen de los lóbulos frontales, específicamente, del córtex prefrontal (Nieto et al., 2016).

La misma autora afirma que, a la luz de las investigaciones, se han hallado que las personas con TEA muestran fallos ejecutivos con alteraciones cognitivas. Algunos de estos fallos se han hallado relacionados con las habilidades de inhibición, de planificación, de memoria de trabajo y las fijaciones, esto como parte de las características del TEA.

Clasificación

La APA (2014) considera a los trastornos de espectro autista dentro de los trastornos del neurodesarrollo y, además, señala tres niveles de gravedad. Cada uno está relacionado

con las características de la comunicación social y los comportamientos restringidos y repetitivos que en su combinación determinan el grado de ayuda que necesita la persona con TEA para poder desenvolverse en la vida diaria, tal como se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1

Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3 “Necesita ayuda muy notable”	Presenta deficiencias graves tanto para la comunicación social verbal y no verbal, así como para la interacción social.	Muestra marcada inflexibilidad que se evidencian en sus dificultades para los cambios. Muestra ansiedad por ello.
Grado 2 “Necesita ayuda notable”	Presenta deficiencias notables para la comunicación social verbal y no verbal, dificultando su iniciativa y respuesta a la interacción social, incluso con ayuda.	Es notable la dificultad para asumir los cambios en su foco de interés como en sus comportamientos. Muestra ansiedad por ello.
Grado 1 “Necesita ayuda”	Presenta deficiencias para la comunicación social verbal y no verbal, caracterizada por sus limitaciones para comprender y mantener la interacción social. la necesita ayuda para ello.	Muestra dificultades para flexibilizar su comportamiento y alternar actividades. Se hace evidente sus problemas para la organización y planificación en el logro de sus objetivos con autonomía.

Nota. Adaptado de “Manual de Publicaciones de la American Psychological Association”, por APA, 2014, p. 28.

De lo presentado en la Tabla 1, queda claro que existen tres niveles de gravedad del TEA, siendo el grado 1 el menos grave y el grado 3 el más grave. Este aspecto no ha sido considerado como elemento diferenciador para la muestra en este estudio. Sin embargo, a partir de la tabla se puede evidenciar que se hablará de estudiante con TEA

cuando se refiera a la persona que presenta la identificación médica y que se harán evidentes sus características en dos aspectos: la comunicación social y los comportamientos restringidos y repetitivos.

El enfoque actual del autismo y las teorías explicativas

Para Rivière (2001), un enfoque actual del autismo permite una definición y explicación diferente del TEA, que dejan ver nuevos focos de interés, así como formas de proceder y estrategias para su tratamiento. Es así como se explica al trastorno desde una perspectiva evolutiva, la cual identifica la desviación cualitativa evidente en el desarrollo de la persona con ausencias notorias en algunas funciones, por lo cual se registra que existe el TEA.

Otros cambios son los relacionados con las explicaciones, por un lado y en el plano socioemocional, el poder explicar las posibles causas de las alteraciones en los mecanismos para procesar las claves socioemocionales. Esto con especial énfasis en la teoría de la mente que plantea la existencia de una capacidad limitada de la persona con TEA para atribuir mente (funcionamiento) a la otra persona; y, por otro lado, en el plano neurobiológico, explicar la alteración de procesos cognitivos complejos, con especial énfasis en las funciones ejecutivas (Minedu, 2013; Rivière, 2001).

En relación con las estrategias y procedimientos para su atención, estos impactan algunos aspectos de la vida de las personas con TEA, como es la educación. En los últimos años, esta intervención ha prevalecido en el desarrollo y estimulación de la comunicación, resaltando recursos y capacidades de las personas con TEA, mostrándose más acogedora e integradora. Otro aspecto relacionado a la salud es la investigación

farmacológica, la cual se ha preocupado por el desarrollo de sustancias eficaces para el tratamiento de algunas alteraciones que, en algunos casos, podrían estar asociadas al autismo (Grañana, 2014).

Para la OMS (2021), las necesidades de atención de las personas con autismo son complejas y requieren la intervención multisectorial, enfocados principalmente en aspectos de salud, la atención y la rehabilitación. En consecuencia, se hace necesaria la intervención oportuna y pertinente, basada en la evidencia, desde varias disciplinas y durante toda la vida. Se apuesta por mejorar el desarrollo psicosocial y las capacidades para comunicarse e interactuar socialmente. Esta atención debe ir acompañada de medidas en el ámbito comunitario y social para lograr mayor accesibilidad, inclusividad y apoyo.

Habilidades académicas del estudiante con TEA

Además de las dificultades descritas en la Tabla 1, Grañana (2014) señala la presencia de dificultades en las habilidades cognitivas, sensorio motrices y el juego en las personas con TEA. Reconoce que, en los cuadros de TEA, podría existir una asociación a dificultades intelectuales, pudiendo ser incluso una discapacidad intelectual. En esa diversidad, reconoce que existen formas diferentes de procesar la información desde el funcionamiento cognitivo específico.

En relación con la cognición, dos de cada tres niños con TEA tienen algún grado de deficiencia intelectual, lo cual repercute sobre en su inclusión escolar. Se caracteriza por inflexibilidad cognitiva, déficit en el juicio y el sentido común, lo cual conlleva a la

comprensión literal que complica el aprendizaje de contenidos académicos, el desarrollo de destrezas cognitivas y sociales.

Sus principales dificultades académicas están relacionadas al cálculo y la comprensión lectora. Las primeras se establecen en actividades que implique razonamiento y resolución de problemas, hallándose una relación con funciones ejecutivas. Las segundas se encuentran relacionadas con las características propias de la diada, pues se presentan dificultades en tareas como extraer ideas principales, hacer resúmenes y entender textos y temas abstractos, tales como las ciencias sociales.

Otros aspectos importantes para mencionar son las características sobre la atención y la memoria. Con relación a la primera función, existen los niños con TEA que sobre-focalizan, y otros que tienen déficits de atención; en relación con la memoria, si bien pueden tener una memoria visual espacial superior a la de sus compañeros, tienen una pobre memoria auditiva, esto podría estar relacionada a la presencia de ecolalia retardada, la cual es debido a que la persona podría recordar datos y textos, pero no usarlas en situaciones funcionales, necesariamente.

En relación con las habilidades motrices, se dice que, en los casos de estudiantes con TEA de alto funcionamiento, existen habitualmente trastornos considerables en la coordinación motora gruesa y fina. Las primeras impactan sobre el desarrollo de tareas individuales mostradas en la educación física y en la participación de los deportes; y las segundas están relacionadas con los problemas en la grafomotricidad y en actividades no gráficas y artísticas. Ambas impactan sobre su vida social y académica (Grañana, 2014).

En relación con las habilidades académicas, estas se hallan muy relacionadas al nivel intelectual del estudiante con TEA. Es así como se pueden encontrar enfrentadas habilidades destacadas contra otras y esto en el desarrollo de tareas frecuentes. Algunos ejemplos podrían ser de estudiantes con habilidades para actividades viso-constructivas, como el armar un rompecabezas, y que presentan al mismo tiempo limitaciones para poder realizar el grafismo de las letras; que puedan escribir dictados completos en la computadora, pero no poder reconocer letras individuales y escribirlas en papel; se han podido hallar casos de estudiantes con TEA de alto funcionamiento, los cuales pueden presentar una habilidad de lectura fluida, temprana y anticipada (hiperlexia), aunque no logren una comprensión lectora del contenido; en el campo de la matemática, podrían resolver velozmente cálculos y problemas complejos, sin poder explicar con palabras el procedimiento y el resultado, entre otros. Es, entonces, recomendable valorar las habilidades académicas de manera individualizada, ligada a las habilidades verbales y no verbales, para poder así interpretar los resultados de la evaluación intelectual (Grañana, 2014).

En ese sentido, la Ley General de la Persona con Discapacidad, N° 29973 (2013) establece que se deben considerar estas características para la inclusión escolar, esto para hacer posible el desarrollo de sus habilidades académicas y para la propuesta de ajustes razonables, y posibilitar el acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad.

2.2.3. La percepción social

Definición

De modo general, se puede señalar que la percepción es un proceso que integra diversas sensaciones de un sujeto en relación a un objeto. Se señala, además, que es el conjunto de funciones psicológicas que, a través de la acción de órganos especializados, tales como la vista, el olfato, el oído, el gusto y el tacto, permiten al organismo adquirir información de su entorno (Galimberti, 2002).

Sin embargo, para este estudio es importante definir a la percepción social, reconociéndola como la instancia mediadora entre el estímulo y el objeto exterior, y el concepto que el sujeto se hace sobre ello. Así mismo, es el término que resalta los rasgos que la persona puede atribuirle al objeto que percibe (Mora, 2002). Desde la psicología, se reconoce como el proceso cognitivo de la conciencia que implica reconocer, interpretar, dar significado a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social; y, además, elaborar juicios, apoyándose en otros procesos psíquicos, entre ellos, el aprendizaje, la memoria y la simbolización (Vargas, 1994).

En ese sentido, Baron (1998) refiere que la percepción social se podría definir como el proceso a través del cual se pretende conocer y comprender a los demás. Complementariamente, Molina et al. (2012) señalan que sería difícil explicar la acción humana y el comportamiento social sin conocer los procesos cognitivos que sirven como mediadores entre la realidad física u objetiva, y la reacción del individuo.

Para Salazar et al. (2012), se considera como la influencia del medio social y cultural en la percepción. Es decir, es la forma en que los factores sociales, a mencionar

los mecanismos de percepción de los otros, la formación de impresiones, el reconocimiento de emociones, la percepción que tiene el sujeto de su medio físico y social y el mecanismo de atribución, impactan sobre los procesos de percepción (p. 77). Este es el concepto que guarda coherencia con los objetivos de este estudio.

Factores que influyen en la percepción social

Gaviria et al. (2013) señalan que la percepción ocurre en un contexto dinámico en la que influyen tres factores: el perceptor, la persona u objeto percibido, y el contenido de la percepción. El perceptor está relacionado a su vez a sus objetivos, metas, motivaciones, así como las situaciones en las que se encuentra al momento de la percepción. También, influyen en este, sus expectativas, la familiaridad, la experiencia previa y el valor emocional que le atribuye a lo que percibe. El contenido de la percepción está relacionado a la persona u objeto percibido, pues la percepción no se puede realizar en un vacío.

Para los psicólogos sociales, la percepción se va a dar a partir de referentes significantes cognitivos o sociales, de los cuales se ha apropiado el perceptor. Se trata de aplicar conscientemente un tono evaluativo a lo que se percibe, y esto a partir de una gama específica de posibilidades aprendidas, integradas y reconocidas socialmente (Gaviria et al., 2013).

Para lograr teorizar el concepto de percepciones sobre las adaptaciones curriculares, se han tomado como referencia los conceptos de percepción social propuesto por Vargas (1994) y Gaviria et al. (2013); de la misma manera, para el de adaptaciones curriculares, lo señalado por Galve y Trallero (2002) y Minedu (2012), así como la clasificación de estas, planteada por Blanco (2000). Así, se asume este concepto como el

valor cognitivo y social que, a partir de sus experiencias y vivencias con sus estudiantes o hijos con TEA, le atribuyen, conscientemente, padres y maestros a las modificaciones que se realizan a los elementos del currículum o a los que permiten el acceso al mismo, con el fin de conseguir la individualización de la enseñanza, y proporcionar el máximo de oportunidades; estas pueden ser o no significativas.



2.3. Definición de términos básicos

Percepción sobre las adaptaciones curriculares

Conjunto de procesos cognitivos que, con influencia de factores culturales y sociales, hacen los padres y docentes al elaborar un significado sobre las modificaciones que se realizan en la programación curricular del aula, esto para conseguir la individualización de la enseñanza, y proporcionar oportunidades para que los estudiantes con TEA logren los aprendizajes necesarios y desarrollen al máximo sus capacidades (elaboración propia, 2022).

Adaptaciones curriculares

Son todos aquellos ajustes o modificaciones sobre los diferentes elementos de la propuesta educativa para proporcionar el máximo de oportunidades y, además, para que los estudiantes alcancen los aprendizajes necesarios y desarrollen al máximo sus capacidades (Minedu, 2012).

Currículo

Es una herramienta que regula las prácticas pedagógicas y que las articula con las políticas nacionales dentro de unas determinadas condiciones que matizan el proyecto educativo (Gimeno, 2010).

Estudiante

Persona que está formalmente matriculada en algún programa de estudios (Sineace, 2016, p.31).

Docente

Es el agente principal del proceso educativo, el cual posee como misión contribuir eficazmente en la formación de los estudiantes, en todos los aspectos del desarrollo humano (Ley N° 28044, Ley General de Educación, 2003).

Padre

Persona con responsabilidad primaria de la crianza y tutela de un niño o niña (Echeita & Ainscow, 2011).

Percepción

Proceso cognitivo de la conciencia que implica el reconocimiento, la interpretación y la asignación de significado para formar juicios sobre las sensaciones percibidas del entorno físico y social, en el cual también participan otros procesos mentales, tales como el aprendizaje, la memoria y la simbolización (Vargas, 1994).

Trastorno del espectro del autismo

Es un trastorno del neurobiológico que reúne un continuo de características (Wing & Gould, 1979), dentro de los criterios: a) Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción en diversos contextos y, b) patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Además, pueden presentar tres niveles de gravedad, de acuerdo con el tipo de ayuda que necesita la persona para desenvolverse diariamente pudiendo ser el Nivel 1: Necesita ayuda; Nivel 2: Necesita ayuda notable; y, Nivel 3: Necesita ayuda muy notable (Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2014).

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Comprender las percepciones sobre las adaptaciones curriculares en la Educación inclusiva de estudiantes con trastorno de espectro autista, según sus docentes y padres, en Villa El Salvador.

3.2. Objetivos específicos

- a. Explorar las percepciones sobre el concepto de las adaptaciones curriculares, según docentes y padres de estudiantes con trastorno de espectro autista, en Villa El Salvador.
- b. Describir las percepciones sobre las adaptaciones a los medios, a los componentes del currículum y la participación de los equipos de apoyo en la Educación inclusiva de estudiantes con trastorno de espectro autista, según sus docentes y padres, en Villa El Salvador.
- c. Comprender las percepciones sobre el grado de significatividad de las adaptaciones de las adaptaciones curriculares en la Educación inclusiva de estudiantes con trastorno de espectro autista, según sus docentes y padres, en Villa El Salvador.

4. Método

4.1. Tipo de investigación

Es una investigación con una perspectiva metodológica cualitativa, en el marco de un paradigma comprensivo, debido a que busca comprender en profundidad la naturaleza global, el significado, la estructura y esencia del fenómeno de estudio (Martínez, 2006). En esa misma línea, Hernández et al. (2014) señalan que el enfoque cualitativo permite comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. De esa forma, evidencia lo que los participantes dicen y tal como lo expresan verbalmente: sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones (Pérez, 2001) y en las situaciones en las que se encuentran (Alvarez-Gayou, 2003).

Según el alcance metodológico, este estudio se inició en un nivel exploratorio, ya que el fenómeno en estudio, es decir, las percepciones de docentes y padres sobre las adaptaciones curriculares han sido muy poco estudiado y, según la indagación realizada, tampoco estudiado en el contexto de Villa El Salvador. Por ello, se buscó un primer acercamiento en la comprensión de sus características planteando como primera pregunta a los entrevistados, lo que comprenden por adaptaciones curriculares (Ramos-Galarza, 2020).

Alcanzó un nivel descriptivo, ya que busca describir con detalle y exhaustividad el fenómeno en un determinado momento (Quecedo & Cataño, 2002, p. 38), a partir de las características ya conocidas en el nivel exploratorio, y esto para evidenciar su presencia en un determinado grupo humano (Ramos-Galarza, 2020). Cabe considerar que la descripción no solo es la presentación resumida y sistematizada de la información

obtenida del estudio, sino que se analiza para comprender y extraer conclusiones significativas que contribuyan al conocimiento (Stake, 1998).

En tal sentido, debido a que se pretende comprender un fenómeno desde una perspectiva natural de quienes lo viven o experimentan, este estudio se verá enriquecido al estar enfocado desde una perspectiva cualitativa. Se inició con un nivel exploratorio sobre la comprensión del significado de las adaptaciones curriculares para describir luego las percepciones de padres y maestros de estudiantes con TEA, como agentes a quienes viven la experiencia.

4.2. Diseño de investigación

De acuerdo a la pregunta y los objetivos de esta investigación, se asumió un diseño fenomenológico. Este tipo de diseño busca revelar la intencionalidad humana y su sentido. Parte de la vivencia “intencional” del sujeto y no busca contemplar al objeto de la investigación, sino la forma en que es captado por el sujeto desde su intencionalidad y puesto en perspectiva espacio temporal (Bolio, 2012). Asume la descripción e interpretación de los aspectos más complejos de la vida humana más que cuantificarla (Fuster, 2019). En ese sentido, y en palabras de Garrido y Delgado-Hito (2019), está orientada a dar respuesta a preguntas de descripción íntima de una experiencia vivida o el sentido común que tiene esa experiencia para estas personas. En palabras de Hernández et al. (2014), proporciona información sobre la esencia de las experiencias que varias personas viven o experimentan sobre un suceso en común y proporcionan las categorías a partir de la información que más se repite en las experiencias a partir de lo investigado.

Es decir, este estudio se orienta hacia la comprensión profunda de los significados de una experiencia, y en particular desde el punto de vista de los actores, en este caso la percepción los padres y maestros sobre las adaptaciones curriculares que se practican en la educación inclusiva de sus hijos y estudiantes con TEA, en el distrito de Villa El Salvador. Específicamente, busca conocer los significados que tienen los docentes y padres de estudiantes con trastorno de espectro autista sobre el concepto de adaptaciones curriculares, sus percepciones sobre el desarrollo de estas y la participación de los equipos de apoyo; así como las percepciones sobre su nivel de significatividad en la Educación inclusiva de sus estudiantes o hijos.

4.3. Contexto de estudio

Este estudio se desarrolla en tres instituciones educativas de Villa El Salvador, una zona urbana y marginal de Lima Metropolitana. Este distrito es el único de la UGEL 01 donde se identificó la mayor cantidad de estudiantes con TEA incluidos en la Educación Básica Regular. Además, es el distrito donde se han llevado a cabo diferentes experiencias exitosas publicadas por el Minedu.

La primera es una institución educativa de gestión pública, que atiende solo el nivel inicial. Se encuentra ubicada en una zona geográfica urbana, cuya población básicamente se dedica al comercio ambulante y oficios diversos, tales como actividades principales para su sustento familiar. Además, cuenta con una infraestructura de material noble.

La II.EE. cuenta con 46 años de fundada. Al momento de estudio, se matricularon un total de 182 niños y niñas, cuyas edades iban de tres a cinco años. En el aula de tres

años atiende a un estudiante inclusivo, quien tiene síndrome de Down. También, ha recibido reconocimiento por parte del Ministerio de Educación respecto a su calidad educativa. En total laboran siete docentes: tres en aulas de cinco años, dos en cuatro años y dos en tres años. En su visión institucional manifiesta que, para el año 2022, se consolidará a nivel local como una de las instituciones referentes en la metodología Montessori, basada en una disciplina positiva y respeto por la diversidad (CEBE Divina Misericordia, 2017).

Los docentes, en esencia, son profesionales titulados o licenciados en educación; solo algunos cuentan con estudios de maestría. Todos están contratados por el Minedu. Todos han recibido al menos una capacitación sobre Educación inclusiva en la misma institución educativa, evento realizado al iniciar el presente año escolar y en coordinación por el equipo de Servicio de Asesoramiento para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales – SAANEE. La directora también es docente de Educación Inicial, la cual se encuentra nombrada por concurso por el Minedu. Así mismo, el estudiante con TEA se encuentra en el aula de cuatro años, y la docente a su cargo recibe el acompañamiento del equipo SAANEE de la jurisdicción.

Sin embargo, se han encontrado limitaciones como inasistencia de los niños y niñas, especialmente en las estaciones de invierno debido al alto porcentaje de humedad de la zona. También, la directora refiere que hay mucho descuido en el aseo de los niños y la calidad de alimentos en sus loncheras.

La segunda institución educativa pública es de gestión privada; es decir, que los docentes son contratados y remunerados por el Minedu, pero la gestión administrativa de

la institución tiene recursos propios. Por ello, los estudiantes pagan una mensualidad por el servicio educativo.

La institución está promovida por una orden religiosa católica y cuenta con 31 años de fundada. Se encuentra ubicada en una zona geográfica urbana. La mayoría de las familias que tienen matriculados a sus hijos en la institución tienen, como actividad económica principal, un empleo formal, aunque hay una parte importante dedicada a la actividad comercial formal. Así mismo, cuenta con una infraestructura de material noble, construida con recursos propios.

Atiende los niveles de Educación Inicial, primaria y secundaria. Al momento del estudio, tenía matriculado a 1380 estudiantes. Cada aula atiende a un promedio de 25 estudiantes. En total laboran 18 docentes: seis en el nivel de Educación Inicial; 15 en primaria y 18 en secundaria.

Los docentes, en esencia, son profesionales titulados o licenciados en educación; solo algunos cuentan con estudios de maestría. Aproximadamente, un 80% de ellos están contratados por el Minedu. Un 60% han recibido una capacitación sobre Educación inclusiva en la misma institución educativa, evento realizado el año anterior en coordinación por el equipo de Servicio de Asesoramiento para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales – SAANEE. La directora también es docente de educación primaria, aunque está a cargo de la gestión de los tres niveles. El estudiante con TEA se encuentra en el aula de tercer grado de primaria. La docente a cargo del estudiante con TEA recibe el acompañamiento del equipo SAANEE de la jurisdicción.

Dentro de las dificultades que se han encontrado son el alto índice de morosidad en el pago de las mensualidades. También, la falta de accesibilidad en la infraestructura como ausencia de elevadores o rampas para personas con discapacidad.

La tercera institución educativa es de gestión privada, es decir, que tanto la gestión pedagógica como administrativa, son autofinanciada. Por ello, los estudiantes pagan una mensualidad por el servicio educativo. Además, cuenta con 14 años de fundada y atiende los niveles de Educación inicial, primaria y secundaria. Se encuentra ubicada en una zona geográfica urbana. La mayoría de las familias que tienen matriculado a sus hijos en la institución cuentan con empleo estable, sea de oficio o profesional. Así mismo, cuenta con una infraestructura de material noble.

