Estrategias pedagógicas durante la enseñanza de diferentes asignaturas, usando el idioma inglés como lengua extranjera a estudiantes con síndrome de Asperger del Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie.

Nidia Jeidy Caro García

Michell Katherine Roa Pineda

Ferney Rodrigo Sánchez Morales

Licenciatura en bilingüismo con énfasis en inglés

Fundación Universitaria Compensar

Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación,

Director Giovanny Araque Suárez

Noviembre 2023

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Estrategias pedagógicas durante la enseñanza de diferentes asignaturas, usando el idioma inglés como lengua extranjera a estudiantes con síndrome de Asperger del Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie.

Nidia Jeidy Caro García

Michell Katherine Roa Pineda

Ferney Rodrigo Sánchez Morales

Director de Investigación:

Giovanny Araque Suárez

Fundación Universitaria Compensar

Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación

Licenciatura en Bilingüismo con énfasis en inglés

Bogotá

2023

Agradecimientos

A mi maestra y amiga, Fabiola Grisales Mayorga, por creer en mí y respaldar este proceso desde el inicio, a mi esposo Julián Luque por su comprensión y a mis hijas Valentina, Daniela y Juliana, por acompañar cada avance en mi carrera y ceder parte de nuestro tiempo en familia para la realización de este proyecto. Al Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie y sus directivos, por abrir sus puertas a nuestra investigación y por supuesto a nuestro tutor, docente e investigador, Giovanny Araque, quien siempre estuvo dispuesto a contribuir con su experticia a esta investigación y creyó en el proyecto.

Jeidy Caro

Agradezco profundamente a mi familia quien me motivo a continuar en los momentos difíciles , agradezco al profesor Giovanny Araque por compartir su conocimiento y guiarnos en todo este proceso ya que sin sus asesorías habría sido imposible la realización del mismo, también a todas las directivas del colegio que nos permitieron e incluso nos ayudaron y apoyaron en la realización de la investigación y principalmente a mis compañeros de trabajo ya que sin su esfuerzo no se habría logrado este resultado.

Michell Katherine

A mi esposa Carmen Elena por su apoyo, a mi hija Dulce María por su compresión, a Dios por darme la oportunidad y al profesor Araque por generar en mí siempre el deseo de investigar.

Ferney Sánchez

Tabla de Contenido

Resumen y palabras clave 9

1. Introducción 11

1.1 Hechos Problemáticos 14

1.2 Justificación 15

1.3 Interrogante 17

1.4 Objetivos 17

1.4.1 Objetivo General: 17

1.4.2 Objetivos Específicos 17

1.5 Antecedentes 18

1.5.1 "Todo nace de lo empírico": Estrategias pedagógicas para la enseñanza de segunda lengua en estudiantes con Síndrome de Asperger – Una mirada desde los docentes. 19

1.5.2 Adquisición de inglés como l2 en un niño con un trastorno del espectro autista: estudio de caso. 21

1.5.3 La pintura como recurso para mejorar la comunicación con un niño de siete años diagnosticado con Asperger. 23

4. Marco Teórico 25

4.1 Mapa de Conceptos 26

4.2 Síndrome de Asperger 27

4.2.1 ¿Qué es el Síndrome de Asperger? 27

4.2.2 El TEA, el SA y su Relación con las Estrategias Pedagógicas.....32

4.2.3 Síndrome de Asperger en Colombia 33

4.3 Enseñanza del Idioma Inglés 38

4.4 Estrategias Pedagógicas.....41

4.4.1 Estrategias Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. 42

4.5 Marco Legal.....47

5. Marco Metodológico.....48

5.1 Enfoque y Tipo de Investigación 49

5.2 Diseño de Investigación.....50

5.3 Contexto Institucional 55

5.4 Población y Muestra.....63

5.5 Instrumentos de Investigación 66

5.5.1 Entrevista Semi-estructurada 66

5.5.2 Observación 68

5.5.2.1 Formato de observación. 68

5.5.2.2 Observación Grado Segundo. 70

5.5.2.3 Observación Grado Sexto.....72

5.5.2.4 Observación grado Undécimo. 74

5.5.3 Análisis de Datos Grounded Theory (Teoría Fundamentada) 76

6. Resultados 78

6.1 Análisis y Discusión. 78

6.1.1 Análisis de las Categorías. 80

7. Conclusiones.....97

7.1 Limitaciones del Estudio 101

7.1.1 Tipo Metodológico: 101

7.1.2 Tipo Teórico: 101

7.1.3 Tipo Administrativos: 102

7.2 Recomendaciones 102

8. Referencias 104

9. Anexos.....111

Anexo A. Carta de presentación estudiantes – estudiantes proyecto de grado. 111

Anexo B. Carta solicitud visita a la institución. 113

Anexo C. Guía Entrevista semiestructurada a docentes que participaron en el proceso de investigación.....114

Índice de Tablas.

Tabla 1. Caracterizaciones estudiantes del programa de atención a la diversidad.....58

Índice de Figuras.