Al momento del estudio, tenía matriculados a 263 estudiantes. Cada aula atiende a un promedio de 20 estudiantes. Durante la recogida de datos, el centro además atendía a tres estudiantes inclusivos más, con condición de discapacidad diferente a TEA.

En total laboran 16 docentes: tres en el nivel de Educación Inicial, seis docentes en primaria y cinco en secundaria. Es importante señalar que en el nivel inicial hay tres aulas, seis en el nivel primaria y cinco en secundaria. En su visión institucional manifestaban su interés de ser modelo de una escuela inclusiva, cuya metodología está dirigida a desarrollar competencias en los estudiantes, orientadas a su desarrollo integral (CEBE Divina Misericordia, 2017).

Los docentes en esencia son profesores titulados o egresados de universidades. La mayoría han sido contratados en el presente año. Aproximadamente, solo el 10% de ellos

han recibido alguna capacitación sobre Educación inclusiva. La directora es docente de educación secundaria, aunque dirige los tres niveles educativos. El estudiante con TEA se encuentra en el aula de segundo grado de secundaria. Los docentes a cargo del estudiante con TEA no reciben el acompañamiento del equipo SAANEE de la jurisdicción.

Como dificultades encontradas en esta escuela está el alto índice de morosidad en el pago de las mensualidades. También, el poco acompañamiento de los padres de familia para monitorear la asistencia y puntualidad de sus hijos e hijas a sus clases.

4.4. Población y muestra

Población de estudio

La población de la presente investigación está conformada de docentes y padres de estudiantes con TEA matriculados en Instituciones Educativas de Educación Básica Regular de Villa El Salvador, durante el año 2017.

Conformaron la población 22 docentes inclusivos, siendo cuatro hombres (18,0 %) y 18 mujeres (82,0%). No se registra la cantidad total de padres presentes en la composición familiar de los estudiantes que conforman la población. El registro se realizó durante el año 2017.

En la Tabla 2 se observa las principales características de la población de docentes en relación con estudiantes incluidos en el distrito de Villa El Salvador.

Tabla 2*Características de la población*

Variables		Total		Total	
		f	f	%	%
Estudiantes con TEA incluidos	Hombres	20	22	90	
	Mujeres	2		10	100
I.I.EE. que atienden a estudiantes con TEA, según Nivel Educativo	Inicial	3	22	14	100
	Primaria	13		59	
	Secundaria	6		27	
Docentes inclusivos	Hombres	4	22	18	100
	Mujeres	18		82	

Nota. Tomado del Centro de Educación Básica Especial, 2017.

Muestra de estudio

Los participantes de la muestra de estudio fueron cuatro docentes, tres madres y un padre de familia, quienes tenían algún estudiante o hijo con TEA matriculado en los niveles de Educación inicial, primaria o secundaria de una institución educativa regular de Villa El Salvador, y cuya gestión pudiera ser pública, privada o parroquial.

Tabla 3*Participantes*

Participante	Docente o padre/madre de estudiante con TEA	Número de hijos o estudiantes con TEA	Nivel educativo de la II.EE.	Tipo de gestión de la II.EE.
1	Docente	1	Inicial	Pública
2	Docente	2	Primaria	Parroquial
3	Docente	2	Primaria	Parroquial
4	Docente	1	Secundaria	Privada
5	Madre	1	Inicial	Pública
6	Madre	2	Primaria	Parroquial
7	Madre	1	Secundaria	Privada
8	Padre	1	Inicial	Pública

Se consideraron como criterios de inclusión los siguientes:

- (i) docentes que atienden directamente en su aula a algún estudiante con TEA, madre y/o padre de familia cuyo hijo presenta el diagnóstico de TEA,
- (ii) docentes, madres y/o padres de estudiantes con TEA que están matriculados en las instituciones educativas que son contexto del estudio, y

- (iii) docentes, madres y/o padres de estudiantes con TEA que aceptaran participar de la investigación, mediante la firma del consentimiento informado.

Como criterio de exclusión se consideró a los participantes que consideren desinterés o baja motivación para participar de la investigación, o que no firmaron el consentimiento informado.

Para responder a la pregunta de investigación, y según el diseño elegido, se inició con un muestreo propositivo o intencional, para lo cual se buscó un contexto adecuado, siendo el distrito de Villa El Salvador el que concentraba la mayor cantidad de estudiantes con TEA que estaban matriculados en instituciones educativas regulares; y del reconocimiento por ser pionero en gestionar la Educación inclusiva dentro de la UGEL N° 01. El muestreo por conveniencia, mediante el procedimiento de selección de informantes claves, permite elegirlos en función por su nivel de conocimiento del tema, del conocimiento particular del mismo o que reúnan las características atípicas, esto en función del tipo que se desea encontrar. A partir de ello, se decidió por identificar a un informante clave, quien facilitó la información sobre las instituciones educativas de gestión pública, privada y parroquial, y que, en uno de sus niveles de Educación inicial, primaria o secundaria atendieran a estudiantes con TEA. Además, que ayudará a facilitar a tomar contacto con los directivos de dichas instituciones. Se considera informante clave a la persona que conoce ampliamente el fenómeno (Mendieta, 2015).

Para buscar diferentes perspectivas sobre el tema de estudio y evidenciar su complejidad, se consideró el muestreo de máxima variación, es decir, una técnica de muestreo intencional, denominada también muestreo heterogéneo. De esta manera, se

podrá analizar los testimonios de los participantes entrevistados e identificar sus coincidencias y diferencias (Hernández et al., 2014). Por ello, se eligió como sujetos a los docentes y padres considerados como los agentes más cercanos de percibir cómo son las adaptaciones curriculares en las prácticas educativas en las que se atienden sus estudiantes o hijos con TEA. En palabras de Reales et al. (2022), el principio fundamental del muestreo de máxima diversidad se basa en obtener una comprensión más completa de un fenómeno al analizarlo desde múltiples perspectivas.

Se accedió a las instituciones educativas que se habían propuesto por el informante clave, eligiendo a tres que se diferenciaron por su tipo de gestión (pública, privada y parroquial) y porque tengan matriculado al menos a un estudiante con TEA en alguno de sus niveles educativos; además, que maestros y padres tengan la disposición de participar en las entrevistas y grupo focal. No se hizo la distinción entre personas de sexo femenino o masculino, ni rangos de edades, ni grado de instrucción, destacando que lo relevante de la investigación es comprender las percepciones de los participantes, desde sus propios roles y vivencias, más que desde su sexualidad, edad o grado de capacitación.

Se buscó elegir docentes y padres de familia de estudiantes con TEA de los tres niveles educativos. Así, en el nivel inicial, se contó con la participación del padre y madre y de la docente; en el nivel primaria, solo de la madre y dos docentes; y en educación secundaria, con la madre y docente tutora. También se buscó que los participantes provinieran de instituciones educativas de Educación Básica Regular y de distinto tipo de gestión.

4.5. Instrumentos

4.5.1. Entrevista semiestructurada

Con el fin de registrar datos descriptivos que los padres y docentes podían proporcionar a partir de sus percepciones sobre las adaptaciones curriculares realizadas para la Educación inclusiva de sus hijos y estudiantes, se utilizó la técnica de entrevista, con preguntas abiertas y con encuentros presenciales, tanto para la entrevista individual como para el grupo focal.

De acuerdo con Salgado-Lévano (2021), la entrevista es una técnica muy usada en los estudios cualitativos. Es muy considerada por los investigadores porque permite recoger el mundo interno y social del o los participantes, es decir, su perspectiva personal, emociones, creencias, vivencias, esperanzas, etc. Para Hernández et al. (2014), las entrevistas se realizan con el propósito de obtener del entrevistado respuestas y en el lenguaje y perspectiva que las exprese, evitando que se sienta como en un interrogatorio.

Por su parte, el entrevistador debe escucharlo e interesarse por el contenido y narrativa de cada respuesta. En ese sentido, Robles (2011) recomienda que al usar esta técnica es fundamental ser prudente e incondicional, no solo en realización de la entrevista, sino también durante la construcción de los datos.

Se utilizó como instrumento la guía de entrevista semiestructurada. De acuerdo con Sandoval (2002), se preestableció el tipo de información que resulta relevante para el estudio y, en función a ello, se propuso preguntas abiertas que permiten al investigador orientar y ampliar la información. A partir de la información brindada, se procedió a categorizarla y conocer la percepción de los entrevistados. Para su construcción, se tomó

como base los objetivos de la investigación, por lo cual se incluyó una introducción para dar a conocer el propósito de la entrevista, cómo estaba diseñada y qué objetivos se pretendían alcanzar. Asimismo, el contenido abarcaba todas las temáticas que debían estudiarse. Se aclaró a los entrevistados que toda la información que se registre se analizaría con atención y cuidado, atendiendo, en todo instante, a la confidencialidad de los datos (Robles, 2011).

Los temas fueron definidos en consideración a los objetivos específicos que se persiguen en el estudio. En cada tema se utilizó un listado de preguntas específicas para obtener información de forma literal por parte del entrevistado, quien podría responder con mayor o menor libertad y de acuerdo con sus percepciones. En algunos momentos, una pregunta dirigida se complementó con una o dos preguntas de confrontación que permitieron reevaluar las respuestas otorgadas por los entrevistados (Flick, 2004). También, se predefinieron las categorías de análisis, tomando en cuenta su vínculo con los ejes y sub ejes temáticos. Estas categorías se confirmaron según la información que emergió a partir del análisis de datos. Además, se procedió de manera similar para la construcción de la Guía de Entrevista para docentes (Apéndice A), la Guía de Entrevista para madres y padres (Apéndice B).

La tabla 4 corresponde a las especificaciones de las preguntas de la entrevista semiestructurada que comprende los objetivos específicos, ejes temáticos, sub ejes temáticos y las preguntas que se formularon a los docentes entrevistados.

Tabla 4*Matriz de preguntas para docentes*

Objetivos específicos	Ejes temáticos	Sub ejes temáticos	Preguntas
Explorar las percepciones sobre el concepto de las adaptaciones curriculares, según docentes y padres de estudiantes con trastorno de espectro autista, en Villa El Salvador.	Conocimiento de la temática.	Conocimiento del concepto de adaptaciones curriculares.	1. ¿Qué comprende por adaptaciones curriculares? ¿Considera Ud. que las personas conocen sobre este tema?
Describir las percepciones sobre las adaptaciones curriculares a los medios y a los componentes del currículum y la participación de los equipos de apoyo en la educación inclusiva de estudiantes con trastorno de espectro autista, según sus docentes y padres, en Villa El Salvador.	Adaptaciones a los medios de acceso al currículum.	Infraestructura. Materiales	2. ¿Considera Ud. que es importante las adaptaciones a la infraestructura para la atención educativa del estudiante con TEA? ¿Para qué le puede servir? 3. ¿Considera Ud. que es importante las adaptaciones a los recursos didácticos en el aula para la atención de su estudiante con TEA? ¿Para qué les puede servir? ¿Puede mencionar algún ejemplo concreto?
		Contenidos.	4. ¿Cree Ud. que las adaptaciones a los contenidos curriculares es la

Objetivos específicos	Ejes temáticos	Sub ejes temáticos	ejes	Preguntas
	Adaptaciones a componentes del currículum.	Estrategias metodológicas.		<p>estrategia más útil para atender con pertinencia a su estudiante con TEA? ¿Por qué?</p>
				<p>5. Las personas con TEA presentan dificultades para la comunicación social. ¿Para el caso de su estudiante con TEA, utiliza adaptaciones a las estrategias metodológicas en el aula para facilitarla? ¿Ha tenido alguna experiencia? ¿Podría comentarla?</p>
				<p>6. Las personas con TEA presentan dificultades para la interacción social. ¿Para el caso de su estudiante con TEA, utiliza adaptaciones a las estrategias metodológicas en el aula para facilitarla? ¿Ha tenido alguna experiencia? ¿Podría comentarla?</p>
		Evaluación.		<p>7. ¿Cree Ud. que la atención educativa de su estudiante con TEA requiere adaptaciones en los criterios de evaluación? ¿Por qué? ¿Ha tenido</p>

Objetivos específicos	Ejes temáticos	Sub ejes temáticos	ejes	Preguntas
				alguna experiencia que confirme lo que afirma?
	Participación de los equipos de apoyo.	Participación de los profesionales en los equipos de apoyo.		8. ¿Desde su experiencia, considera que su participación en forma colaborativa con otros profesionales especializados es importante para enriquecer las decisiones sobre las adaptaciones curriculares? ¿Por qué?
		Participación de las familias.		9. ¿Desde su experiencia, considera que su participación en forma colaborativa con los padres de familia es importante para enriquecer las decisiones sobre las adaptaciones curriculares? ¿Por qué?
Comprender las percepciones sobre el grado de significatividad de las adaptaciones de las adaptaciones curriculares en la educación inclusiva de estudiantes con trastorno de espectro autista, según sus docentes	Grado de significatividad de las adaptaciones a los diferentes componentes del currículum.	Adaptaciones significativas.		10. Realizar adaptaciones significativas quiere decir que se modifican uno o más elementos del currículo regular; Por ejemplo: infraestructura, materiales, temas,

Objetivos específicos	Ejes temáticos	Sub ejes temáticos	ejes	Preguntas
y padres, en Villa El Salvador.				estrategias y evaluación. En ese sentido exigen priorizar, ampliar o eliminar elementos. En la atención educativa de su estudiante con TEA, ¿Qué opina de esa afirmación? ¿Por qué? ¿Ha tenido alguna experiencia que podría comentar?

Según Escurrea (1988), el coeficiente V de Aiken que resulte puede tener valores entre 0 y 1. Tendrá una mayor evidencia de validez basada en el contenido cuando se acerque a 1. En la presente investigación, se obtuvo el valor de 1.0 como resultado del coeficiente V de Aiken para cada pregunta de la guía semiestructurada; tal como se observa en la Tabla 5.

A partir de la aprobación de los jueces expertos, se procedió a hallar la validez utilizando la fórmula del coeficiente V de Aiken para obtener los valores correspondientes. En este estudio, se obtuvo como resultado, para cada pregunta de la entrevista, el valor de 1.0, tal como se observa en la Tabla 5.

Tabla 5*Resultados del Coeficiente V de Aiken para la guía de entrevista de docentes*

Pregunta	V Aiken
1	1
2	1
3	1
4	1
5	1
6	1
7	1
8	1
9	1
10	1

La tabla 6 corresponde a las especificaciones de las preguntas de la entrevista semiestructurada que comprende los objetivos específicos, ejes temáticos, sub ejes temáticos y las preguntas que se formularon a los padres y madres entrevistados.

Tabla 6*Matriz de preguntas para madres y padre*

Objetivos específicos	Ejes temáticos	Sub ejes temáticos	Preguntas
Comprender las percepciones sobre el concepto de las adaptaciones curriculares, según docentes y padres de estudiantes con trastorno de espectro autista, en Villa El Salvador.	Conocimiento de la temática.	Conocimiento del concepto de adaptaciones curriculares.	1. ¿Qué comprende por adaptaciones curriculares? ¿Considera Ud. que las personas conocen sobre este tema?
Comprender las percepciones sobre las adaptaciones curriculares a los medios y componentes del currículum y la participación de los equipos de apoyo en la educación inclusiva de estudiantes con trastorno de espectro autista, según sus docentes y padres, en Villa El Salvador.	Adaptaciones a los medios de acceso al currículum.	Infraestructura. Materiales Contenidos.	2. ¿Considera Ud. que es importante las adaptaciones a la infraestructura para la atención educativa de su hijo (a)? ¿Para qué le puede servir? 3. ¿Considera Ud. que es importante las adaptaciones a los recursos didácticos en el aula para la atención de su hijo (a)? ¿Para qué les puede servir? ¿Puede mencionar algún ejemplo concreto? 4. ¿Cree Ud. que las adaptaciones a los contenidos curriculares es la estrategia más útil

Objetivos específicos	Ejes temáticos	Sub ejes temáticos	ejes	Preguntas
	Adaptaciones a componentes del currículum.			para atender con pertinencia a su hijo (a)? ¿Por qué?
		Estrategias metodológicas.		5. Las personas con TEA presentan dificultades para la comunicación social. ¿Para el caso de su hijo (a), evidencia que utilizan adaptaciones a las estrategias metodológicas en el aula para facilitarla? ¿Ha tenido alguna experiencia? ¿Podría comentarla?
				6. Las personas con TEA presentan dificultades para la interacción social. ¿Para el caso de su hijo (a), evidencia que utilizan adaptaciones a las estrategias metodológicas en el aula para facilitarla? ¿Ha tenido alguna experiencia? ¿Podría comentarla?
		Evaluación.		7. ¿Cree Ud. que la atención educativa de su hijo (a) requiere adaptaciones en los criterios de evaluación? ¿Por qué? ¿Ha tenido alguna experiencia que confirme lo que afirma?

Objetivos específicos	Ejes temáticos	Sub ejes temáticos	Preguntas
Comprender las percepciones sobre el grado de significatividad de las adaptaciones de las adaptaciones curriculares en la educación inclusiva de estudiantes con trastorno de espectro autista, según sus docentes y padres, en Villa El Salvador.	Participación de los equipos de apoyo.	Participación de los profesionales en los equipos de apoyo.	8. ¿Desde su experiencia, considera que su participación en forma colaborativa con los profesionales especializados es importante para enriquecer las decisiones sobre las adaptaciones curriculares? ¿Por qué?
	Grado de significatividad de las adaptaciones a los diferentes componentes del currículum.	Participación de las familias	Adaptaciones significativas.

Para este instrumento, también los jueces expertos valoraron positivamente cada pregunta de esta guía de entrevista. A partir de ello, se procedió a hallar la validez

utilizando la fórmula para obtener los valores del coeficiente V de Aiken, hallando como valor resultante de 1.0, tal como se observa en la Tabla 7.

Tabla 7

Resultados del Coeficiente V de Aiken para la guía de entrevista de madres y padres

Pregunta	V Aiken
1	1
2	1
3	1
4	1
5	1
6	1
7	1
8	1
9	1
10	1

4.5.2. Guía de grupo focal

El objetivo del grupo focal fue recabar información relevante complementaria de los entrevistados acerca de la percepción sobre la realización de adaptaciones a los medios de acceso al currículo, a los componentes del currículo y sobre el grado de significatividad de estas, lo cual se realizó de forma colectiva. Se aplicó a grupos de docentes y padres de estudiantes con TEA incluidos en instituciones educativas de Educación Básica Regular de Villa El Salvador (ver Apéndice D).

La Tabla 8 contiene la matriz de preguntas a plantearse relacionando cada tópico con las adaptaciones curriculares. Se trata de una guía de grupo focal en forma de cuestionario

semiestructurado, susceptible de ser modificado para enriquecerlo durante el proceso de investigación.

Tabla 8

Matriz de preguntas para grupo focal

Tópico	Preguntas
<p>1. Percepciones sobre las adaptaciones a los medios de acceso al currículum en la educación inclusiva de estudiantes con trastorno de espectro autista.</p>	<p>¿Cómo observan la realización de las adaptaciones curriculares a la infraestructura, los materiales o códigos de comunicación en la educación inclusiva de estudiantes con TEA? ¿Algún ejemplo concreto que podría describir lo que menciona?</p>
<p>2. Percepciones sobre las adaptaciones a los medios y componentes del currículum en la educación inclusiva de estudiantes con trastorno de espectro autista.</p>	<p>¿Cómo observan la realización de las adaptaciones curriculares a las capacidades, contenidos, estrategias metodológicas y criterios de evaluación en la educación inclusiva de estudiantes con TEA? ¿Algún ejemplo concreto que podría describir lo que menciona?</p>
<p>3. Percepciones sobre el grado de significatividad de las adaptaciones a los diferentes componentes del currículum en la educación inclusiva de estudiantes con trastorno de espectro autista.</p>	<p>¿Cómo perciben el grado de significatividad que se realizan en las adaptaciones curriculares en sus experiencias? ¿Qué criterios consideran que definen el grado de significatividad de estas adaptaciones? ¿Por qué consideran que es así?</p> <p>Recuerden que cuando se hizo la entrevista individual, se habló de cada grado de significatividad. Aquí les dejo estos carteles que pueden ayudar a recordar de lo que se trata cada una.</p>

Para hallar la validez del contenido, tanto de la guía de entrevista como del grupo focal, se sometieron a juicio de expertos. Para ello, se entregó a cada experto, de forma física, una carpeta con los siguientes documentos: Carta de solicitud de validación a expertos, ficha de datos del experto, ficha específica de Guía de entrevista semiestructurada para padres, adjunta a la Matriz de la guía de la entrevista semiestructurada para padres especificando cada objetivo específico, con sus ejes temáticos, sub ejes temáticos y las preguntas correspondientes, ficha específica de Guía de entrevista semiestructurada para docentes adjunta a la Matriz de la guía de la entrevista semiestructurada para docentes especificando cada objetivo específico, con sus ejes temáticos, categorías y las preguntas correspondientes, ficha específica de Guía para Grupo Focal adjunta a la Matriz de la guía para Grupo Focal especificando cada tópico y las preguntas correspondientes.

Después, se consultó a nueve jueces expertos y se consideró como criterios para su selección, tanto su conocimiento como experticia en la atención e inclusión educativa de estudiantes con TEA. También que todos tengan grado de magíster o especializaciones específicas en el campo del TEA. De los nueve expertos, cuatro son docentes de Educación Básica Especial e integrantes de los servicios de acompañamiento y asesoramiento para la atención a las necesidades educativas especiales -SAANEE, y cinco son psicólogos con experiencia en la evaluación, tratamiento y seguimiento de estudiantes con TEA.

En promedio, los jueces solicitados devolvieron los documentos entre quince días y un mes después, información que se leyó, se analizó y se asumieron las recomendaciones o comentarios.

A partir de lo anterior, y considerando las respuestas a los cuestionarios, en donde existen respuestas del tipo SI/NO, así como un espacio complementario para que los expertos puedan brindar sus aportes o sugerencias que consideren conveniente, se procede a calcular el porcentaje de validez, utilizando el método para el análisis de coeficiente V de Aiken. Por lo tanto, se puede interpretar que el grado de acuerdo entre los jueces fue alto, considerando por tanto que los ítems son adecuados y deben permanecer para la versión final de los instrumentos. El resultado global fue de 1, tal como se observa en la Tabla 9.

Tabla 9

Resultados del Coeficiente V de Aiken para la guía de grupo focal

Pregunta	V_{Aiken}
1	1
2	1
3	1

La totalidad de los jueces estuvo de acuerdo con la pertinencia, claridad y coherencia de las preguntas propuestas para los instrumentos. Sin embargo, existieron, en algunos casos, comentarios dirigidos a la redacción de las preguntas y vocabulario utilizado, por ejemplo, sobre la extensión de la pregunta o la formulación con vocabulario más sencillo.

Se solicitó a cada experto que, en cada cuestionario de la ficha específica de Guía de entrevista semiestructurada, tanto para padres como para docentes, así como en la de Grupo Focal, identificaran la columna con el número de pregunta y que en la celda siguiente respondieran su apreciación sobre la coherencia de cada pregunta en relación al objetivo específico, eje temático, tópico y/o categoría según corresponda. Además, que utilice los espacios para recibir sus objeciones, sugerencias y/o comentarios.

4.6. Procedimientos

Con el objetivo de registrar los datos y transformarlos en información valiosa para este estudio, se llevaron a cabo una serie de pasos para realizar un trabajo de campo sistemático y organizado.

Teniendo en cuenta el objetivo de la investigación, se decidió sobre la muestra que cumpliera con los criterios de inclusión, paralelamente se revisó la literatura y se analizó el estado de la situación y se procedió de la siguiente manera.

Coordinaciones previas

Se buscó contactos que pudieran facilitar información para ubicar las instituciones educativas que tengan matriculados a los estudiantes, cuyos padres y docentes cumplieran con los criterios para formar parte de los entrevistados. Así, se eligieron las instituciones educativas en las cuales se desarrollaron el trabajo de campo. Se pactó una reunión de presentación en cada institución educativa con las direcciones respectivas y se socializó sobre el propósito de la investigación. Una vez aceptada la aplicación de los instrumentos, se gestionaron los permisos y autorizaciones con el fin de convocar a los participantes y

explicar el procedimiento a seguir, así como concretar un cronograma de reuniones para la aplicación de los instrumentos.

Inmersión en el campo

Esta consistió en el reconocimiento de lugar donde ocurrió el fenómeno y las experiencias de los maestros y padres de familia. Se realizó una entrevista con las Directoras de cada colegio con el propósito de poder explicarle el sentido de la investigación.

Elaboración de instrumentos

Se elaboró el instrumento para registrar la información que estuvo constituida por una guía de entrevista semiestructurada para docentes (ver el Apéndice A), una guía de entrevista semiestructurada para madres y padres (ver el Apéndice B) y una Guía que se aplicará al grupo focal (ver el Apéndice C). Para su construcción se tomó como base los objetivos de la investigación y las temáticas a estudiar. En cada tema se predefinió un listado de preguntas específicas y otras complementarias. Para esta elaboración se tuvo de referencia la revisión bibliográfica consultada.

Aplicación de prueba piloto

En un primer momento, se realizó el estudio piloto para lo cual se entrevistó de manera individual a tres docentes, dos madres y un padre de familia. Todos ellos pertenecían a instituciones educativas que compartían características con la muestra de estudio. Es decir, son madres y padres, cuyos hijos presentan el diagnóstico de TEA, y quienes estaban matriculados en instituciones educativas de diferente nivel educativo y diferente tipo de gestión. Asimismo, las tres docentes entrevistadas eran las maestras de los estudiantes con TEA, cuyos padres también fueron entrevistados. Antes de aplicar los

instrumentos en la prueba piloto, los participantes firmaron el consentimiento informado (ver el Apéndice D). Luego, se les solicitó que completaran la Ficha de Evaluación de la Guía Semiestructurada para Docentes (ver el Apéndice H), la Ficha de Evaluación de la Guía Semiestructurada para Madres y Padres (ver el Apéndice I) y la Ficha de Evaluación de la Guía para Grupo Focal (ver el Apéndice J).

Consulta con expertos

Para el juicio de expertos, se envió a siete profesionales, vía correo electrónico o en formato físico, una carpeta con los siguientes documentos: la Carta de solicitud de Validación a expertos (ver el Apéndice G), la Ficha de datos del experto (ver el Apéndice H) y las Fichas de evaluación de las Guías de entrevista propuestas (ver los Apéndices I, J y K). Se consideraron como expertos a docentes que contaban con grado de maestría, o con algún estudio o investigación en Educación inclusiva, que hayan atendido a estudiantes con TEA en aulas de Educación Básica Regular o pertenecido a los SAANEE. De acuerdo al plazo acordado, los expertos enviaron sus respuestas vía correo electrónico o en físico, se examinó el reporte de cada experto, se levantaron las observaciones sugeridas y se procedió a la construcción definitiva de las guías de entrevista.

Presentación del investigador

La investigadora se presentó como docente de educación especial, experto en varias áreas de intervención del tratamiento de los problemas de lenguaje y aprendizaje, dedicada a la capacitación sobre temas en educación inclusiva, con énfasis en la atención a estudiantes con discapacidad. Además, tuvo una reunión de presentación con cada directora en donde leyeron los objetivos de la investigación, cada instrumento a aplicar y los formatos de consentimiento informado.

Aplicación del consentimiento informado

Previo a la realización de las entrevistas, cada participante aceptó y, en señal de ello, firmó el consentimiento informado para padres y docentes entrevistados (ver el Apéndice E) y el consentimiento informado para el grupo focal (ver el Apéndice F). Por cuestiones éticas y por el principio de confidencialidad, para cuidar la identidad de los participantes, se asignaron códigos para sustituir el nombre verdadero de los participantes. Se identificó a cada uno con la inicial del rol que desempeñaba, sea docente (d), madre (m) o padre (p), y se les asignó un número de acuerdo con la institución educativa de donde provenía: nivel inicial de gestión pública (1), nivel primario pública, de gestión privada (2) y nivel secundario, de gestión privada (3).

Aplicación del instrumento

Seguidamente, se procedió a aplicar los instrumentos. Para la aplicación de la Guía de entrevista semiestructurada a padres y docentes, se concretaron reuniones individuales con cada uno de ellos, siendo el único caso en el que padre y madre de uno de los estudiantes asistieron acompañados y ambos aceptaron responder a las preguntas. Las entrevistas se desarrollaron en cada institución y en un ambiente cerrado dispuesto por la Dirección, y de acuerdo a un cronograma. En general, los encuentros demoraron entre 35 y 50 minutos.

Para la aplicación de la Guía de grupo focal, se desarrolló en un ambiente de una de las instituciones. Acudieron los seis participantes convocados y esta tuvo una duración de aproximadamente 60 minutos.

Análisis de datos

En función de la pregunta de investigación, los objetivos y el diseño fenomenológico asumido, así como la calidad de los datos registrados a partir de las entrevistas y el *focus group*, la técnica de análisis de datos realizada para este estudio fue el de análisis de contenido temático categorial.

Se eligió este método de análisis de datos para comprender las percepciones de docentes y padres sobre las adaptaciones curriculares en la Educación inclusiva de estudiantes con TEA, en Villa El Salvador, a partir de sus vivencias de los roles que desempeñan y de los contextos en los que se desenvuelven. Además, se eligió este método por ser una técnica o conjunto de procedimientos sistemáticos que permite identificar, analizar, interpretar y realizar inferencias a partir de datos cualitativos (Ruiz, 2021). El estudio permitió revelar la esencia de un fenómeno, las percepciones de docentes y padres sobre las adaptaciones curriculares en la Educación inclusiva de estudiantes con trastorno de espectro autista; además, buscó interpretar el contenido y lo complejo de su significado y permitió comprender las percepciones y develar el sentido de la experiencia vivida de los docentes y padres de familia sobre las adaptaciones curriculares en la Educación inclusiva y transformarla en una expresión textual, así como codificar los datos y categorizarlos para construir la “mirada del objeto” (Piñuel, 2002), desde la perspectiva o mirada de los docentes y padres sobre las adaptaciones curriculares en la Educación inclusiva.

Si bien se respetaron las distintas fases para recolectar y analizar los datos en un orden lógico y sistemático, se generó la necesidad que algunas fases se vuelvan a revisar, a pesar de encontrarse en otras etapas del estudio. Sin embargo, esta ida y vuelta y la

posibilidad de superponer etapas permitieron al investigador garantizar la rigurosidad metodológica.

La búsqueda de un orden secuencia para el análisis de datos de este estudio, se inició con la fase de familiarización con los datos, en la cual se transcribieron los mensajes emitidos por los participantes y se generaron anotaciones de comentarios e ideas generales. Luego se procedió a una primera lectura de todas las transcripciones (entrevistas y grupo focal), lo que permitió tener una idea general de lo manifestado y conocer temas-ejes que articulaban el discurso de los participantes, el problema de investigación y sus objetivos. Seguidamente, se realizó una segunda lectura de cada fragmento de comunicación y se procedió a resaltar en cada entrevista, las citas relevantes que estén relacionados con los ejes temáticos identificados.

Posteriormente, se extrajeron todas las citas que han sido identificadas, generando un inventario de estas. Luego, se releyó para lograr una nueva selección, distinguiendo las que son similares o no aportan nuevas distinciones, y se etiquetó al final de cada fragmento la referencia del código asignado a cada participante, código que permite cuidar la no revelación de su identidad y la confidencialidad de las entrevistas. Posteriormente, se siguió con el momento de generación y sistematización de códigos iniciales, en la cual se determinó las características significativas para cada código. Se utilizaron códigos simples y sencillos que combinaban palabras e iniciales asignadas a cada cita participante. Además, se elaboró un libro de códigos.

Se continuó y se confirmaron los temas-ejes por medio de la agrupación y clasificación de los códigos analizados en cada entrevista. Se trabajó con sub ejes

temáticos predefinidos a partir del problema en relación a los objetivos de la investigación y se determinaron las categorías apriorísticas. Para poder realizar un análisis de estas categorías, se elaboró de forma manual una matriz de categorización a partir de los sub ejes temáticos, por lo que, se procedió a definir con claridad y con rigor cada una de las categorías apriorísticas; y, por último, se procedió a su operacionalización. Luego de tener las categorías elegidas y definidas, utilizando el programa *Atlas Ti*, se procedió a una nueva revisión de las citas para ubicarlas dentro de alguna categoría.

Una vez asignada todas las citas a las categorías predefinidas (apriorísticas), de manera electrónica, se procedió a la verificación de ejes temáticos o asignación de nuevos tópicos. Se realizó el segundo ciclo de codificación: fusionando, reagrupando, dividiendo, eliminando o añadiendo códigos y/o categorías y relacionándola con un objetivo específico de la investigación. De la misma forma, se realizó una revisión de cada cita para confirmar la asignación de códigos o decidir su reagrupación o separación. Luego, se consideró la coherencia de las categorías de forma individual y conjunta, y en relación a la totalidad de los datos.

Posteriormente, y a partir de cada objetivo específico, se efectuó de manera electrónica, la relación entre ejes temáticos, sub ejes temáticos y categorías emergentes mediante la elaboración de un organizador visual que orientará la descripción de los resultados y conclusiones del estudio. Así mismo, se procedió de forma manual a la descripción de los resultados obtenidos. Después, se narraron las inferencias identificadas, logrando la teorización en la cual se compara la información obtenida con la teoría planteada, es decir, lo teórico con lo operativo. Además, se realizó un análisis

interpretativo, se plantearon enunciados de carácter conceptual (teórico) y explicativo de los datos cualitativos.

Cabe mencionar que los criterios de saturación empleados para la construcción de significados fueron tres: a) frecuencia de categorías: a mayor repetición del código, este adopta mayor importancia; b) densidad teórica: aquellas categorías que se vinculan a otras; c) representatividad: códigos que aparecen mínimamente una vez en cada documento.

Triangulación de datos

Para vincular los resultados hallados con la teoría y confirmar su correspondencia, se procedió a la triangulación de datos, la cual es la obtención de información mediante diversas fuentes que contrasta los datos recogidos (Aguilar & Barroso, 2015). En ese sentido, se procedió de la siguiente manera:

En primer lugar, se consideró como fuentes las entrevistas semiestructuradas para padres, entrevistas semiestructuradas para docentes y grupo focal. Luego, se procedió a realizar dos tipos de triangulación de datos personales y espaciales. En la triangulación de datos de tipo personal, se consideró como fuente de información a padres y docentes y, por ello, se analizaron y compararon los datos hallados y se destacaron las similitudes y diferencias.

En segundo lugar, en la triangulación de datos de tipo espacial, se consideraron los datos de los participantes entrevistados que procedían de tres tipos de instituciones

educativas (privada, pública y parroquial). Así, se analizaron y compararon los datos hallados y se destacaron las similitudes y diferencias.

Finalmente, se procedió a una triangulación teórica, en la que se contrastó el resultado con la teoría, a partir de una revisión bibliográfica propia del marco teórico y de nuevas fuentes consultadas, y de esta manera lograr las conclusiones del estudio.



5. Resultados y discusión

El objetivo general de esta investigación es comprender las percepciones sobre las adaptaciones curriculares en la Educación inclusiva de estudiantes con TEA, según sus docentes y padres, en Villa El Salvador. En este aspecto, se ha hallado que existe un conocimiento limitado del concepto de adaptaciones curriculares, el cual está asociado a la percepción que existe de una falta de evidencia de su realización en las prácticas pedagógicas, y que este podría ser la causa de limitaciones y de una necesidad de orientación para llevarlas a cabo en las aulas.

Al mismo tiempo, se registra una percepción unánime de los participantes respecto a la necesidad de realizar adaptaciones a los materiales, los contenidos temáticos, las estrategias y la evaluación para atender educativamente a estudiantes con TEA; sin embargo, consideran que las adaptaciones a la infraestructura se hacen necesarias especialmente para salvaguardar su integridad física y emocional. A pesar de esta percepción de necesidad, también, se halla el reconocimiento sobre la necesidad de la participación de equipos de apoyo, integrados por padres y profesionales, aunque se perciben limitaciones de conformación de los equipos y de la participación de las familias.

Finalmente, se halla que existe una percepción unánime frente a que, por el grado de significatividad de las adaptaciones curriculares, estas son de tipo significativas, entendiendo que, para atender a estudiantes con TEA, se deben realizar adaptaciones a la evaluación, los contenidos, los recursos y las estrategias, es decir, los elementos prescriptivos del currículo.

Estas percepciones se manifestaron como se detalla a continuación:

Yo creo que todos tienen los mismos derechos a pesar de la discapacidad que un niño pueda tener, ¿no?, supuestamente tiene que ser algo leve o algo fuerte igual es necesario que todos estén dentro de un círculo social común para que se ayude no sólo a él sino también a los demás sin poder ser, ¿no? (Docente 1, entrevista).

Como mencioné en la conversación que tuvimos, señorita, para mí es importante que los lugares sean seguros, porque nuestros niños con autismo tienden a tirarse o a veces también pueden golpearse cuando no desean algo (Madre 2-grupo focal).

De repente, los métodos de enseñanza tratar de adecuarlos al nivel de aprendizaje que pueda tener distintos niños como el caso de mi niño que demora un poquito más en aprender. Hacerlo un poquito más dinámico, no la rutina y que el niño vea porque en el caso de mi niño por ejemplo no aprende mucho así, aprende más de la experiencia, con lo que él hace y percibe, de eso aprende. Eso es lo que me viene a la cabeza (Madre 1, entrevista).

Bueno es de los niños se adapten a mi persona, a mi forma de ser, mi trabajo es adaptarlos, integrarlos más que todo se trabajó esto a inicio de año, ¿no? (Docente 2, entrevista).

Yo me imagino, no tengo mucho conocimiento. Informar al docente a adaptarse al niño, de repente con ... informar al docente como puede tratar al niño en clase (Madre 2, entrevista).

Entonces, el también comenzó a en lo poco que podía conversar él, solamente con las imágenes, ¿no? Comenzó a abrirse un poco más, palabras más salteadas, pero si las decía, ¿no? Y para que, fue una gran ayuda cada cosa (Docente 1, entrevista).

Todo lo que tiene que ver con la enseñanza, ¿no?, adaptarlo a las necesidades de él básicamente, ¿no?, nosotros aquí poco hacemos sobre eso, ¿no? (Docente 3, entrevista).

Yo pienso que sí, sobre todo el piso. Hay un piso especial que por más que los niños caigan. En el caso de los niños autistas a veces tienen rabietas porque se frustran porque algo no le está saliendo o es reacción de su propia condición se tiran, se golpean y es incontrolable (Docente 3, entrevista).

Acá no vi que hicieran adaptaciones a los materiales. No, no vi (frunce la boca, entrecruza las manos) (Madre 2, entrevista).

Qué tipo de estrategia aparte del tiempo... me parece que depende de la profesora, ¿no? Del cariño que le tenga a los niños del amor, ¿no? Porque a veces es un poco desconocido tratar con niños con la dificultad de Gabriel, también otros niños que tienen déficit de atención que a veces se les trata como uno más del grupo, siempre hay que darle un poquito más de atención, un poco más de cariño es importante (Madre 2, entrevista).

Yo claro, yo siempre le digo a la directora, yo estoy presta a participar, pero ella sabe porque yo estoy interesada en que mi niño avance (Madre 1, entrevista).

Lo mencionado coincide con lo hallado por Cusme y Rodríguez (2024), quienes realizaron un estudio y concluyeron en que existe una valoración positiva de las adaptaciones curriculares, destacando su relevancia y efectividad y su impacto en el rendimiento académico y la inclusión. Sin embargo, a partir de sus hallazgos, Inocente (2015) destacó que los docentes entrevistados relacionan su experiencia y capacitación en Educación inclusiva con las concepciones de estas.

De la Torre (2020), en un estudio en España, recomendó que debería mejorar la implementación de las adaptaciones curriculares sobre los recursos y metodología que sirven de forma pertinente en la atención de estudiantes con autismo. En otros estudios, se halló que los docentes utilizan en menor frecuencia los recursos audiovisuales y los informáticos para facilitar las habilidades comunicativas de expresión y de comprensión en el área de Comunicación; los mismos que son los más recomendables para estudiantes con TEA (Tello, 2017). También, que las adaptaciones curriculares significativas son principalmente en la metodología y en la evaluación (Inocente, 2015).

Torres (2016) destacó la falta de condiciones en las aulas para recibir y acoger a niños con algún tipo de trastorno o con necesidades educativas especiales, así como la necesidad de capacitación de los docentes y la ausencia de colaboración de los padres de familia y representantes.

Se destaca la necesidad de favorecer las competencias teóricas y prácticas de los maestros, como los responsables de llevar a cabo la inclusión educativa de estudiantes con TEA, desde la formación inicial hasta en la práctica cotidiana (González et al., 2021). En algunas realidades, las adaptaciones curriculares responden a las características de los estudiantes y a su condición de discapacidad, aunque todavía los docentes no están preparados para lograr la identificación de necesidades educativas especiales como línea de base para tomar decisiones (Inocente, 2015).

Que el concepto de las adaptaciones curriculares no sea parte de la cultura de las instituciones educativas y, por ende, de los maestros, podría repercutir en su práctica pedagógica, teniendo en cuenta que es la práctica el reflejo de lo que el docente comprende. Es decir, si la concepción del docente es errónea, la práctica también podría serlo.

Por otro lado, reconocer que las adaptaciones curriculares a los diferentes elementos, como son los contenidos temáticos, recursos, metodología y evaluación, son necesarias e importantes, debería calar en las prácticas pedagógicas y ser, además, considerada por las instituciones de formación pedagógica; es decir, incorporarlas en sus planes de estudio para que los futuros docentes no sean parte de este grupo de profesores que desconocen de la implementación de lo que es adecuado en la atención a estudiantes con TEA, quienes vienen haciéndose más presentes en las aulas de educación básica. La formación inicial es el punto de partida para revertir la realidad de las prácticas pedagógicas.

Finalmente, la participación de los padres y maestros, como equipo conjunto, debe ser reconocida e implementada. Esto no pasará si no se considera como parte de los

Proyectos Educativos Institucionales – PEI. Es necesario ser contundentes al reconocer que la familia son agentes principales del proceso de enseñanza aprendizaje, dado que son la principal fuente de información y aliados para el desarrollo de las competencias y, por ende, del logro de los aprendizajes de los estudiantes; especialmente, de los más vulnerables y, en ese sentido, de los que presentan el Trastorno de Espectro Autista.

A continuación, en la Figura 1, se muestra la información con respecto a la red semántica relacionada al objetivo general, relacionando los tres ejes temáticos: Conocimiento de la temática, adaptaciones curriculares a los medios de acceso del currículo, adaptaciones curriculares a los elementos del currículo, equipos de apoyo y significatividad de las adaptaciones curriculares. Además, se detalla una leyenda que servirá para la lectura de las figuras 1,2, 3 y 4 de este estudio.

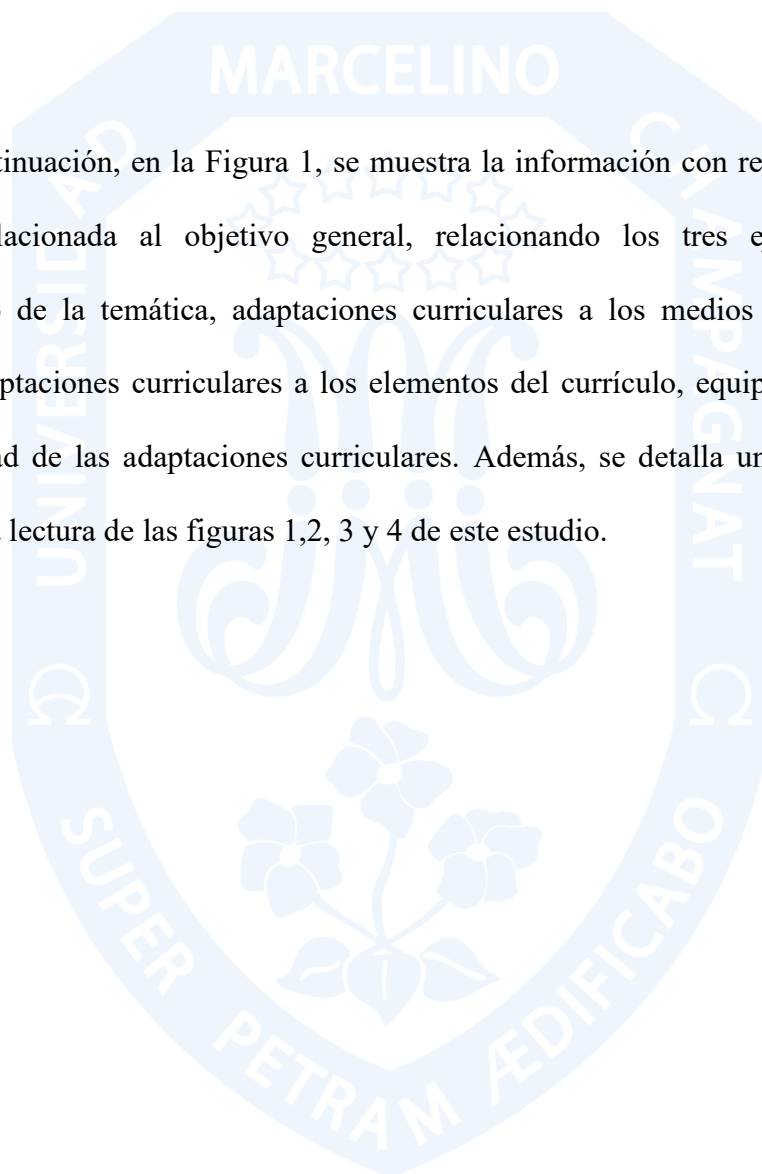
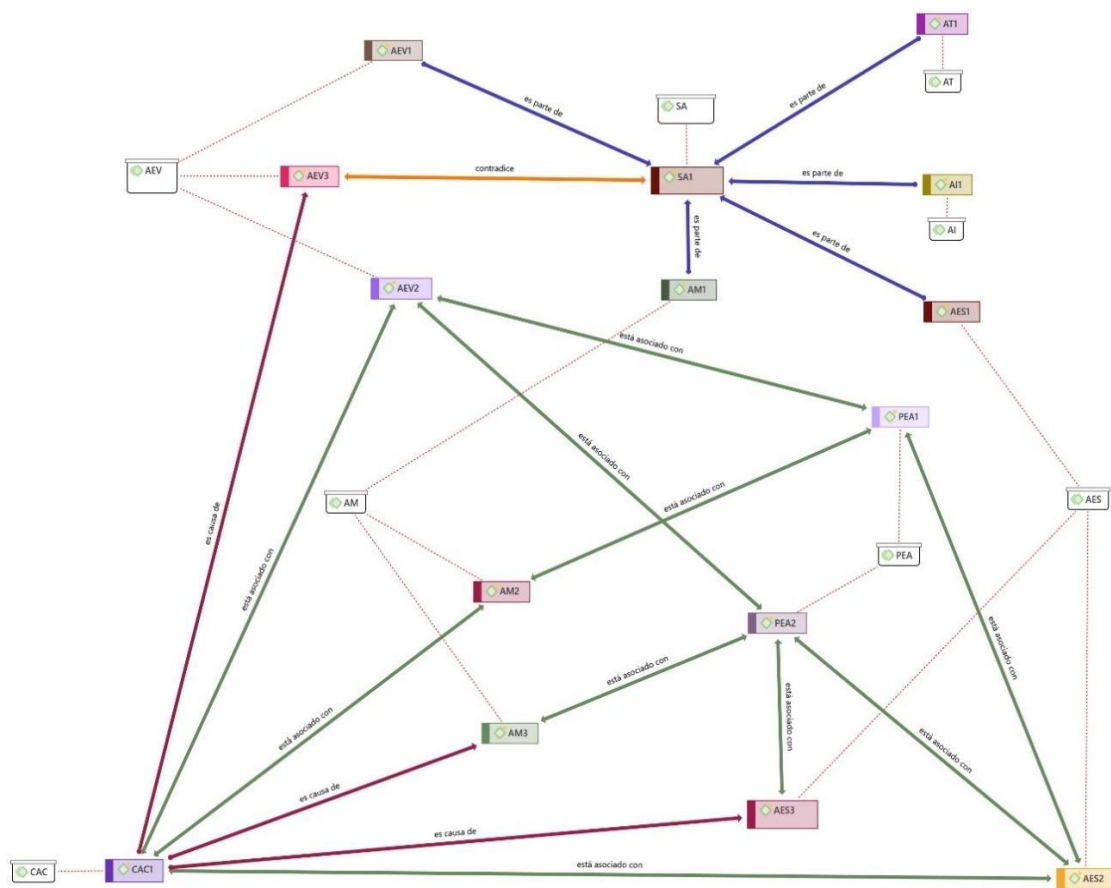


Figura 1

Red general de las percepciones de docentes y padres sobre las adaptaciones curriculares en la educación inclusiva de estudiantes con TEA



Leyenda:

CAC: Conocimiento de adaptaciones curriculares	CAC1: Conocimiento limitado del concepto
AI: Adaptación a la infraestructura	AI1: Necesidad de realizar adaptaciones a la infraestructura
AM: Adaptación a los materiales	AM1: Necesidad de adaptar los materiales con evidencia
	AM2: Se adaptan los materiales, pero sin evidencia.
	AM3: Existen limitaciones para realizar adaptaciones a los materiales.
AT: Adaptación a los temas	AT1: Adaptación a los temas son necesarios
AES: Adaptación a las estrategias metodológicas	AES1: Necesidad de adaptar las estrategias metodológicas con evidencia
	AES2: Se adaptan las estrategias metodológicas, pero sin evidencia
	AES3: Necesidad de orientación a los docentes para adaptar las estrategias metodológicas.
AE: Adaptación a la evaluación	AEV1: Necesidad de adaptar la evaluación con evidencia
	AEV2: Se adaptan la evaluación, pero sin evidencia
	AEV3: Necesidad de orientación a los docentes para adaptar la evaluación.
PEA. Participación de los equipos de apoyo	PEA1: El trabajo colaborativo entre profesionales y familia es necesario e importante.
	PEA2: Existen limitaciones para contar con equipos de apoyo.
SA: Significatividad de las adaptaciones	SA1: Las adaptaciones curriculares para atender a estudiantes con TEA son de tipo significativas

Respecto al primer objetivo específico, el cual está orientado a comprender las percepciones sobre el concepto de las adaptaciones curriculares, según docentes y padres de estudiantes con trastorno de espectro autista, en Villa El Salvador, en la tabla 10 se observa el eje temático, el sub eje temático y las categorías emergentes.

Tabla 10

Organización del eje temático, sub eje temático y categoría emergente del objetivo específico 1

Objetivo específico	Eje temático	Sub eje temático	Categoría emergente
Explorar las percepciones sobre el concepto de las adaptaciones curriculares, según docentes y padres de estudiantes con trastorno de espectro autista, en Villa El Salvador.	Conocimiento	Conocimiento del concepto	Conocimiento limitado del concepto

Con respecto al eje temático conocimiento, el cual es definido como la información que una persona retiene en su mente, de manera subjetiva y vinculada a hechos, conceptos e ideas, y que puede, o no, ser útil o precisa (Flores, 2005). Como sub eje temático se halla el conocimiento del concepto, del cual emerge la categoría conocimiento limitado del concepto de adaptaciones curriculares, que se define como la poca precisión que tienen los participantes para definir el concepto de adaptaciones curriculares.

Al explorar las respuestas de los participantes, se evidencia que, si bien, la mayoría de entrevistados coinciden en señalar que son una respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes, algunos lo confunden con el proceso de adaptación del estudiante a la escuela. A continuación, se colocan los hallazgos:

Todos tienen los mismos derechos a pesar de la discapacidad que un niño pueda tener, ¿no? Supuestamente tiene que ser algo leve o algo fuerte; igual es necesario que todos estén dentro de un círculo social común para que se ayude no solo a él sino también a los demás (Docente 1, entrevista).

Bueno, es que los niños se adapten a mi persona, a mi forma de ser, mi trabajo es adaptarlos, integrarlos más que todo se trabajó esto a inicio de año, ¿no? cosa que los chicos están recién viniendo al colegio, nos estamos conociendo, igualmente conocerlos a ellos, ¿no? Su manera de ser; más que todo creo yo que el trabajo de la miss es integrarlos, que ellos sepan socializar (Docente 2a, entrevista).

Bueno, son la currícula en sí que tenemos que adaptar de acuerdo con la necesidad de cada estudiante, ¿no? (Docente 2b, entrevista).

Todo lo que tiene que ver con la enseñanza, ¿no?, adaptarlo a las necesidades de él básicamente ¿no?, nosotros aquí poco hacemos sobre eso, ¿no? Poco porque tratamos al conjunto y deberíamos enfocarnos, creo yo, a sus necesidades que no son las mismas que el resto, ¿no? (Docente 3, entrevista).

De repente, los métodos de enseñanza tratar de adecuarlos al nivel de aprendizaje que pueda tener distintos niños como el caso de mi niño que demora un poquito más en aprender (Madre 1, entrevista).

Lo hallado coincide con lo investigado por Moliner y Ramel (2020), quienes señalaron que investigadores y actores, entre ellos docentes y padres de familia, son poseedores de conocimiento que elaboran a partir de sus interacciones y reflexiones sobre las prácticas inclusivas. Por su parte, Benito y Ramírez (2020) explican que existen diferencias en el conocimiento de los docentes sobre las adaptaciones curriculares, siendo la dimensión teórica la que se halla menos desarrollada en relación con la dimensión práctica. En el mismo sentido, Velasco (2020) halló que la mayoría docentes entrevistados señalaron no conocer que es una adaptación curricular. Asimismo, Velasco (2020) encontró que solo el 20% de los padres de familia que conformaron su muestra, les interesa saber el concepto de adaptación curricular para poder participar de los procesos de aprendizaje de su hijo con TEA.

De la misma manera, este hallazgo coincide con lo registrado por Ortega (2015), quien señaló como conclusión de un estudio acerca de las percepciones de los docentes sobre la inclusión de estudiantes con TEA, que existe desconocimiento de los temas principales que se encuentra dentro del campo de lo formativo. En la misma línea, Inocente (2015) encontró que los docentes reconocen la importancia de crear adaptaciones curriculares para los estudiantes con necesidades educativas especiales. No obstante, mencionan que no hay criterios ni procesos estandarizados para desarrollar estas adaptaciones, ya que estos varían entre los profesores, incluso dentro de una misma institución.

Por su parte, la Dirección General de Educación Especial, DIGEBE del Minedu, en el 2012, explicó que lo limitado de los avances en educación inclusiva tenían que ver, entre otros factores, con la poca información de la sociedad.

Esto es comprensible puesto que, si el conocimiento del significado de las adaptaciones es limitado, se explica que esta puede impactar sobre la puesta en práctica de las mismas, pudiendo ser insuficientes o nulas, lo cual la hacen no evidentes. Esto quiere decir que la falta de conocimiento podría afectar la calidad del proceso de aprendizaje debido a que los docentes que no comprenden lo que significa adaptar el currículo a las necesidades específicas de aprendizaje, tampoco podrían ajustar la planificación para hacerla más accesible. Por su parte, los padres que no conocen lo que significa la adaptación del currículo, tampoco podrían velar por su implementación en las aulas corriendo el riesgo de una atención poco pertinente a sus hijos que presentan TEA.

Al generar la red semántica de los hallazgos del objetivo 1, se apreció que estos se encontraban asociados y podrían ser causa de categorías que emergen de otros objetivos. En ese sentido, se identificó la asociación entre el conocimiento limitado y la percepción que tienen los docentes y padres sobre la falta de evidencia en las aulas de las adaptaciones a los materiales, las estrategias y evaluación. Esto es comprensible puesto que, si el conocimiento del significado de las adaptaciones es limitado, se explica que puede impactar sobre su puesta en práctica, pudiendo ser insuficientes o nulas, lo cual la hacen no evidentes.

También, se halló relación de causalidad entre el conocimiento limitado del concepto, la percepción de las limitaciones para realizar las adaptaciones a los materiales y la necesidad de orientación que tienen los docentes para realizar adaptaciones a las estrategias en el aula. Nuevamente, se encontró el impacto que puede existir entre el conocimiento limitado del contenido y, por ende, las limitaciones para llevarlo a la práctica.

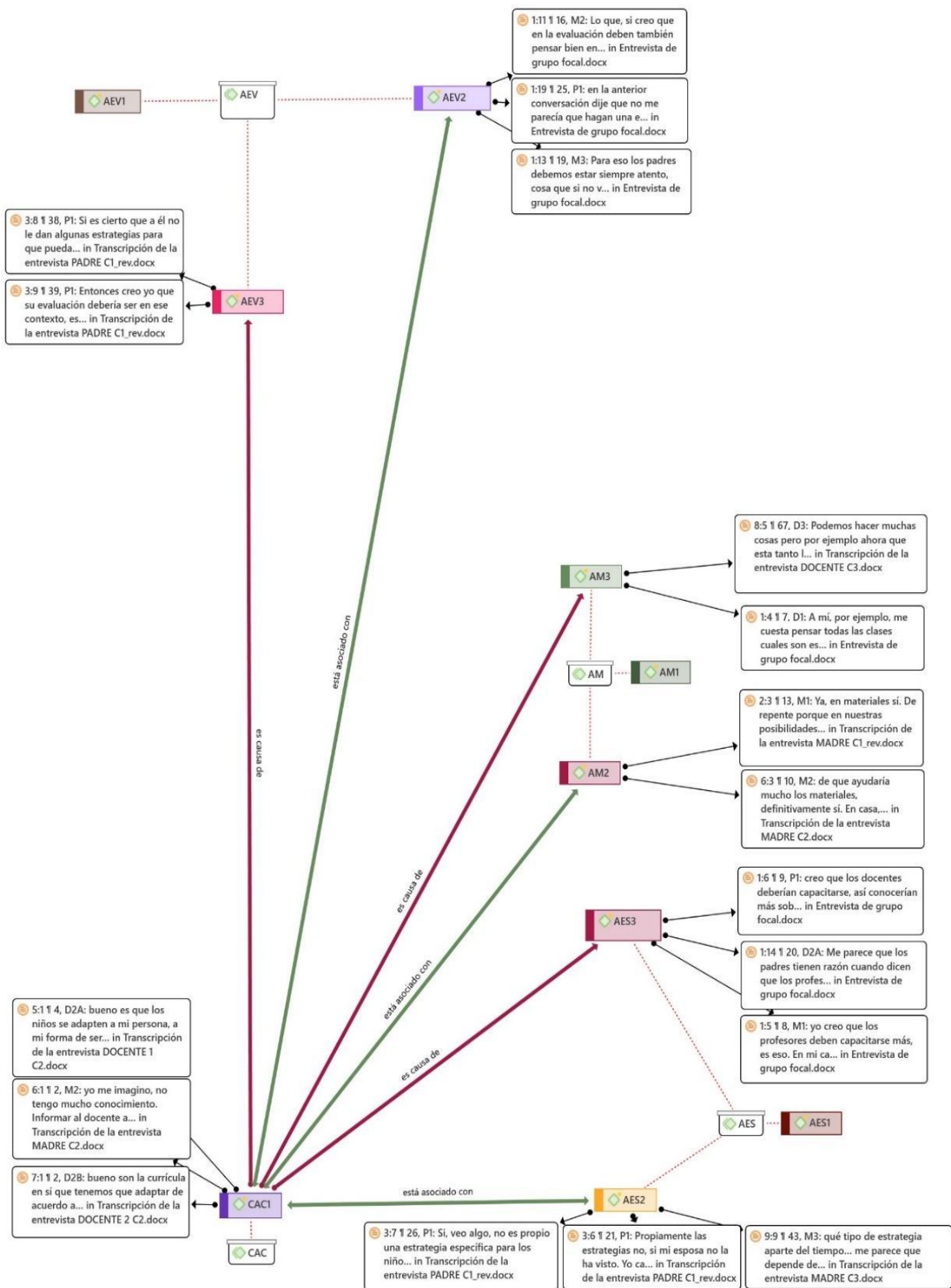
Por último, se halló una relación de causalidad del conocimiento limitado del concepto con la percepción que tiene un padre de familia sobre que no deben realizarse adaptaciones a la evaluación, posición contraria a lo señalado por la investigación. Esto podría suponer que ante el conocimiento limitado de lo que significa realizar adaptaciones curriculares, podría también asumirse una postura de oposición sobre las prácticas de necesaria ejecución para atender a los estudiantes con TEA, considerando su individualidad y la pertinencia en las prácticas.

Este conocimiento limitado podría generar dificultades sobre el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas, ya que, al tener diversas concepciones, los agentes pueden desempeñarse con diferentes objetivos respecto a la Educación inclusiva, a pesar de encontrarse en una misma comunidad educativa. Esto implicaría que, en una misma comunidad educativa, los agentes como directivos, docentes, padres de familia, entre otros, actúen con diferentes criterios frente a un mismo caso de Educación inclusiva.

Seguidamente, en la Figura 2 se muestra la información con respecto a la red semántica relacionada al primer objetivo, con el sub eje temático: conocimiento del concepto y las relaciones con los otros sub ejes temáticos, arriba descritas.

Figura 2

Red semántica correspondiente al objetivo específico 1



Leyenda:

CAC: Conocimiento de adaptaciones curriculares	CAC1: Conocimiento limitado del concepto
AM: Adaptación a los materiales	AM1: Necesidad de adaptar los materiales con evidencia
	AM2: Se adaptan los materiales, pero sin evidencia.
	AM3: Existen limitaciones para realizar adaptaciones a los materiales.
AES: Adaptación a las estrategias metodológicas	AES1: Necesidad de adaptar las estrategias metodológicas con evidencia
	AES2: Se adaptan las estrategias metodológicas, pero sin evidencia
	AES3: Necesidad de orientación a los docentes para adaptar las estrategias metodológicas.
AE: Adaptación a la evaluación	AEV1: Necesidad de adaptar la evaluación con evidencia
	AEV2: Se adaptan la evaluación, pero sin evidencia
	AEV3: Necesidad de orientación a los docentes para adaptar la evaluación.

En relación al segundo objetivo para comprender las percepciones sobre las adaptaciones a los componentes de currículo y la participación de los equipos de apoyo en la Educación inclusiva de estudiantes con trastorno de espectro autista, según sus docentes y padres, en Villa El Salvador. En la Tabla 11, se muestra los ejes temáticos, los sub ejes temáticos y las categorías emergentes.

Tabla 11

Organización del eje temático, sub ejes temáticos y categorías emergentes correspondientes al objetivo específico 2

Objetivos específicos	Ejes temáticos	Sub ejes temáticos	Categorías emergentes
<p>Describir las percepciones sobre las adaptaciones a los componentes del currículo y la participación de los equipos de apoyo en la educación inclusiva de estudiantes con trastorno de espectro autista, según sus docentes y padres, en Villa El Salvador.</p>	<p>Adaptaciones curriculares a los medios de acceso al currículo.</p>	<p>Percepciones sobre las adaptaciones a la infraestructura.</p>	<p>Necesidad de realizar adaptaciones a la infraestructura.</p>
		<p>Percepciones sobre las adaptaciones a los materiales.</p>	<p>Necesidad de realizar adaptaciones a los materiales.</p>
			<p>Existen limitaciones para realizar adaptaciones a los materiales.</p>
	<p>Adaptaciones curriculares a los elementos del currículo.</p>	<p>Percepciones sobre las adaptaciones curriculares a los temas.</p>	<p>Las adaptaciones a los temas son necesarias.</p>
		<p>Percepciones sobre las adaptaciones curriculares a las estrategias</p>	<p>Las adaptaciones a las estrategias son necesarias y se realizan en el aula.</p>

Objetivos específicos	Ejes temáticos	Sub ejes temáticos	ejes	Categorías emergentes
		metodológicas en el aula.		Las adaptaciones a las estrategias son necesarias pero su aplicación en el aula no es evidente.
		Percepciones sobre las adaptaciones curriculares a la evaluación en el aula.		Los docentes necesitan orientación para realizar adaptaciones a las estrategias en el aula. Las adaptaciones a la evaluación son necesarias. Las adaptaciones a la evaluación son necesarias, pero su aplicación en el aula no es evidente.
	Equipos de apoyo.	de Participación de los equipos de apoyo.		El trabajo colaborativo entre profesionales y familia es necesario e importante. Existen limitaciones para contar con equipos de apoyo.

El eje temático adaptaciones curriculares a los medios de acceso al currículo que se entiende como los cambios o la disponibilidad de recursos espaciales, materiales o de

comunicación que permiten a los estudiantes con necesidades educativas especiales acceder y avanzar en el currículo regular o en el currículo adaptado (Sánchez, 2017).

Del sub eje temático, adaptaciones a la infraestructura, emerge la categoría necesidad de adaptaciones a la infraestructura que se refiere la demanda o requerimiento de realizar cambios, ajustes o mejoras en las instalaciones o estructuras de la institución educativa para hacerlos más adecuados, accesibles o funcionales en relación con nuevas circunstancias, necesidades o condiciones.

En relación con las percepciones de padres y docentes sobre las adaptaciones a la infraestructura, se halla una percepción conjunta, cuando afirman que las adaptaciones a la infraestructura son necesarias para proteger la integridad física y emocional de los estudiantes con TEA, como se puede evidenciar en los siguientes extractos de entrevistas:

Muchas veces, la costumbre de poder escuchar el mismo ruido siempre como que veías que no tomaba la misma atención todos los días, sino que necesitaba algo más especial para él específico para que sea una ayuda para él. Entonces, dije ¿por qué no comenzar a ver algo en común que los demás también lo vean no solamente, específicamente él?, porque no quería que él se sienta excluido de los demás con algo adicional, sino más bien incluido, que sea incluido con todos los amigos. Entonces, se le pidió a los papitos, se le hizo un pequeño taller también con ellos y se le hizo algunas con cintas para ayudarnos y también los chicos fueron que terminaron el trabajo adornándolo, viéndolo todo, que eso si, por ejemplo, eso si él le llama la atención, el trabajo donde él pueda de cierta manera

a pesar de que era distraído si quiera ayudarlo con alguien adicional conmigo, la auxiliar, ¿no? (Docente 1, entrevista).

Por supuesto que sí. No solo para mi niño, sino para todos los niños que presentan problemas, por ejemplo, muchos no miden el riesgo y al momento que juegan, juegan de forma distinto y algunos tienen problemas muy marcados de atención; por ejemplo, corren y de repente no ven, entonces, hay que modificar los ambientes donde ellos corren, donde ellos juegan, los materiales que ellos manipulan para que no se lastimen, no se hagan daño (Madre 1, entrevista).

De acuerdo con la infraestructura, de acuerdo a la necesidad que tiene, yo creo que sí. Por ejemplo, habría que ver en cuanto en el aula, ¿no? El aula en que ellos están porque el niño tiende a, creo que, a tirarse, bueno, eso no me ha pasado a mí, pero si la profesora me ha advertido que cuando no se le da la atención adecuada, o cuando se le ignora un poco tiende a tirarse o a golpearse la cabeza, por ahí habría que ver (Docente 2b, entrevista).

Como mencioné en la conversación que tuvimos, señorita, para mí es importante que los lugares sean seguros, porque nuestros niños con autismo tienden a tirarse o a veces también pueden golpearse cuando no desean algo (Madre 2-grupo focal).

No creo adaptación, solo un lugar seguro. Él trabaja bien, por ejemplo, si hablamos a nivel de salón, trabaja muy bien, trabaja, depende de sus compañeros, o sea hay compañeros que son más accesibles, ellos lo apoyan, como también hay

compañeros que son más reacios entonces ahí de repente, ¿no? Pero si, se agrupa, trabaja, entonces creo que no lo necesitaría (Madre 3, entrevista).

Los resultados anteriores encuentran respaldo en lo señalado por Velasco (2020), quien en un estudio realizado halló que la totalidad de los docentes entrevistados refirieron que, contar con espacios adecuados en la institución educativa para atender a estudiantes con autismo, es fundamental en el proceso de aprendizaje. Coincidiendo, De la Torre (2020), Tortosa (2014) y De Andrade et al. (2015) señalan que, para atender a estudiantes con TEA, se requiere un plan adecuado de acogida que implique una estructuración ambiental y temporal adecuada como es la señalización de los espacios, anticipación a los cambios de contextos (organización de agendas y horarios), organización de los espacios no estructurados (recreos, salidas, aseo, vestuario, etc.), crear o adecuar espacios para sus condiciones específicas, es decir, brindar en la escuela ambientes cuidados y agradables.

Asimismo, De Andrade et al. (2015) manifiestan que, para asegurar la permanencia de estudiantes con discapacidad en la escuela, es necesario crear o adecuar espacios para sus condiciones específicas debido al trastorno que presentan. En la misma línea, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables - MIMP y el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad – CONADIS señalan en el Plan Nacional para Personas con Trastorno de Espectro Autista, que las municipalidades, en el ámbito de su jurisdicción, deben establecer ordenanzas municipales para el control del ruido, siendo la sugerencia de 50 decibeles A- dBA para el horario diurno y 40 Decibeles B- dBA para el horario nocturno, ello considerando los diversos umbrales que pueden presentar las personas con TEA frente al ruido, lo cual, podría repercutir sobre sus niveles

de ansiedad o estrés (Ley de Protección de Personas con Trastorno de Espectro Autista 30150, D.S. N° 001- 2015-MIMP, 2015).

De lo hallado, se puede decir que, si los padres y maestros perciben solo la necesidad de realizar ajustes a la infraestructura por temas físicos y emocionales, podrían descuidarse aspectos propios que implica la atención de los estudiantes con TEA. Uno de estos aspectos es el relacionado a los patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, que exigen estar atentos a la estructuración de espacios y tiempos para favorecer su desenvolvimiento pleno.

Otro sub eje temático son las adaptaciones a los materiales que se definen como los ajustes o modificaciones sobre los recursos didácticos para brindar al máximo de oportunidades a todos los estudiantes para que así alcancen aprendizajes necesarios y desarrollen, además, sus capacidades. Los recursos están considerados dentro de los apoyos que puede brindar la institución educativa para atender a la diversidad de necesidad educativas de la población estudiantil (El Peruano, 2021b).

Respecto a este eje, se desprende la categoría hay necesidad de adaptar los materiales que se entiende como la demanda de los participantes de que los recursos o materiales disponibles para el proceso de aprendizaje deben ser modificados o ajustados para ser más efectivos, accesibles, o adecuados a las necesidades de los estudiantes con TEA. De acuerdo a lo registrado se puede decir que la mayoría de los participantes mencionaron que estas adaptaciones a los materiales se hacen necesaria en el aula, manifestando lo siguiente:

Muchas veces la costumbre de poder escuchar el mismo ruido siempre, como que veías que no tomaba la misma atención todos los días, sino que necesitaba algo más especial para él específico para que sea una ayuda para él, entonces dije ¿por qué no comenzar a ver algo en común que los demás también lo vean no solamente, específicamente él?, porque no quería que él se sienta excluido de los demás con algo adicional, sino más bien incluido, que sea incluido con todos los amigos. Entonces, se les pidió a los papitos, se le hizo un pequeño taller también con ellos y se le hizo algunas con cintas para ayudarnos y también los chicos fueron que terminaron el trabajo adornándolo, viéndolo todo, que eso si por ejemplo, eso si él le llama la atención, el trabajo donde él pueda de cierta manera a pesar de que era distraído si quiera ayudarlo con alguien adicional conmigo, la auxiliar, ¿no? (Docente 1 entrevista).

Ya, en materiales, sí. De repente, porque en nuestras posibilidades a mí me hubiera gustado que pidan en la lista un poquito más de cosas para que él manipule como plastilina, que yo sé que es muy bueno para el tema de motricidad, y de muchas cosas. Este, de repente, más material para que él se explye. Hmmm, pero no... nada de eso veo (Madre 1, entrevista).

Hmmm...ya... en el caso de materiales, coincido que el caso de adaptaciones curriculares, creo, que no tomó ese aspecto. Bueno, creo yo, que, en los aspectos de los materiales, creo yo, que, si debe haber una adaptación, ya que ellos responden más a ciertos aspectos de los materiales. Entonces, considero que debería modificarse esos aspectos en los materiales para que ellos puedan

desenvolverse un poco mejor en el tema del estrés, en el tema motriz. Eso es lo que les falta, en el caso de mi niño específicamente (Padre 1, entrevista).

Entonces, yo les hago, por ejemplo, tengo cajas que lo pinto y con eso arman casas, que las van apilando y aprenden bastante. También, me enseñaron que con una madera y cerámica fría les dibuje las letras. Lo aprendí en internet y de una amiguita que es profesora de niños especiales. Para que tengan el pulso de dibujar la i, la a. Pero la verdad acá no veo que hagan algo de eso (Madre 2, entrevista).

Yo creo que sí, como le digo, más de lo que yo pueda darle es lo que nosotros hacemos, es decir, las hojas de aplicación, nosotros lo hacemos de manera general, hasta el año pasado hacíamos las evaluaciones diferentes para él, este año ya no. Este año ya no porque es una sola prueba de todos los cursos y a él le cuesta a veces, y las otras hojas de aplicación también le cuesta. En lo que es nivel de comprensión, él puede leer perfecto. Puede respetar coma, puntos, pero lo que es comprensión le cuesta cualquier tipo de hoja, entonces ahí sí creo que se debería de adaptar (Docente 3, entrevista).

De acuerdo con lo declarado, Domingo y Palomares (2013) identificaron que, para que las adaptaciones curriculares individualizadas sean eficaces en la atención de estudiantes con TEA, estas deberían ir acompañadas de varios aspectos, entre ellos, los recursos, materiales específicos y suficientes. Delgado y Moreno (2018) encontraron que, haciendo ajustes individuales a los materiales para el desarrollo de la asignatura en Lengua Castellana, un estudiante con TEA pudo lograr los estándares planteados por el Ministerio de Educación, para el área, y contribuir con un plan de atención educativa para

favorecer sus habilidades comunicativas, el vocabulario, la pronunciación y fluidez de su lenguaje, sin cambiar la dinámica de la clase. Por su parte, Tello (2017) halló que los docentes utilizan principalmente los recursos impresos, auditivos y concretos, dejando de utilizar los recursos audiovisuales e informáticos para facilitar las habilidades comunicativas de expresión y de comprensión en el área de Comunicación.

Como lo señala Domingo y Palomares (2013), en la actualidad, en el caso de las personas con autismo y para hablar de una escuela inclusiva, se precisa disponer de condiciones materiales, personales, organizativas, etc. Existen experiencias en las que se ha demostrado que las adaptaciones a los materiales son fundamentales para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes con TEA, estableciendo un puente entre el mensaje del docente y el estudiante (Sánchez, 2017).

Otra categoría que emergió fue la existencia de limitaciones para realizar adaptaciones a los materiales, entendida como las dificultades o barreras que pueden presentarse al modificar, ajustar o personalizar los recursos o materiales educativos para que sean más adecuados o accesibles y respondan a las necesidades de los estudiantes con TEA. En esta categoría, los entrevistados coinciden en manifestar que existen limitantes para implementar las adaptaciones a los materiales y mencionan entre las principales causas a la falta de materiales y el poco conocimiento de los docentes; y lo relatan de la siguiente manera:

A veces puede pasar que no conozcamos cuáles son los materiales mejores para estos niños. A mí, por ejemplo, me cuesta pensar todas las clases cuales son esos materiales. Luego, lugares seguros, eso sí creo que está (Docente 1, grupo focal).

Me gustaría, sí, la verdad que son necesarios, pero no tengo todavía experiencia en esto, señorita, pero me gustaría sí. Capaz por ahí enseñarme, orientarme un poco más, capaz por ahí algún juego didáctico que yo pueda ayudar para mejorar el desarrollo psicomotor, ortografía, ¿no? Para que él pueda mejorar con más avances, ¿no? A veces, yo intento algunas cosas, pero no conozco tanto sobre eso (Docente 2, entrevista).

Yo pienso que para él sí debería. En sí no solamente para él, o sea a veces la falta de recursos que podemos generarlo nosotros, pero hay otros recursos que se pueden generar por parte del colegio, nos falta y sería bueno de repente que nos genere más el colegio aparte de lo que traemos nosotros, para que el aprendizaje sea mucho mejor, ¿no? (Madre 3, entrevista).

Esto coincide con lo expuesto por Cueto et al. (2018), quienes señalan que una de las categorías que atenta contra la inclusión, es que se halla mayor carencia de recursos en las instituciones educativas de Educación Básica Regular que en los centros de Educación Básica Especial. Asimismo, Torres (2016) manifiesta que, en el contexto escolar, se debe insistir en la necesidad de adquirir y contar con recursos didácticos básicos, para el aprendizaje de los estudiantes con autismo, ya que las limitaciones en este aspecto podrían obstaculizarlo. En ese sentido, Fernández de Lara y Maldonado (2018) en su investigación demostró que, implementando un kit validado para la atención de estudiantes con TEA, estos pudieron mejorar sus logros de aprendizaje en diferentes áreas de su desarrollo, comprobando que existe un descuido en la inversión pública que atienda esta provisión de materiales.

La adaptación de materiales, como recursos que facilitan el aprendizaje de los estudiantes, especialmente para quienes presentan TEA, se hace necesaria en las aulas, en cuanto estos se constituyen como apoyos. Esto implica que se debe tener siempre en cuenta la variabilidad de características que presenta cada estudiante con TEA, especialmente en las áreas que desde ya se afectan por el mismo trastorno. Dependiendo de los intereses y formas de comprensión y expresión que tengan, se debe seleccionar, diseñar y adaptar los materiales didácticos y, de esta manera, facilitar los procesos de aprendizaje, comunicación y participación de los estudiantes con TEA.

El eje temático Adaptaciones curriculares a los elementos del currículo, se define como los ajustes que se realizan en las capacidades, los contenidos y su secuencia, asimismo, metodología y los criterios y procedimientos de evaluación (López, 2020).

En relación al sub eje temático adaptaciones a los temas, emerge como categoría que las adaptaciones a los contenidos son necesarias, entendida como la necesidad de modificar el enfoque, la profundidad o el tratamiento de los temas que se enseñan, para que sean accesibles y relevantes para todos los estudiantes, teniendo en cuenta sus diferentes características, habilidades y necesidades. En esta categoría, los entrevistados coinciden que es necesario realizar adaptaciones a los contenidos, según se describe a continuación:

Hmm, no, él se tarda en lo que es el aprendizaje. Por ejemplo, si hago una clase de colores, el mismo día él lo ha observado, lo ha visto. Si hago un repaso en la

siguiente, puede ser que por ahí se acuerde un color, pero puede ser que por ahí el otro ya se lo olvidó (Docente 1, entrevista).

Yo, yo creo que sí, si está bien porque, yo me opondría a que no le exijan, o que no, no incorporen tanto contenido hacia él, si es que no viera los resultados, pero los resultados se están viendo (Padre 1, entrevista).

Necesariamente, porque sabemos que los niños no tienen el nivel que tienen los demás, entonces no le podemos exigir a que rindan igual que los demás, entonces, tenemos que brindarle unos contenidos que esté de acuerdo con su capacidad para que pueda ir progresando (Docente 2, entrevista).

Entonces, imagínese si ya son difíciles para todos, ahí creo que deberían considerar que para él deben preparar algo especial. para él es muy agotador y a veces hasta le genera frustración (Madre 3, entrevista).

Lo señalado por los participantes coincide con los que afirma Guerrero (2018), cuando menciona que, para el logro de aprendizajes de los estudiantes con TEA, es necesario adaptar los contenidos curriculares, lo que incide en su desarrollo y progresos. También, Navarro-Aburto (2016) recogió, en una investigación, que las profesoras diferenciales señalaron que, entre las formas de planificación de las adaptaciones curriculares, se hace énfasis en la disminución del nivel de exigencia de habilidades y contenidos. Como alternativas a las adaptaciones de los contenidos, autores como Schmidt et al. (2016) proponen que estos pudieran incorporar temáticas de interés del estudiante y/o que estos estén apoyados en recursos visuales. Por su parte, Sánchez (2017)

sugiere secuenciar de forma diferente los contenidos y sus estándares de aprendizaje para darle más tiempo al estudiante y así logre alcanzar un aprendizaje aceptable; también, podría seleccionarse los contenidos y estándares de acuerdo con el nivel de competencia del estudiante con TEA.

Además, Rangel (2017), en su investigación, concluye que los programas curriculares que existen para atender a estudiantes con espectro autista son poco pertinentes por la complejidad de sus contenidos. En ese sentido, algunas posturas apuestan por una propuesta curricular paralela para atender a estudiantes con TEA en el aula. Además, lo atribuyen a que estos estudiantes aprenden de una manera más pausada, y los procesos de adaptación curricular podrían ser mejor desarrollados (Navarro-Aburto, 2016).

Que exista unanimidad en la percepción de padres y maestros sobre la necesidad de adaptar los contenidos para los aprendizajes de estudiantes con TEA, podría dar cuenta del reconocimiento que tienen sobre las necesidades de modificar la complejidad de estos, especialmente en las áreas de mayor desafío. Sin embargo, esto no necesariamente da cuenta del conocimiento que se tiene sobre el TEA; es decir, es preciso considerar que las adaptaciones a los contenidos no están predeterminadas, ni obligan a que siempre estos deben dejar de ser complejos, sino por el contrario es una decisión que se debe tomar en relación con la individualidad de cada caso. Es necesario recordar que los niveles de gravedad del TEA están relacionados también a la presencia de deficiencia intelectual, por lo cual, la cognición se podría ver afectada en mayor o menor grado y, también, sus dificultades para el aprendizaje.

En el sub eje temático adaptaciones de las estrategias metodológicas que se identifican los ajustes en relación con el cómo enseñar (Blanco, 2000), esto con la finalidad de proporcionar el máximo de oportunidades para que todos los estudiantes alcancen los aprendizajes necesarios y, además, desarrollen sus capacidades al máximo (Minedu, 2012).

Para atender a estudiantes con TEA, es esencial conocer a fondo sus características con la finalidad de adaptar las estrategias educativas, y con el objetivo de desarrollar y mejorar su potencial e inteligencia (Guerrero, 2018). Por su parte, De la Torre (2020) alude a la necesidad de apoyar a los estudiantes con TEA en las estrategias para favorecer el área social y el área comunicativa, prioritariamente.

De este sub eje temático, emergió como categoría necesidad de adaptaciones a las estrategias metodológicas que se refiere a la importancia de ajustar los métodos, técnicas y estrategias, propiamente dicha para que puedan atender de manera efectiva las diversas características, estilos de aprendizaje y necesidades específicas de los estudiantes con TEA. Los entrevistados coincidieron en que hay necesidad de realizar adaptación a las estrategias metodológicas y también que hay necesidad de evidenciarlas y en que, en tanto se utilizaron adaptaciones a las estrategias en el proceso de enseñanza aprendizajes, más óptimos han sido los resultados de aprendizaje alcanzados, como lo mencionan a continuación:

Él todavía no está a la par con los demás, entonces, ¿qué hago con él?, él igual puede pintarla como los demás, le doy la hojita, pero aparte yo trabajo con él en

el área concreta. Por ejemplo, llamo la pizarra, y a él le pido que me señale muchos, pocos, cuáles son de arriba o cuáles son de abajo (Docente 1, entrevista).

Yo siempre he intentado de incluirlo, integrarlo, de sentarlo en mis asambleas con él a trabajar, a hacer las preguntas y participar, si es salir al campo igual participar, aunque me cueste mantener la atención, pero trato, trato (Docente 2, entrevista).

Para facilitar que él se comunique con nosotros, no tanto como una estrategia, ¿no? Sino que él ya lo ha aprendido, sabe pedir, todas las formas, ¿no?, por favor, agradece, solo hay situaciones que se muestra un poco ansioso digamos, situaciones que seguro más adelante se las voy a comentar, entonces, presiona, no te olvides de esto, acuérdate que me falta esto. Entonces, uno le pone después, espera, dependiendo de la situación, como se muestra ansioso, trato de no darle la importancia de lo que me está pidiendo, porque él está preocupado que ya ya ya. Entonces, yo trato de ayudarlo ahí. Pero, cuando se tiene que comunicar por otra cosa, agradece, puedo salir, por favor, de manera normal o sea son cosas que él ya las tiene (Docente 3, entrevista).

Sí, la profesora hace lo posible para que Matías se sienta bien. Por ejemplo, habla con los niños, les dice tenemos que entender a Mathías, él a veces hace cosas que no quiere hacer a propósito, etc. (Madre 2, entrevista).

En coincidencia con este hallazgo, Schmidt et al. (2016) identificaron que, para atender a estudiantes con TEA, se hacen adaptaciones curriculares a las estrategias metodológicas, y a partir del conocimiento de sus intereses. Además, que una de las

estrategias más utilizadas es facilitar su convivencia e interacción con sus pares, lo cual se constituye en una oportunidad para el mejor desempeño de competencias y habilidades sociales, y con un impacto positivo en sus condiciones de aprendizaje y en su desenvolvimiento emocional. También, De la Torre (2020) señala que se debe implementar adaptaciones curriculares en las estrategias metodológicas, especialmente para facilitar su comunicación su socialización, comportamiento, área cognitiva y adaptativa. Bush (2016) halló, en su investigación, que los docentes adaptan sus estrategias metodológicas para atender a estudiantes con TEA, especialmente las que implican diferentes apoyos sensoriales (especialmente visuales) y el enfoque colaborativo.

Por otro lado, emergió la categoría necesidad de evidenciar las adaptaciones a las estrategias, que se refiere a la importancia de documentar y demostrar de manera clara y tangible las modificaciones realizadas en las estrategias de enseñanza para que los estudiantes, especialmente quienes presentan TEA puedan acceder al aprendizaje de manera efectiva. Ello implica mostrar cómo se han ajustado las metodologías, los materiales, las actividades y las evaluaciones para asegurar que los estudiantes reciban el apoyo necesario.

Como principales hallazgos, se encontraron que hay necesidad de realizar adaptaciones a las estrategias metodológicas, pero que aún estas no se hacen evidentes en las aulas, señalándolo en las siguientes declaraciones:

Aquí si yo no podría brindarle mucha información porque como usted ve (señala la puerta del aula del niño) es a puerta cerrada y yo comprendo que cuando las mamás están mucho ahí los niños se engríen y muchas veces no quieren participar

o no quieren obedecer. Entonces, a las mamás no tienen de la reja para afuera. Y también el respeto de no ir a interrumpir el trabajo de la profesora. Entonces exactamente yo no sé cuál es el método de trabajo que pueda estar utilizando como para poder informarle (Madre 1, entrevista).

Si, veo algo, no es propio una estrategia específica para los niños que desarrollan problemas, es simplemente para todos (Padre 1, entrevista).

Como le he dicho, en un día tiene lo que es amplitud que es refuerzo de todos los cursos, al menos eso le ha facilitado, como le digo es empeñocito, solo que a veces llega y se olvida todo. Ahí, creo que la escuela debería hacer algo para que el recuerde o se organice mejor, pero no, eso no pasa (Madre 3, entrevista).

Esto coincide con lo señalado por Ortega (2015), quien halló la falta de estrategias metodológicas de los docentes para la atención de estudiantes con TEA. Asimismo, la Defensoría del Pueblo (2007) en una investigación, cuya muestra fue 412 personas, afirmó que solo el 44,5% de los docentes realizaron adaptaciones curriculares y metodológicas; sin embargo, el 45,3% mencionó que estas no partían de los resultados de una evaluación psicopedagógica. También, es importante considerar lo hallado por Domingo y Palomares (2013), quienes señalaron que, a pesar de los esfuerzos desplegados por los docentes para la atención de estudiantes inclusivos en el aula, existe menos satisfacción por parte de los padres en cuanto al rendimiento y evolución de su hijo, y respecto a los profesores que los atienden.

Otra categoría emergente fue que los docentes necesitan orientación para realizar las adaptaciones a las estrategias, que se entiende como la necesidad de proporcionar a los educadores el conocimiento teórico práctico y el acompañamiento necesario para que puedan ajustar sus métodos y enfoques pedagógicos de manera efectiva, a fin de atender la diversidad de necesidades de los estudiantes, especialmente quienes presentan TEA. De lo registrado, los entrevistados coincidieron en que se hace necesario más acompañamiento y orientación para lograr adaptar las estrategias metodológicas, mencionan que lo que reciben del SAANEE es aún insuficiente, como lo relatan a continuación:

Yo quisiera participar. La verdad es que a veces escuchar a los padres es bueno. Me parece que los padres tienen razón cuando dicen que los profesores necesitamos conocer un poco más y eso se debe a que lo que hacemos si no nos capacitamos por nuestra cuenta, tampoco hay mucho apoyo por parte del ministerio. La profesora del SAANEE nos debe ayudar, pero solo a veces viene, como una vez al mes, o a veces menos (Docente 2 a, entrevista).

Me gustaría si, la verdad que no, no tengo todavía experiencia en esto señorita, pero me gustaría si, capaz por ahí enseñar orientarme un poco más, capaz por ahí algún juego didáctico que yo pueda ayudar para mejorar el desarrollo psicomotor, ortografía, ¿no? Para que él pueda mejorar con más avances, ¿no? (Docente 2b, entrevista).

No eso sí que no he visto, en ese caso creo que ellos no necesitan ayuda o alguna orientación. Veo que en algunas cosas ella está igual que yo, no sabe qué hacer, cómo lo puede manejar (Madre 2, entrevista).

Esto coincide con lo señalado por Velasco (2020), quien halló que los docentes tenían dificultades en crear y aplicar adaptaciones curriculares para la atención de estudiantes con TEA, debiendo recurrir a guías para elaborar sus planes individuales. En sus recomendaciones, el autor mencionó que es necesario aplicar adaptaciones curriculares en la práctica pedagógica diaria para garantizar una respuesta ajustada a las capacidades del estudiante. Este hallazgo coincide con el de Ortega (2015), quien mencionó entre sus conclusiones que existe desconocimiento de los docentes sobre temas importantes en los programas de inclusión de estudiantes con TEA; uno de ellos la elaboración de programaciones pertinentes para temas de naturaleza cognitiva como es el caso específico del TEA. Bush (2016) y De La Torre (2020) coinciden en resaltar que para la atención educativa de estudiantes con TEA se debe incluir el uso de apoyos visuales para la comprensión de la información, y un enfoque colaborativo para facilitar su socialización.

Que existan contradicciones en la percepción de los participantes sobre la realización de adaptaciones a las estrategias metodológicas podría tener implicancias en el grado de satisfacción de cada agente. Es decir, por su parte los docentes podrían no sentirse reconocidos en el esfuerzo que despliegan al adaptar sus estrategias para favorecer el logro de aprendizajes, la comunicación y socialización de los estudiantes con TEA. Sin embargo, estas podrían no ser visibles ante los padres y madres y, por lo tanto, no mostrar satisfacción ante ello. También, que se perciba que existen limitaciones para

implementar estas adaptaciones en la práctica, podría también dejar en evidencia que estas se realizan sin planificación previa, lo cual las invisibilizan.

Con lo registrado y descrito respecto a la aún necesidad de orientación y capacitación a los docentes para lograr la implementación de apoyos y adaptaciones a las estrategias metodológicas en el aula y, para atender a estudiante con TEA, se comprende que deben ser pertinentes para que la atención educativa sea de calidad y ser evidentes para todos, especialmente para los estudiantes con TEA. El no realizarlas impediría que estos estudiantes puedan verse acompañados a lograr sus aprendizajes y mejorar sus habilidades para la comunicación y socialización.

En el sub eje temático sobre las adaptaciones a la evaluación está definida como las modificaciones que se realizan a la valoración de los aprendizajes, considerado como elemento central del currículo, y la cual es posible de ser adaptada para atender a las dificultades de los estudiantes. Para ello, se suele utilizar la modificación, adaptación o incorporación de instrumentos y técnicas de evaluación (Gómez et al., 2017). El Minedu (2021) ha dispuesto que, en el marco de la evaluación formativa, esta debe ser flexible para responder a las necesidades educativas de los estudiantes que enfrentan barreras educativas; es decir, que es posible considerar apoyos educativos y ajustes razonables en los criterios, medios e instrumentos de evaluación. Los documentos de evaluación oficiales se complementan con un informe relacionados a los apoyos educativos efectuados que constituyen parte del legajo del estudiante (El Peruano, 2021b).

En este sub eje temático surgió como categoría la necesidad de realizar adaptaciones a la evaluación entendidas como la exigencia o demanda de modificar,

ajustar o personalizar los métodos, técnicas, estrategias, instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados en un contexto educativo o profesional para que sean más inclusivos, accesibles y justos para todos los estudiantes, especialmente para quienes tienen algún trastorno y discapacidad. De las respuestas registradas en las entrevistas, se resaltó que las adaptaciones a la evaluación se hacen necesarias, pero, al mismo tiempo, no son evidentes en las aulas, manifestándolo con las siguientes declaraciones:

Sí, yo uso con él más lo que es la ficha de observación, es lo que más yo trabajo con él. Porque yo he intentado trabajar con él algunas fichas, pero sería egoísta de mi parte trabajar algo con él que no es para él, entonces, dije me voy a poner a buscar que es lo mejor para él, investigar un poco más y creo, yo que sería lo más sabio, porque creo yo que si solo sigo con una ficha de observación, no sería tan justo como los demás, porque los demás si van a tener una evaluación que es para su realidad, pero yo pienso que él también puede tener su evaluación para su realidad, que es lo que yo hago cada semana me pongo a buscar fichas para su realidad (Docente 1, entrevista).

Bueno, a la hora de evaluar, o sea, me dice para yo lograr ponerle una nota a Matías, ¿no? Bueno, más que todo trato de organizar mis ideas, opiniones para poder ver a Matías sencillo, o sea, en cada momento que nosotros trabajamos con ellos es un avance cada avance, cada logro que dan ellos es una evaluación que tenemos nosotros ahí y vemos el trabajo de los niños cada día, en el caso de Matías bueno, a veces me cuesta en algunas cosas como le digo Comunicación, Matemática, en qué áreas más veo que está desarrollando, ¿no? Para ponerlo en un logro o inicio como se dice o un proceso, ¿no? Entonces a veces eso es un

poquito como que, para un profesor, un maestro tajantemente decir: Ahí todavía sigue en el inicio, ¿no? Tengo que ver bien y estar bien atenta con él para ver de dónde evaluarlo, ¿no? En cada trabajo que él haga (Docente 2a, entrevista).

Pienso que debería tener otra metodología para ellos, o si de repente va a ser el mismo examen que de los otros niños, tomarse más tiempo con ellos, ya que para ellos es más complicado las figuras, entonces requiere al menos orientarles (Madre 2, entrevista).

Yo considero que sí debería haber una evaluación diferente por lo mismo que no es un alumno regular, le cuesta a él lo que es matemática, por ejemplo, es metódico. Él lo puede hacer, pero si le hablamos de razonamiento no puede, o en comprensión lectora a veces como que las acierta, pero hay que marcar entonces creo que no, debería ser uno de acuerdo a él (Docente 3, entrevista).

Lo declarado por los participantes, en relación con la necesidad de realizar adaptaciones a la evaluación, coincide con Bernal et al. (2024), quien implementó con éxito un programa de adaptaciones curriculares, siendo necesario adaptar la evaluación y los materiales, y resaltó que el nivel de apoyo está relacionado con las necesidades de aprendizaje; en coincidencia, Bush (2016) encontró que de 40 docentes, 14 señalaron que hacen una evaluación diferenciada para su estudiante con TEA. Por su parte, Yon et al. (2018) registraron entre las estrategias y apoyos para un mejor desempeño del estudiante con TEA que es importante brindarles tiempo extra para las tareas, así como modificar los criterios a evaluar considerando la complejidad y la extensión de estas. Asimismo, Navarro-Aburto (2016) halló que, en un caso de atención a un estudiante con TEA, en el

área Matemática se adaptaban las evaluaciones considerando unas de menor extensión, brindándoles más tiempo para su realización y un nivel de exigencia menor al establecido para los demás estudiantes.

En la categoría las adaptaciones a la evaluación son necesarias, pero no se evidencia su aplicación, por lo cual se entiende que, aunque se reconoce la importancia de modificar o ajustar los procesos de evaluación para hacerlos más inclusivos y adecuados a las diversas necesidades de los evaluados (por ejemplo, en términos de discapacidad, estilo de aprendizaje o contexto social), estas modificaciones no siempre se implementan de manera efectiva en la práctica, mencionando lo siguiente:

Le digo no, por decir ya van a entregar libretas por ejemplo y no sé exactamente de qué forma le van a evaluar a mi niño. Por ejemplo, cuando él ha tenido que salir a exponer yo lo he preparado y la profesora me ha dicho, sí salió, no lo dijo de repente, pero ha señalado y esto. De repente, por falta de tiempo y por problemas de salud que tiene la profesora ahorita, no ha habido tiempo que la profesora me diga, haz esto o estoy aplicando con tu niño esto, no, no ha habido todavía eso (Madre 1, entrevista).

Si, porque esa era antes mi preocupación, porque antes un día tenían comunicación o tenían dos exámenes al día, y eran todas las semanas, pero ahora, como dice la miss, todo lo aprendido en clase es evaluado, el fin de mes que es aptitud académica ahí le toman todo. Claro, eso pasa con todos, no solo con mi hijo (Madre 3, entrevista).

Lo declarado por los entrevistados podría coincidir con lo hallado en la investigación realizada por Bush (2016), quien de 26 docentes, los cuales declararon que no realizaban las adaptaciones a las evaluaciones, algunos refirieron que no tenían claro cómo podría realizarla en la práctica; otros mencionaron que las adaptaciones no la hacían en la evaluación, sino más bien en la diferenciación en los objetivos de aprendizaje, especialmente en los casos de estudiantes con necesidades educativas especiales.

También, Velasco (2020) encontró que el 88% de docentes entrevistados declararon que les resulta “más complicado” cuando se les preguntó sobre qué tan difícil es realizar adaptaciones curriculares en su aula. De la misma manera, Inocente (2015) señaló que se evidencia limitaciones en el conocimiento de cómo realizar evaluaciones de proceso, limitándose a las evaluaciones de resultados. Este hecho también lo encontró Schmidt et al. (2016), al señalar como una de las categorías de su investigación la dificultad que presentan los docentes para planear, enseñar o evaluar los aprendizajes de manera apropiada en la etapa escolar.

Pese a esta contradicción hallada sobre la percepción relacionada a la necesidad o no de adaptaciones curriculares, queda evidente, ante la investigación, que sin ellas no sería posible la atención a estudiantes con NEE, asociadas a cualquier tipo de discapacidad. Como lo señalan Navarro–Aburto et al. (2015), hay una necesidad continua de realizar adaptaciones curriculares, dado que son una herramienta que facilita la personalización de la enseñanza, lo que a su vez mejora la calidad de vida y la educación especial.

La diversidad de personas que existen en la naturaleza del TEA obliga a tener en cuenta que podrían existir una gama diversa de criterios y procedimientos que requerirán los estudiantes con esta condición, al momento de ser evaluados. Desconocer que estas son necesarias en algún momento, para un área o aprendizaje determinado dificultaría respetar la individualidad de cada estudiante, al momento de asegurar sus aprendizajes necesarios. Por su parte, la escuela es la llamada a sensibilizar e informar a los padres sobre la necesidad de estas adaptaciones y su impacto en la mejor atención educativa de sus hijos. Asimismo, las escuelas de formación pedagógica y el propio Ministerio de Educación deben comprometerse en una formación inicial que aclare y prepare a los docentes y futuros docentes sobre lineamientos en este sentido.

En el eje temático equipos de apoyo, descrito como el equipo de agentes educativos: especialistas en psicología, tecnólogos, terapeutas, guía intérprete de sordoceguera, intérprete de lengua de señas peruana, modelos lingüísticos, entre otros (Minedu, 2021), y la familia (Domingo & Palomares, 2013), que permiten la producción de respuestas educativas oportunas para atender a estudiantes con discapacidad, riesgo de adquirirla, o con talento y superdotación (altas capacidades) (Minedu, 2021).

Es preciso resaltar que el trabajo conjunto implica el rol de los maestros, que permiten la autonomía de sus estudiantes, y la familia, que comprende su rol como apoyo natural, para así generar una comunidad que se apoya e incluye a todos y todas (Fundación Telefónica del Perú, 2021).

De este eje, se desprende como sub eje temático la participación de la familia y los servicios de apoyo, de donde emerge la categoría el trabajo colaborativo entre

profesionales y la familia es necesario e importante. Esto resalta la importancia de una relación estrecha y fluida entre los profesionales y las familias para lograr mejores resultados en la educación, destacando la interdependencia de ambos en el proceso, detallándolo con las siguientes declaraciones:

El apoyo de todos los tipos es importante. Entonces, si hubiera la posibilidad y hubiera la limitación económica en el colegio, que creo yo, es por lo que no se le brinda los materiales yo estaría dispuesto a aportar, incluso económicamente un poco más para que él pueda aprender y, si bien, esto puede servir también para otros niños, también, bienvenido sea (Padre 1, entrevista).

Claro, por ejemplo, con los padres es muy importante porque todo lo que yo hago aquí, todo tengo que comunicárselos a los padres que estoy siguiendo estas pautas y me gustaría que en casa me ayuden de esa manera, como también ellos en casa pueden descubrir algo y también me gustaría estar en comunicación para capaz yo seguir aquí, seguir con las normas, ¿no? Me gustaría, me encantaría eso, ¿no? y yo siempre tengo comunicación con los papás, estamos en constante comunicación con los padres, con la mamá, y bueno veo que hasta ahora que esta Matías está marchando bien, hay avance en Matías (Docente 2a, entrevista).

Yo creo que cuanto más todos se involucren en esto, sería mucho mejor para que el niño avance (Docente 2b, entrevista).

Porque toda la familia tiene que está inmersa a la necesidad del niño, ¿no? No solo en niños con una necesidad especial, sino en todos los niños, ¿si no estamos cuando están pequeños, entonces, cuando? (Madre 3, entrevista).

Respaldando este hallazgo, Domingo y Palomares (2013) y Valdez-Maguiña y Cartolin-Príncipe (2019) coinciden en señalar que, para facilitar el desempeño de los estudiantes con TEA, se necesita del trabajo conjunto de diversos profesionales, así como del diálogo constante, mantenido y fluido entre ellos. En términos generales, De Andrade et al. (2015) señalan que el acompañamiento de profesionales especializados es un derecho adquirido de las personas con discapacidad para su permanencia en la escuela. Se considera crucial la relación familia-estudiante-escuela (Baptista et al., 2018).

Por su parte, Valdez-Maguiña y Cartolin-Príncipe (2019) señalan que para brindar atención pertinente al estudiante es necesario generar las interacciones entre los miembros de la familia, así como tomar en consideración los objetivos, deseos, necesidades y puntos de vista de las personas que se encuentran en contacto con estos niños. En coincidencia, Martínez y Bilbao (2008) señalan que los padres son los llamados a enseñar a los maestros u otros profesionales o cuidadores, el modo de interpretar la mente de sus hijos para facilitar su incorporación a los diferentes contextos, entre ellos, la escuela.

Por otro lado, emerge como segunda categoría de este sub eje temático existen dificultades para la participación de los equipos de apoyo, que hace referencia a los obstáculos o barreras que enfrentan los equipos de profesionales, familiares y otros actores para comprometerse en un trabajo conjunto de manera activa y efectiva en los procesos de evaluación. Así, lo declaran en los siguientes relatos:

Pero, definitivamente sería de gran ayuda tener a alguien al pie mío, mensualmente o cada quincena, a la que yo pueda por ahí ir ahondando y por qué no, también, venir a observarlo y ver su avance y que yo ya no tenga solo estos puntos y tener otros. Eso sería de una gran ayuda (Docente 1, entrevista).

Sí, claro que sí, porque nosotros somos los casos directos que vemos si el niño avanza o no avanza. Yo veo si mi niño avanza, este, eh por los cambios que el da, porque yo no cambios a partir de lo que él ha empezado a venir acá. Este, que mejor que yo poder decir, mira eso realmente si lo está estimulando o esto realmente no está funcionando. Yo claro, yo siempre le digo a la directora, yo estoy presta a participar, pero ella sabe, porque yo estoy interesada en que mi niño avance, pero nunca me han llamado para preguntarme sobre eso (Madre 1, entrevista).

No, no ha habido, de acuerdo al diagnóstico se ha ido derivando como ramitas, ¿no? Pero, no ha habido un personal especializado. (Docente 3, entrevista).

Respaldando este hallazgo, se puede mencionar a la Defensoría del Pueblo (2019) que, a partir de la supervisión realizada en el 2019, concluyó que la participación de padres y madres de estudiantes con discapacidad, en el proceso educativo de sus hijos e hijas, sigue siendo precaria. Esto es producto de la ausencia de información y transparencia sobre sus derechos y responsabilidades, y que deberían proveer las II.EE., además del poco interés de los mismos padres y madres. Esta última problemática se

representa en la poca participación en las convocatorias que se realizan por parte de la institución.

Por su parte, Canales-Capelletti (2019) encontró que el 70% de padres y madres considera que, en el sector educativo, existe falta de accesibilidad, formación y/o capacitaciones eficaces para los padres y maestros, así como estrategias para facilitar la interacción entre ellos, esto para responder a la educación de personas con diferentes discapacidades.

Asimismo, Martínez y Bilbao (2008) señalan que algunos profesionales desconocen el fenómeno de duelo que atraviesan los padres de niños con autismo y asumen que los padres no apoyan lo suficiente, que no se implican y que asumen una posición distante. Ante ello, sugieren que los profesionales deberían ser más sensibles y receptivos a las enseñanzas que pueden facilitar los padres, reconociéndolos como los principales agentes preocupados en cambiar la percepción sobre las personas con autismo y entregados a mejorar la calidad de vida de sus hijos.

No considerar la importancia del trabajo conjunto entre padres y maestros podría dejar de lado la oportunidad de personalizar los procesos pedagógicos. Se requiere del trabajo conjunto de ambos agentes, familia y escuela, que permite un enfoque más integral y personalizado que refuerza el trabajo profesional, ya que los miembros de la familia son los que mejor conocen el contexto, los valores, y las circunstancias particulares del individuo. Además, esta colaboración favorece la creación de redes de apoyo, el fortalecimiento de la comunicación y la implementación de estrategias que son más

efectivas y sostenibles y, por ende, la mejor propuesta de apoyos, entre ellas, las adaptaciones curriculares.

Al elaborar la red semántica relacionada al objetivo específico 2, se pudo graficar que los docentes y padres perciben que las adaptaciones a la infraestructura, los materiales, los temas, las estrategias y la evaluación son necesarias. Sin embargo, en el caso de las adaptaciones a la infraestructura las relacionan con la seguridad física y emocional de los estudiantes con TEA, más que con sus procesos de aprendizaje, propiamente dicho. Y, en relación con los temas, son las únicas adaptaciones que las perciben presentes en las aulas. Por ello, este sub eje temático no fue incluido en esta red semántica.

Para los entrevistados, las adaptaciones a los materiales, las estrategias y la evaluación no se perciben evidentes en su realización en el aula y ello podría estar relacionado a las percepciones que tienen sobre el limitado trabajo colaborativo entre los profesionales y la familia que, aunque lo consideran como necesario e importante, se halla dificultades para su conformación y en la participación de los padres en el proceso de las adaptaciones curriculares.

Ello permite dar cuenta de dos implicancias: la primera es que mientras los participantes y la familia participen conjuntamente del proceso educativo, lo realizado en el aula será evidente y enriquecido por ambos agentes; caso contrario se invisibilizan de las puertas del aula hacia afuera. La segunda está relacionada con la necesidad de la conformación de equipos de apoyo por profesionales especializados que orienten el aseguramiento de las adaptaciones curriculares en la atención educativa a estudiantes con

TEA, y, de no existir, podría limitar la difusión de buenas prácticas inclusivas, sea por la falta de seguridad de los docentes de mostrar lo ejecutado o por la falta de la realización de estas, por lo cual no se ponen en evidencia.

Esta necesidad de trabajo conjunto entre profesionales y la familia que refieren los entrevistados, debería ser considerada y atendida de manera específica, pues podría significar las mejoras en las prácticas pedagógicas en el aula. Es imprescindible considerar que el trabajo conjunto entre profesionales es importante, pero que se necesita a la familia como la principal fuente de información sobre las características, fortalezas e intereses de los estudiantes con TEA. Esto permitirá a los profesionales incorporar los elementos necesarios y pertinentes en sus diseños de planificaciones curriculares para evitar generar barreras al aprendizaje y la participación.

Se presenta en la Figura 3, y con respecto a la red semántica del segundo objetivo, con cuatro sub ejes temáticos: adaptaciones a los materiales, adaptaciones a las estrategias metodológicas, adaptaciones a la evaluación y participación de los equipos de apoyo.

Leyenda:

AM: Adaptación a los materiales	AM1: Necesidad de adaptar los materiales con evidencia
	AM2: Se adaptan los materiales, pero sin evidencia.
	AM3: Existen limitaciones para realizar adaptaciones a los materiales.
AES: Adaptación a las estrategias metodológicas	AES1: Necesidad de adaptar las estrategias metodológicas con evidencia
	AES2: Se adaptan las estrategias metodológicas, pero sin evidencia
	AES3: Necesidad de orientación a los docentes para adaptar las estrategias metodológicas.
AE: Adaptación a la evaluación	AEV1: Necesidad de adaptar la evaluación con evidencia
	AEV2: Se adaptan la evaluación, pero sin evidencia
	AEV3: Necesidad de orientación a los docentes para adaptar la evaluación.
PEA. Participación de los equipos de apoyo	PEA1: El trabajo colaborativo entre profesionales y familia es necesario e importante.
	PEA2: Existen limitaciones para contar con equipos de apoyo.

Respecto al objetivo 3, orientado a comprender las percepciones sobre el tipo de significatividad de las adaptaciones de las adaptaciones curriculares en la Educación inclusiva de estudiantes con trastorno de espectro autista, según sus docentes y padres, en Villa El Salvador, se han organizado los resultados en función al eje temático, sub eje temático y categoría emergente, como se aprecia en la Tabla 12.

Tabla 12

Organización del eje temático, sub eje temático y categorías relacionadas al objetivo específico 3

Objetivo específico	Eje temático	Sub eje temático	Categoría
Comprender las percepciones sobre el tipo de significatividad de las adaptaciones de las adaptaciones curriculares en la educación inclusiva de estudiantes con trastorno de espectro autista, según sus docentes y padres, en Villa El Salvador.	Significatividad de las adaptaciones curriculares	Tipos de adaptaciones	Las adaptaciones curriculares para atender a estudiantes con TEA son de tipo significativas

El eje temático tipo de significatividad de las adaptaciones curriculares, es asumir que este varía en función de los componentes del currículo que se modifiquen (Gómez et al., 2017). De este eje temático, se desprende el sub-eje existen dos tipos de significatividad de las adaptaciones curriculares: significativas y no significativas.

Del sub eje temático, se desprende la categoría las adaptaciones curriculares para atender a estudiantes con TEA son de tipo significativas, es decir, aquellas adaptaciones que sí afectan (introducir, ampliar o eliminar) los elementos prescriptivos del currículo como son las capacidades, contenidos o evaluación. Este tipo de adaptación se requiere

cuando a partir de los resultados de la evaluación psicopedagógica, los estudiantes presentan un desfase curricular muy elevado, o por presentar necesidades educativas especiales a partir de sus dificultades para el aprendizaje o por sus altas capacidades (Gómez et al., 2017).

Los resultados de tal afirmación fueron unánimes, resaltando que las adaptaciones deberían ser a los diferentes elementos de los currículos, mencionando las estrategias, los temas y la evaluación, como lo señalan a continuación:

Sí, yo creo, y tengo toda la certeza, que es importante que se hagan adaptaciones. En cada área, así como hay competencias, capacidades, hay todo elemento chiquitito que uno puede observar en cada área, yo creo que deben incluir una franjita más donde un especialista, también, lo trabaje y colocar también qué trabajar con cada niño, no solamente con el niño motriz, sino también con el TEA, que es algo importante y que nos pueda ayudar a tener un mejor avance y una mejor vida, que es lo que queremos nosotros (Docente 1, entrevista).

Si, en realidad, es significativa porque en general siempre se adaptan las estrategias y la evaluación. Es decir que, a veces, los logros no van a ser los mismos que sus compañeros, pero si van a ser logros importantes que muestran los avances de cada uno (Docente 2^a, entrevista).

No, en algunos casos son significativas. En otros casos solo basta con variar los materiales de trabajo y lo mismo con todo niño, igual deben realizarse, sí. En el caso de Matías, si son significativas para algunas áreas (Docente 2b, entrevista).

Significativas. Depende del área. En matemática, significativas. En otras áreas, como arte, educación física, inglés, son no significativas (Docente 3, entrevista).

Bueno, para Gabriel, en ese sentido, las adaptaciones serían pequeñas, pero si las necesita. En matemática, serían significativas, creo (Madre 3, entrevista).

Entonces, que la percepción sea unánime, en cuanto a que se deben realizar adaptaciones significativas en la atención del estudiante con TEA, podría encontrar su respaldo en Domingo y Palomares (2013), quienes consideraron realizar adaptaciones curriculares, modificando objetivos, contenidos, metodología y, sobre todo, la evaluación, como estrategia educativa para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales. En otra experiencia, el mismo autor especifica que realizar adaptaciones curriculares significativas es una estrategia eficaz para atender a estudiantes con autismo. También, Inocente (2015) halló que los docentes reconocen la importancia y su responsabilidad sobre la formulación y desarrollo de adaptaciones curriculares y las realizan en relación con las características de los estudiantes. De la misma forma, Vélez y Loor (2024) hallaron que existe una valoración positiva de docentes y padres sobre las adaptaciones curriculares, destacando su relevancia y efectividad.

Así mismo, preocupa la poca claridad que tienen los participantes para poder discriminar el concepto del grado de significatividad que pueden cobrar las adaptaciones curriculares. A pesar de las afirmaciones que existe sobre la necesidad de realizar adaptaciones curriculares significativas para atender a estudiantes con TEA; además, se ha identificado una aplicación inadecuada de estas estrategias en los procesos de

enseñanza-aprendizaje para niños con autismo, lo que se debe a la ausencia de la individualización necesaria para cada uno de ellos. Así también, se hizo evidente que los docentes no están capacitados para crear y aplicar las adaptaciones curriculares, lo que impide brindar oportunidades de superación, existiendo dificultades en el logro de aprendizajes (Velasco, 2020). En la investigación de Torres (2026), se apreció un desenvolvimiento bajo de los estudiantes con autismo debido a que el currículo no se encontraba ajustado a sus necesidades, por lo que se sugirió que se debe insistir en las adaptaciones curriculares, en especial, en lo concerniente a recursos y metodologías.

Al realizar la red semántica relacionada al objetivo específico 3, se halló una percepción unánime de docentes y padres al manifestar que consideran que las adaptaciones curriculares para atender a estudiantes con TEA son de tipo significativas. Esto teniendo en cuenta que manifiestan que se hacen necesarias las adaptaciones a elementos prescriptivos del currículum, como son la evaluación y los contenidos. También, consideran que estas adaptaciones deben realizarse a las estrategias; además, a elementos de acceso como la infraestructura y los materiales. Precisan en las declaraciones que esto debe realizarse, tomando en cuenta cada caso.

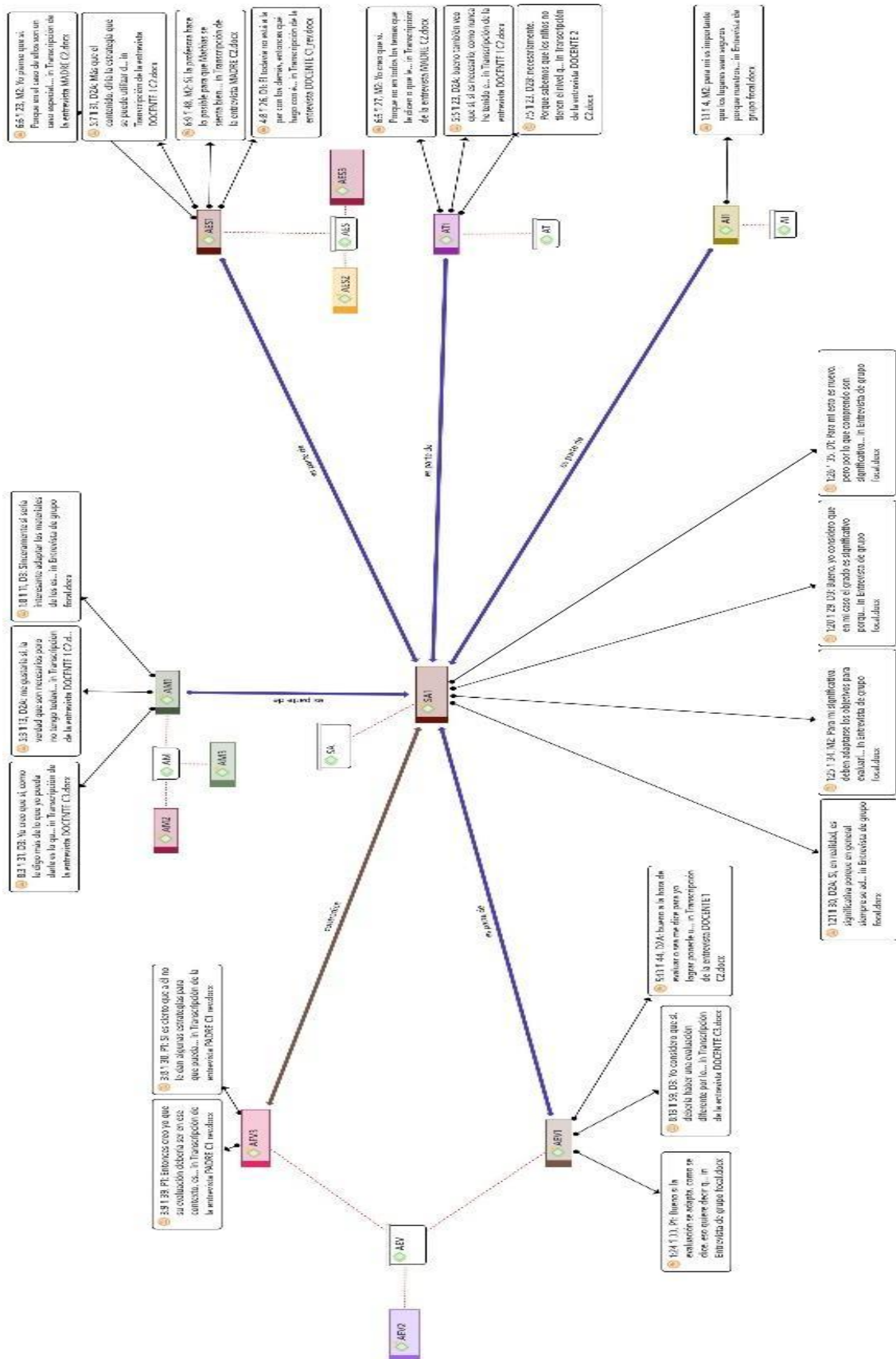
Así, que exista una percepción unánime sobre la necesidad de realizar adaptaciones curriculares significativas, es decir, que exista la necesidad de modificar elementos curriculares sustanciales como los objetivos, contenidos o evaluación para las buenas prácticas en la atención educativa de estudiantes con TEA; sin embargo, preocupa que a pesar de que exista esta percepción, la evidencia sigue demostrando que no hay claridad sobre cómo llevarlas a cabo en las aulas.

Se presenta en la Figura 4, la red semántica del tercer objetivo, con un sub eje temático: las adaptaciones curriculares para atender a estudiantes con TEA son de tipo significativas.



Figura 4

Red semántica relacionada al tercer objetivo específico



Leyenda:

AI: Adaptación a la infraestructura	AI1: Necesidad de realizar adaptaciones a la infraestructura
AM: Adaptación a los materiales	AM1: Necesidad de adaptar los materiales con evidencia
	AM2: Se adaptan los materiales, pero sin evidencia.
	AM3: Existen limitaciones para realizar adaptaciones a los materiales.
AES: Adaptación a las estrategias metodológicas	AES1: Necesidad de adaptar las estrategias metodológicas con evidencia
	AES2: Se adaptan las estrategias metodológicas, pero sin evidencia
	AES3: Necesidad de orientación a los docentes para adaptar las estrategias metodológicas.
AE: Adaptación a la evaluación	AEV1: Necesidad de adaptar la evaluación con evidencia
	AEV2: Se adaptan la evaluación, pero sin evidencia
	AEV3: Necesidad de orientación a los docentes para adaptar la evaluación.
SA: Significatividad de las adaptaciones	SA1: Las adaptaciones curriculares para atender a estudiantes con TEA son de tipo significativas

Entre las limitaciones evidenciadas en el desarrollo de este estudio se encuentran las pocas investigaciones a nivel nacional e internacional en cuanto a las percepciones de padres y maestros sobre las adaptaciones curriculares para la Educación inclusiva, específicamente de estudiantes con TEA, desde el enfoque cualitativo. Asimismo, el acceso a la muestra de forma intencional podría haber condicionado los discursos de los participantes.

Esta investigación brinda un aporte a la comunidad científica debido a que hace visible la confusión o poco conocimiento que tienen los padres y maestros sobre el concepto de adaptación curricular, elemento esencial de comprender para poder generar cambios en las prácticas inclusivas y lograrlas como favorables en la educación de estudiantes con discapacidad, específicamente de quienes presentan TEA. Asimismo, evidencia que se requiere mayor acompañamiento de los equipos de apoyo a los maestros para que puedan lograr realizar adaptaciones curriculares, tanto en los medios de acceso como en los propios componentes del currículo, siendo estas últimas significativas; y estos a su vez puedan apoyar a las familias.

Además, este estudio sirve como punto de partida para nuevas investigaciones interesadas en hacer visible la necesidad de conocimiento de los conceptos y cómo esto puede repercutir en las percepciones de las personas.

Los resultados de esta investigación sirven como orientaciones para que nuevos profesionales que estudien este tema lo puedan tomar como referencia para investigar cómo las adaptaciones curriculares son necesarias en un modelo de diseño universal para el aprendizaje, dejando su esencia de adaptación y llegando a incluirse como un apoyo curricular, pedagógico, organizativo o de comunicación.

Se recomienda que futuras investigaciones aborden diferentes poblaciones, como padres y maestros de estudiantes con otros tipos de trastornos del neurodesarrollo, discapacidades o cualquier otra característica que lo ubique dentro de un colectivo en situación de vulnerabilidad ante el ejercicio de su derecho a la educación; pudiendo así emplear otras metodologías que aborden y ahonden en esta problemática.

5.1. Criterios de calidad y rigor metodológico

En esta investigación, y para asegurar el rigor metodológico, se ha seguido los criterios de calidad como la credibilidad, transferibilidad, dependencia y la confirmabilidad.

El criterio de credibilidad se consiguió durante todo el proceso de la investigación. La investigadora estuvo involucrada íntegramente en el contexto de investigación, asistiendo personalmente a cada institución y dialogando con cada persona clave y participante. Seguidamente, se utilizó diferentes técnicas de recolección de datos, tales como la entrevista y el grupo focal, así como diferentes fuentes humanas y documentales.

La aplicación de las entrevistas y *focus group*, así como la recogida y transcripción de información, fue siempre responsabilidad de la investigadora, quien además se ocupó del análisis e interpretación de los mismos.

Tanto las entrevistas, se desarrollaron en las propias instituciones educativas para favorecer la confianza de los participantes. Las preguntas de las entrevistas estuvieron orientadas por tópicos específicos en coherencia con el marco teórico. Esto permitió ir clasificando la información de acuerdo a categorías que emergieron de los sub ejes temáticos, que constituyeron el punto de referencia para describir los resultados. Se contrastó los hallazgos con fuentes de investigación primarias, lo cual permitió alcanzar conclusiones convergentes y coherentes. Se procedió a la discusión de las interpretaciones con la opinión de la asesora investigadora.

La transferibilidad se consiguió a partir de la información recopilada de las entrevistas y el *focus group* desarrollado con los padres y docentes. Esta generó suficientes datos, coherentes y en cantidad representativa, para los ejes temáticos y sub ejes temáticos que orientaron el estudio. Si bien, el número de informantes claves para la realización de las entrevistas no es representativo para asegurar la réplica del estudio, se hace énfasis que se respetó los procedimientos del muestreo cualitativo. Se ha sido consciente de que los resultados conseguidos son propios del contexto de la investigación. Se realizaron descripciones exhaustivas y detalladas del contexto y los participantes, esto con la intención de una transferibilidad posterior de los resultados a otros contextos que compartan similares características. Se realizó una amplia recogida de información para comparar los distintos escenarios y se indicó las coincidencias y oposición en las respuestas de los informantes claves en el caso de padres y docentes de estudiantes con

trastorno de espectro autista que se encuentran incluidos en instituciones educativas regulares de diferentes niveles y tipo de gestión. Además, se examinaron la representatividad de los datos como un todo.

La dependencia se logró dejando constancia de cómo se recogieron los datos, además de la selección de los informantes claves, el papel que desempeñó el investigador, y cómo se caracterizó el contexto y los participantes. Se describió la familiarización, transcripción, generación, sistematización y procedimientos para analizar los datos. Luego, se generaron las categorías, citas y se procedió a establecer la relación entre ejes temáticos, sub ejes temáticos y categorías emergentes con las citas listadas. El control de calidad externo del proceso y el producto de la investigación siempre estuvo vigilado por un asesor investigador.

La confirmabilidad se consiguió a partir de una descripción detallada de las características y el proceso de selección de los informantes claves, en este caso de los padres y maestros de estudiantes con TEA, incluidos en la Educación Básica Regular. Se redactó una descripción minuciosa del contexto en que se desarrolla la investigación. Se contó con registros, lo más cercanamente posibles a la realidad, de las cuales fueron obtenidos los datos para posteriormente elaborar las transcripciones textuales y citas de las entrevistas. Para esto, se usó mecanismos de grabación adecuados. Se incluyó las transcripciones de entrevistas y el *focus group* como parte de los anexos. Luego, se procedió a un análisis adecuado de la transcripción fiel de las entrevistas a los informantes. La saturación de información se generó a partir del registro de información por diferentes técnicas y tópicos bien definidos que orientaron las preguntas realizadas. Además, se generó información abundante para confirmar la credibilidad de la investigación,

obteniendo más de una vez cada dato por distintas vías. Se llevó a cabo una triangulación de datos a partir de la información generada por las entrevistas y el *focus group*, en la que participaron padres y docentes. Se ha validado los resultados de la investigación, a partir de fuentes fidedignas que sustentan la investigación. Un experto externo verificó la correspondencia entre los datos y las interpretaciones realizadas por el investigador.

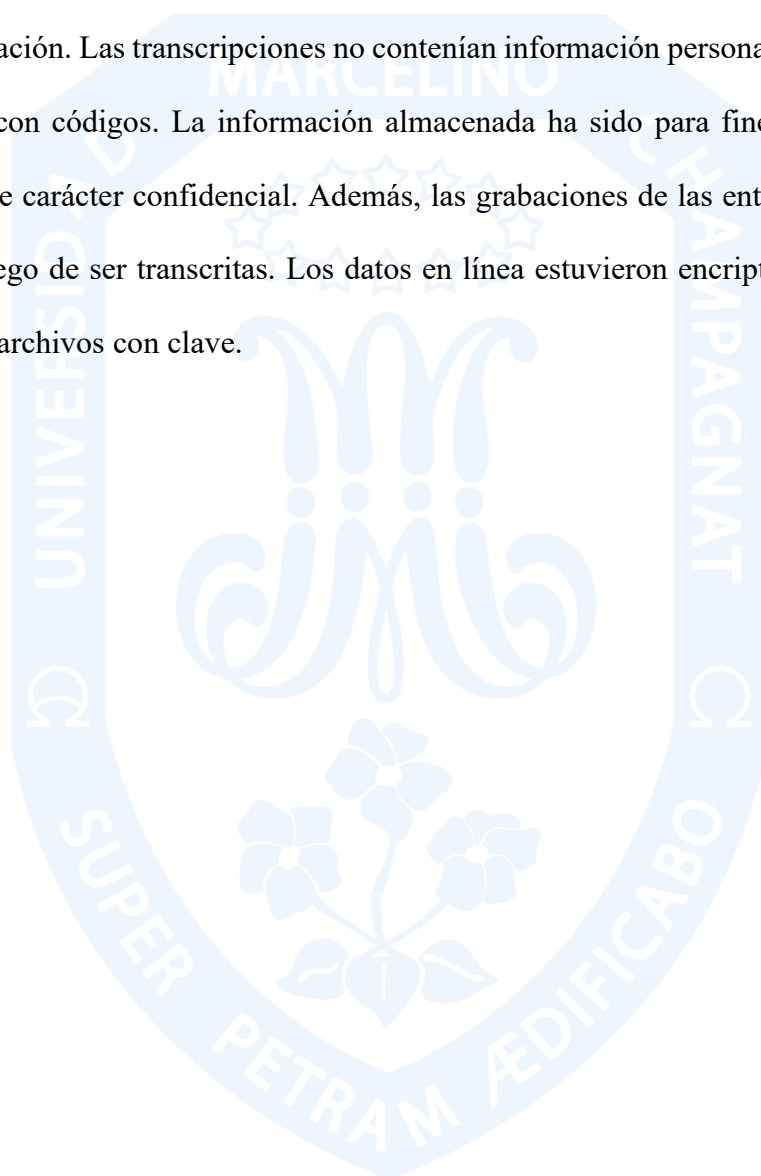
5.2. Criterios éticos

En el desarrollo del proceso de investigación se aseguró contar con criterios éticos en cada acción ejecutada. En ese sentido, se solicitó la aprobación del proyecto de tesis al Comité de Ética de la Universidad Marcelino Champagnat. Se solicitó a los docentes y padres de familia de las tres instituciones educativas, el consentimiento informado, en línea explicando riesgos, beneficios, etc., antes de empezar las entrevistas. Se leyó un consentimiento informado verbal antes de iniciar las entrevistas. Se recalcó que el objetivo del estudio fue exclusivamente científico y no pretendía beneficios económicos.

Asimismo, fueron elegidos todos los participantes que cumplieron con los criterios de inclusión. Durante el proceso de investigación, se aseguró la libre participación de los docentes y padres de familia de los estudiantes con TEA, sujetos de la investigación, en el estudio y la participación del entrevistado. Se señaló que la participación era voluntaria y que no se ofrecía ningún tipo de pago o beneficio. Los participantes recibieron los mismos beneficios, los cuales fueron información y orientación a los participantes que aceptaron la entrevista individual. Se grabaron las entrevistas, después de la autorización de los participantes, para luego transcribirse y procurando la máxima fidelidad. El investigador fue la responsable del acceso a las grabaciones. Se protegió la confidencialidad de los datos y para tal efecto no se les

solicitó su nombre completo, documento de identidad, ni ninguna otra información que los pueda identificar.

Además, las entrevistas fueron grabadas. Las grabaciones fueron anónimas y fueron eliminadas luego de su transcripción. Se solicitó el permiso respectivo antes de iniciar la grabación. Las transcripciones no contenían información personal, pues estas se identificaron con códigos. La información almacenada ha sido para fines del presente estudio y es de carácter confidencial. Además, las grabaciones de las entrevistas fueron eliminadas luego de ser transcritas. Los datos en línea estuvieron encriptados, es decir, guardados en archivos con clave.



6. Conclusiones

Este último acápite está destinado a presentar las conclusiones de la investigación desarrollada, cuyo objetivo principal se ha centrado en comprender las percepciones sobre las adaptaciones curriculares en la Educación inclusiva de estudiantes con trastorno de espectro autista, según sus docentes y padres, en Villa El Salvador. Se concluye en lo siguiente:

1. Existe un conocimiento limitado del concepto de adaptaciones curriculares, de parte de padres y docentes, se percibe la necesidad de adaptaciones curriculares, tanto a los elementos de acceso y a los elementos propiamente dicho del currículo; y que justamente al afectar a elementos prescriptivos del currículo, las adaptaciones curriculares se perciben de tipo significativa.
2. Se percibe un conocimiento limitado del concepto de adaptaciones curriculares, confundiéndolo en algunos casos con el proceso de adaptación al inicio del año escolar. Se halló la asociación de este conocimiento limitado a la falta de evidencia que se realizan adaptaciones a los materiales, a las estrategias y a la evaluación. Asimismo, que este podría ser causa que se perciba limitaciones para realizar las adaptaciones a los materiales, y también que se perciba la necesidad de orientación a los docentes para realizar adaptaciones a las estrategias. De la misma forma, este conocimiento limitado se relaciona con la postura que toma un padre al mencionar que las adaptaciones a la evaluación no deberían realizarse, la misma que se considera contraria a lo señalado por la investigación y las fuentes primarias.
3. Se comprende que los participantes perciben como necesarias las adaptaciones a la infraestructura, los materiales, los temas, las estrategias y la evaluación. Por

una parte, perciben que las adaptaciones a la infraestructura son necesarias para amparar la integridad física y emocional de los estudiantes con TEA y que, junto a las adaptaciones a los temas, estas se hallan presentes en las aulas. Por otro lado, las adaptaciones a los materiales, estrategias y evaluación, a pesar de considerarlas que son necesarias no las evidencian en el aula, lo cual asocian al desconocimiento, falta de capacitación, necesidad de orientación de los docentes y la casi nula participación de los padres de familia en la propuesta de estas adaptaciones. Es ahí donde se percibe la relación a la limitada actuación de los equipos de apoyo, tanto para poder lograr un trabajo conjunto de padres-profesionales, como para poder conformarlos.

4. Los docentes y padres, de manera unánime, perciben que el tipo de adaptaciones curriculares son significativas, pues consideran que se deben realizar adaptaciones a la evaluación, contenidos y estrategias; además, a la infraestructura y los materiales. Precisan en las declaraciones que esto debe realizarse, tomando en cuenta cada caso. Esto conlleva a reflexionar que para atender a estudiantes con TEA se puede adaptar uno o más elementos curriculares. Además, dependiendo del caso, los elementos prescriptivos, como son los objetivos y por ende la evaluación, muchas veces se hace necesaria, y no siempre, no en todas las áreas ni para todos los logros, pero podrían adaptarse.

7. Recomendaciones

1. Es importante seguir realizando investigaciones de tipo cualitativa, sobre los diversos aspectos que implica la Educación inclusiva de diferentes colectivos de estudiantes, que de alguna manera se encuentran en situación de vulnerabilidad para ser atendidos con calidad, como son los estudiantes con TEA. Realizar estudios cualitativos que permiten poder documentar de forma detallada el trabajo desarrollado por las instituciones educativas, los profesionales y las familias. Esto significa darles voz y hacerlos visibles ante una sociedad que intenta ser inclusiva, pero que aún enfrenta distintas barreras para lograrlo.
2. Desarrollar investigaciones donde se promueva el conocimiento de las personas que están comprometidas con la Educación inclusiva, en especial en la capacitación de los docentes y el acompañamiento de las familias, quienes deben tener claridad del qué, el cómo y el para qué de las prácticas inclusivas, haciendo énfasis en la eliminación de barreras y la disponibilidad de los apoyos para dar respuesta educativa a la diversidad de estudiantes, y como una forma de apoyos pedagógicos, a las adaptaciones curriculares.
3. Fomentar investigaciones orientadas a fortalecer el compromiso político y las estrategias para el acompañamiento a las familias, de manera que la comunidad educativa perciba como imprescindible la conformación y participación de los equipos de apoyo en el diseño y propuesta de planes educativos para la atención de todos los estudiantes, especialmente de quienes encuentran barreras que limitan su presencia, aprendizajes y participación, como son los estudiantes con TEA.
4. Es importante profundizar la investigación sobre la caracterización de personas con TEA, así como sobre aspectos esenciales de cómo gestionar los contenidos, las estrategias y la evaluación que favorecerá en la comunidad docente la propuesta de

los apoyos en los informes psicopedagógicos de estudiantes con TEA. Ampliar, además, el conocimiento en estos aspectos permitirá comprender que las adaptaciones a realizar en el currículo pueden ser significativas y requieren de la implementación de planes educativos personalizados.

5. Es primordial proponer investigaciones para la construcción o validación de instrumentos que permitan investigar en profundidad aspectos relacionados a las percepciones de padres y docentes de estudiantes con TEA, a los apoyos pedagógicos y a la atención educativa de estudiantes con TEA.
6. Es importante complementar la investigación con estudios cuantitativos o mixtos que recojan por separado el nivel de conocimiento sobre la naturaleza de las adaptaciones curriculares; la relación de adaptaciones curriculares y la importancia de los equipos de apoyo; y, el conocimiento sobre el tipo de significatividad de los apoyos pedagógicos que conlleva la atención de estudiantes con TEA, en un marco de trabajo de diseño universal de aprendizaje.
7. Resulta clave incluir en muestras de futuros estudios a estudiantes con TEA de alto funcionamiento, para conocer sus percepciones sobre los apoyos que reciben de sus entornos educativos, y para eliminar las barreras, en un marco de modelo social de la atención de la persona con discapacidad.
8. Es importante considerar en objetivos de futuras investigaciones, mostrar diferencias de atención educativa a estudiantes con TEA, en entornos educativos del sector público o privado.

Referencias

- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180005>
- Aguilar, G., Demóthenes, Y., & Campos, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 120-133.
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000100120&lng=es&tlng=es.](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000100120&lng=es&tlng=es)
- Alba, C. (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva*. Morata.
- Alvarez-Gayou, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. *Innovación Educativa*, 5(27), 63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421423011>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington.
<https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Baptista, V., Martins, U., & Morosino, M. (2018). *A inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional como instrumento viabilizador da igualdade: exposição e análise crítica dos respectivos indicadores* [La inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo como instrumento para posibilitar la igualdad: presentación y análisis crítico de los respectivos indicadores]. *Revista*

*Capital**Científico,*

16(1).

<https://revistas.unicentro.br/index.php/capitalcientifico/article/view/4824/html>

Baron, R. (1998). *Psicología Social* (8ª ed.). Prentice-Hall.

Benito, Y., & Ramírez, S. (2020). *Nivel de conocimiento de las adaptaciones curriculares en docentes de centro de educación básica especial n° 35001 del distrito de Huancavelica* [Tesis de licenciatura, Universidad de Huancavelica]. Repositorio UNH. <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/3486>

Bernal, J., Pilaloe, C., & Maqueira, G. (2024). Adaptaciones Curriculares para la inclusión en la Educación Física de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista. *Ciencia Digital*, 8(1), 6-30. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v8i1.2774>

Blanco, R. (2000). *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones curriculares*. Alianza Psicológica.

Bolio, A. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Sujeto, Subjetividad y Educación Superior*, (65), 20-29. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=34024824004>

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Minedu.

<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4642>

- Bush, R. (2016). *Educación de niños con Trastorno del Espectro Autista en el marco del Programa de la Escuela Primaria: Perspectiva Latinoamericana*.
<https://www.ibo.org/contentassets/8cef1adee86046cb902d930a17da1e56/educating-children-with-asd-in-the-pyp-es.pdf>
- Canales-Capelletti, R. (2019). *Percepciones de los padres y madres de los estudiantes del taller Despertares Lima SAC sobre la discriminación por motivos de discapacidad* [Tesis de maestría, Universidad de Piura]. Repositorio UDEP.
<https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/4066>
- Centro de Educación Básica Especial Divina Misericordia. (2017). *Proyecto Educativo Institucional. Documentos de Gestión*.
- Constitución Política del Perú (16 de enero del 2021). Artículos 13 y 16.
<http://www.pcm.gob.pe/wp-content/uploads/2013/09/Constitucion-Pol%C3%ADtica-del-Peru-1993.pdf>
- Cueto, S., Rojas, V., Danmert, M., & Felipe, C. (2018). *Cobertura, oportunidades sobre la educación inclusiva en el Perú*. Grade.
- Cusme, L., & Rodríguez, J. (2024). Implementación de adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en la Unidad Educativa Particular Arquidiocesana Pedro Schumacher. *Dominio de las Ciencias*, 10(3), 1303-1316. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i3.3984>
- De Andrade, J. C., De Oliveira, S., & Mosca, C. (2015). Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 95–122.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n64/v20n64a6.pdf>

- De la Torre, B. (2020). *La inclusión del alumnado con Trastorno de Espectro del Autismo (TEA) en Educación Infantil: análisis de buenas prácticas en la Comunidad de Madrid* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio UAM. <http://hdl.handle.net/10486/693786>
- Decreto Supremo N° 007-2021-MINEDU. (2021). *Diario Oficial El Peruano*. 11 de mayo del 2021. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2138240-007-2021-minedu>
- Defensoría del Pueblo. (2007). Educación inclusiva: Educación para todos. Supervisión de la Política para niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares. *Informe Defensorial*, 127. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r29886.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (2011). Los niños y niñas con discapacidad: Alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas del nivel primaria. *Informe Defensorial*, 155. <https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/sispod/pdf/135.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (2019). El Derecho a la Educación Inclusiva. Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas. *Informe Defensorial*, 183. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (2021). *Informe especial sobre educación universitaria*. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2021/05/Informe-Especial-005-21-sobre-educacion-universitaria.pdf>.

Delgado, V., & Moreno, J. (2018). *Propuesta de adaptaciones curriculares en el área de Lengua castellana para un estudiante de sexto grado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de una Institución Educativa de Bucaramanga* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio UNAB. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/2524>

Domingo, B., & Palomares, A. (2013). La necesidad de nuevas estrategias metodológicas en la educación inclusiva del alumnado autista. Ensayos. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 119-142. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v28i0.345>

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/29104/00920113014346.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Echeita, G. (22 de noviembre 2020). *La educación inclusiva no afecta solo al alumnado con necesidades especiales /Entrevistado por Álvaro Mogollón*. Rivas Vaciamadrid. <https://www.rivasciudad.es/noticias/educacion/2020/11/22/gerardo-echeita-la-educacion-inclusiva-no-afecta-solo-al-alumnado-con-necesidades-especiales/862600147919/>

El Peruano. (2021a). Ley de Desarrollo Urbano Sostenible, Ley N° 31313. Congreso de la República. <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/1976352-2>

El Peruano. (2021b). Decreto Supremo que modifica el Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo N° 011-2012-ED.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2138240-007-2021-minedu>

Escurrea, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces.

Revista de Psicología, 6(1-2), 103-111. <https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>

Feliz, T., & Ricoy, M. (2002). *El diseño y desarrollo del currículum: Las adaptaciones curriculares*.

<https://cmapscloud.ihmc.us/rid=1QLJ01J5K-249R223-1CJ/ADAPTACIONES%20GENERALES%20DEL%20CURRICULUM.pdf>

Fernández de Lara, V. & Maldonado, M. (2018). *Falta de recursos didácticos que mejoren el aprendizaje de niños con autismo* [Tesis de licenciatura, Universidad Iberoamericana Puebla].

Repositorio Institucional IBERO Puebla. <https://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/3930>

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa. Relevancia, historia y rasgos*. Ediciones Morata.

Flores, M. (2005). Gestión del conocimiento organizacional en el taylorismo y en la teoría de las relaciones humanas. *Espacios*, 26(2), 22.

<https://www.revistaespacios.com/a05v26n02/05260242.html>

Frith, U. (1991). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Alianza Editorial.

Fundación Telefónica del Perú (Anfitrión). (octubre de 2021). *Voces por la inclusión- Episodio 2: Tejiendo redes*. [Podcast de audio].

https://open.spotify.com/episode/2TZsNwOUfL1luNZ2JSI1p9?si=aggXlmknR6OA6IV2T_A9GQ

Fundesplai Món Escolar. (2022). *6 aplicaciones para la comunicación aumentativa y alternativa*. <https://escoles.fundesplai.org/es/blog-es/apoyo-a-los-alumnos-con-nee/6-aplicaciones-para-la-comunicacion-augmentativa-y-alternativa/>

Fuster, D. (2019). Investigación Cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–229. <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/267>

Galimberti, U. (2002). *Diccionario de psicología*. Siglo XXI.

Galve, J., & Trallero, M. (2002). *Adaptaciones curriculares. Guía para profesores tutores de educación primaria y educación especial*. CEPE.

Gaviria, E., Cuadrado, I., & López, M. (2013). *Introducción a la psicología social* (2da ed.). Sanz y Torres.

Garrido, P., & Delgado-Hito, M. (2019). *Cómo elaborar y presentar un proyecto de investigación, una tesina y una tesis*. ESIC Editorial. <https://books.google.com.pe/books?id=G1uoLCfnhZoC&lpg=PA13&ots=jSB-xWgwCR&dq=delgado%20hito%20pdf&lr&hl=es&pg=PA2#v=onepage&q=delgado%20hito%20pdf&f=false>

Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es

- Gómez, J., Royo, P., & Serrano, C. (2017). *Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad*. Escuela Universitaria Cardenal Cisneros.
- González, O., Schilling, C., Lara, R., Gómez-Campos, M., Cossio-Bolaños, R., & Spencer, E. (2021). La preparación de los maestros para estimular la socialización de los educandos con autismo en condiciones de inclusión. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0197. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0197>
- Grañana, N. (2014). *Manual de intervención para trastornos del desarrollo en el espectro autista*. Paidós.
- Guerrero, M. (2018). *Prácticas docentes para la inclusión de niños y niñas con trastorno del espectro autista (TEA) en las aulas de Educación Inicial* [Tesis de Bachiller, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/16966/GUERRERO_CHOQUE_MAIR%C3%89_PATRICIA%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación Científica* (6ª ed.). McGraw Hill Interamericana.
- Inocente, A. (2015). *El proceso de adaptación curricular en las unidades de aprendizaje para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en cuatro instituciones públicas del nivel primaria de la UGEL N° 06* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/7563>

Ley General de Educación N° 28044. (29 de julio 2003). *Diario Oficial El Peruano*. 29 de julio del 2003.

http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Ley General de la Persona con Discapacidad, N° 29973. (24 de diciembre de 2013).

Diario Oficial El Peruano. 24 de diciembre del 2013.

<https://www.gob.pe/institucion/conadis/informes-publicaciones/223512-ley-general-de-la-persona-con-discapacidad-y-su-reglamento>

Ley de Protección de Personas con Trastorno de Espectro Autista 30150, D.S. N° 001-2015-MIMP. (2 de abril del 2015). *Diario Oficial El Peruano*. 2 de abril del 2015.

<https://www.ramosdavila.pe/media/Leer-el-Decreto-Supremo-N%C2%B0-001-2015-MIMP.pdf>

López, A. (2020). *Estrategias de adaptación para la inclusión del alumnado con TEA en el ámbito escolar* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Almería]. Repositorio Universidad de Almería.

<https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/9762/LOPEZ%20PALENZUELA%2C%20ANGELA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *IIPSI*, 9(1), 123-146.

https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf

Martínez, M., & Bilbao, M. (2008). Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo. *Psychosocial Intervention*, 17(2), 215-230.

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592008000200009&lng=es&tlng=es

- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=239035878001>
- Ministerio de Educación. (2007). *Manual de adaptaciones curriculares*. Minedu.
- Ministerio de Educación. (2012). *Educación especial y educación inclusiva: Balances y perspectivas*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3728>
- Ministerio de Educación. (2013). *Guía para la atención educativa de niños y jóvenes con trastorno de espectro autista – TEA*. Minedu.
- Ministerio de Educación. (2016). Curso virtual “Educación inclusiva para atender a la diversidad”. Módulo IV, sesión 2. Minedu. <https://es.scribd.com/document/416998097/Mod-IV-Sesion-2>
- Ministerio de Educación. (2022). *Orientaciones para realizar adaptaciones curriculares en el nivel de educación primaria*. Minedu.
- Molina, J., Nunes, R., & Vallejo, M. (2012). La percepción social hacia las personas con síndrome de Down: la escala EPSD-1. *Educação e Pesquisa*, 38(4), 949–964. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000400011>
- Moliner, O., & Ramel, S. (2020). Procesos de movilización del conocimiento sobre educación inclusiva en las escuelas suizas. ¿Qué papel juegan los investigadores/formadores que asesoran los procesos de mejora escolar? *Estudios Sobre Educación*, 38, 169–189. <https://doi.org/10.15581/004.38.169-189>
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 1(2). <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>

Navarro-Aburto, B., Arriaga, I., Osse- Bustingorry, S., & Burgos-Videla, C. (2016). Adaptaciones curriculares: convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194143011015>

Nieto, C., Huertas, J., Valdez, D., & Ardura, A. (2006). Autismo, función ejecutiva y estereotipias motoras. *Estudios de Psicología*, 27(2), 191-208.

<https://www.academica.org/000-039/110>

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización Mundial de la Salud. (2021). *Trastorno del espectro autista*.

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Ortega, E. (2015). *Percepción de la inclusión en niños con trastornos del espectro autista (TEA) desde las voces y vivencias de los docentes a partir de las políticas educativas* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Umanizales.

<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/2647/tesis%20inclusi%C3%B3n%20%281%29.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Paniagua, C. (2005). Las adaptaciones curriculares: concepto y alcances en el marco de la integración escolar. *Revista Argentina de Psicopedagogía*, (59), 1.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057954>

Pérez, G. (2001). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Métodos*. Murata.

- Pinuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Journal de Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42. https://www.researchgate.net/publication/267797356_Epistemologia_metodologia_y_tecnicas_del_analisis_de_contenido
- Porter, G., & Towell, D. (2017). *La ruta para una escuela inclusiva*. <https://citizen-network.org/uploads/attachment/662/la-ruta-hacia-la-escuela-inclusiva.pdf>
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 35(1), 5-39. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Revista Telos*, 19(1). <https://www.redalyc.org/journal/993/99356728016/html/>
- Ramos-Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *Revista CienciAmérica*, 9(3), 2-4. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3>.
- Reales, L., Robalino, G., Peñafiel, A., Cárdenas, J., Cantuña-Vallejo, P., (2022). El Muestreo Intencional No Probabilístico como herramienta de la investigación científica en carreras de Ciencias de la Salud. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S5), 681-691. <https://www.studocu.com/pe/document/universidad-de-lima/estadistica-empresarial-i/articulo-el-muestreo-intencional-no-probabilistico/93544659>
- Rivière, A. (1997). *Tratamiento y definición del espectro autista*. MTAS-IMSERSO.
- Rivière, A. (2001). *¿Cómo aparece el autismo? Diagnóstico temprano e indicadores precoces del trastorno autista*. APNA.

- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004
- Ruiz, A. (2021). El contenido y su análisis: enfoque y proceso. Universidad de Barcelona.
https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/179232/1/El_contenido_su_analisis_2021.pdf
- Salazar, J., Montero, M., Muñoz, C., Sánchez, E., Santoro, E., & Villegas, J. (2012). *Percepción social*. Trillas.
- Sánchez, J. (2017). Las adaptaciones en los elementos de acceso y del currículo para los alumnos TEA. *Revista Electrónica Publicaciones Didácticas*, 1(80), 1-5.
<https://core.ac.uk/download/pdf/235856826.pdf>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. ICFES.
- Sandoval, C., & Quispe, F. (2021). Estrategias docentes para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela. *Pluriversidad*, 8, 127 - 143.
<https://doi.org/10.31381/pluriversidad.v1i8.4584>
- Sanroma-Gimenez, M., Lázaro-Cantabrana, J., & Gisbert-Cervera, M. (2017). La tecnología móvil. Una herramienta para la mejora de la inclusión digital de las personas con TEA. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 7(2), 227-251.
<https://doi.org/10.26864/PCS.v7.n2.10>
- Salgado-Lévano, C. (2021). *Investigación cualitativa ¿Cómo hacer la tesis?* Fondo Editorial de la Universidad Marcelino Champagnat.

Schmith, C., De Oliveira, V., Pereira, D., Henrique, A., Kubaski, C., & De Paula, D. (2016). Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas [Inclusión escolar y autismo: um análisis de la percepción docente y las prácticas pedagógicas]. *Revista Psicología: Teoría e práctica*, 18(1), 2-12. <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235>

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa [SINEACE]. (2016). *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria*. SINEACE. <https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12982/4086/Modelo%20de%20Acreditaci%3b3n%20para%20Programa...%20WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Tello, M. (2017). *El uso de los recursos didácticos utilizados por los docentes del CEBE FAP OMG en la enseñanza de habilidades comunicativas a los niños con Trastorno del Espectro Autista, en el área de comunicación* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/9790>

Tortosa, F. (2014). *Intervención educativa en el alumnado con trastornos del espectro autista*. Servicio de Información sobre Discapacidad. <https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO25973/intervencion-educativa-en-el-alumnado-con-trastornos-del-espectro-autista.pdf>

Torres, M. (2016). *Proceso de enseñanza – aprendizaje en estudiantes con trastorno del espectro autista del nivel básico elemental* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio PUCESE.

<https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/827/1/TORRES%20MONTALVO%20MARCIA%20CAROLINA%20.pdf>

Valdez, D., & Ruggieri, V. (2011). *Autismo. Del diagnóstico al tratamiento*. Paidós.

Valdez-Maguiña, G., & Cartolin-Príncipe, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo [Carta al editor]. *Revista Médica Herediana*, 30(1), 60.
<https://doi.org/10.20453/rmh.v30i1.3477>

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8). 47- 53.
<https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>

Verdugo, M., & Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(228), 5-25.
<http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3840/Valoraci%c3%b3n%20de%20la%20inclusi%c3%b3n%20educativa.pdf?sequence=1&rd=0031678558219242>

Velazco, A. (2020). *Las adaptaciones curriculares para niños con autismo en educación inicial* [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Cotopaxi]. Repositorio UTC.
<http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/5965>

Vlachou, A., Didaskalou, E., & Voudouri, E. (2009). Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación general: repercusiones de las respuestas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 179-201. www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:f22f6dca-fbaa-4d47-bfc8-64b35ee80a0d/re34909ing-pdf.pdf

Wing, L., & Gould, J. (1979). *Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children. Epidemiology and classification* [Deficiencias graves de la interacción social y anomalías asociadas en los niños. Epidemiología y clasificación]. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11-29.
doi: [10.1007/BF01531288](https://doi.org/10.1007/BF01531288)

Yon, S., Castillo, S. Hernández, G., Alcocer, M., & Ramírez K. (2018). La inclusión de un estudiante con trastorno del espectro autista en educación superior. *Ética Educación e Investigación*, 7(2), 64-85.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/439>



**INFORME DE SIMILITUD**

ININ-F-17

V. 02

Página 1 de 1

1	FACULTAD	NO APLICA
2	ESCUELA	Escuela de Posgrado
3	ÁREA RESPONSABLE:	Centro de Investigación de la Escuela de Posgrado
4	APELLIDOS Y NOMBRES DEL RESPONSABLE	Dra. Ana Cecilia Salgado Lévano
5	X TESIS	PERCEPCIONES SOBRE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA, SEGÚN SUS DOCENTES Y PADRES, EN VILLA EL SALVADOR
	TRABAJO DE INVESTIACIÓN	
	TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL	
6	AUTOR DEL DOCUMENTO	LOURDES ANDREA ARMEY TEJADA
7	ASESOR	Dr. Simeón Ramírez Victorio
8	SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD	Turnitin
9	FECHA DE RECEPCIÓN DEL DOCUMENTO	15/10/2025
10	FECHA DE APLICACIÓN DEL SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD	21/10/2025
11	PORCENTAJE MÁXIMO PERMITIDO, SEGÚN EL PROTOCOLO PARA LA EL USO DEL SOFTWARE	20%
12	PORCENTAJE DE SIMILITUD ENCONTRADO	6%
13	CONCLUSIÓN	El documento presentado no supera el índice de similitud permitido en la Universidad Marcelino Champagnat, según el Protocolo para el Uso del Software.
14	FECHA DEL INFORME	21/10/2025

Dra. Ana Cecilia Salgado Lévano
Coordinadora del Centro de Investigación
de la Escuela de Posgrado