Figura 1. Mapa de conceptos. 26

Figura 2. Estudiantes diagnosticados con SA del GBCMC. 35

Figura 3. Población con SA. 37

Figura 4. Principales acciones para implementar un diseño fenomenológico. 54

Figura 5. Estudiantes matriculados para el segundo semestre del año 2023. 57

Figura 6. Equipo docente del GBCMC. 60

Figura 7. Participación en foro de inclusión. 61

Figura 8. Edades población. 64

Figura 9. Niveles Inglés MCER Docentes. 64

Figura 10. Tiempo de experiencia rol docente. 65

Figura 11. Experiencia en la enseñanza a estudiantes con SA. 65

Figura 12. Sección en la que enseña en el GBCMC. 65

Figura 13. Años de experiencia en el GBCMC. 66

Figura 14. Estudiante Con SA con fascinación al color amarillo. 72

Figura 15. Comportamiento niño con SA en el Aula. 74

Figura 16. Práctica de laboratorio “medición de onda” 75

Figura 17. Método utilizado para el análisis de los datos. 80

Resumen y palabras clave

La presente investigación abordó el tema de las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes del Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie (GBCMC) en la enseñanza de diferentes asignaturas utilizando el idioma inglés como lengua extranjera por sus siglas en inglés (EFL o L2) con estudiantes que presentan el síndrome de Asperger (SA). Se trata de una institución bilingüe de carácter privado que ofrece una educación inclusiva. Con el fin de proporcionar información útil para otros docentes interesados en su aplicación, dada la dificultad para encontrar estudios sobre este tema, se planteó una metodología de enfoque cualitativo. Esto permitió abordar el problema desde diversas perspectivas, junto con un diseño de investigación fenomenológico que se basó en las experiencias y vivencias comunes de los docentes, recopiladas a través de entrevistas semiestructuradas y observaciones en el aula.

Finalmente, gracias a la información proporcionada por los docentes, se analizó utilizando la teoría fundamentada y se logró clasificar las estrategias. Como resultado, se concluyó que estas permiten mejorar la adquisición y el aprendizaje de los estudiantes con SA cuando se aplican.

Palabras claves: enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL), síndrome de Asperger (SA), estrategias pedagógicas, inclusión, educación básica y media

Abstract

The present research addressed the issue of the pedagogical strategies implemented by the teachers of the Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie (GBCMC) during the teaching of different subjects using English as a foreign language (EFL o L2) with students who have Asperger syndrome (AS). It is a private bilingual institution that offers inclusive education. To provide useful information for other teachers interested in its application, due to the difficulty in finding

studies on this topic, a qualitative approach methodology was proposed. This allowed the problem to be addressed from various perspectives, along with a phenomenological research design that was based on the teachers' common experiences and experiences, collected through semi-structured interviews and classroom observations.

Finally, thanks to the information provided by the teachers, it was analyzed using grounded theory, and the strategies were classified. As a result, it was concluded that these allow for improving the acquisition and learning of students with AS when these are applied.

Keywords: Foreign English language teaching (EFL), Asperger syndrome (AS), pedagogical strategies, inclusion, elementary and high school education.

1. Introducción

El propósito de la presente investigación está direccionado a comprender las experiencias de los profesores de primaria y bachillerato durante la aplicación de estrategias pedagógicas empleadas en el proceso de enseñanza de diferentes asignaturas usando el inglés como lengua extranjera con niños y niñas con síndrome de Asperger (de aquí en adelante descrito por las siglas SA) en el Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie (de aquí en adelante GBCMC). El colegio está ubicado en la localidad de Fontibón, en la ciudad de Bogotá, el cual cuenta 2094 estudiantes para el año 2023, de los cuales 137 hacen parte del Programa de Atención a la Diversidad, 9 de ellos diagnosticados con SA y ha abierto sus puertas para colaborar en la propuesta de revisar y compartir las estrategias gracias al aporte de algunos profesores.

La ruta de investigación es cualitativa, y el diseño de esta, es de tipo fenomenológico, lo que pretende proporcionar información basada en las experiencias y vivencias comunes de los docentes. Como instrumento de recolección de datos, se utilizó la entrevista semi-estructurada y la observación y como instrumento de análisis de datos, la teoría fundamentada. El problema estudiado puede definirse como la falta de información y conocimiento de estrategias pedagógicas adecuadas por parte de los profesores y docentes a nivel nacional, para llevar a cabo de manera satisfactoria la enseñanza de diferentes asignaturas utilizando el idioma inglés como lengua extranjera con niños y niñas diagnosticados con SA.

Existe información limitada sobre el síndrome y el manejo correcto del aula con esta población, lo cual hace que su labor sea más compleja e incluso impida que cumplan con los objetivos de enseñanza propuestos.

Con base en lo anterior, se indagó acerca de las estrategias pedagógicas empleadas en este colegio por parte de los docentes, con el fin de poder conocer más acerca de las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación que se brinda a los niños y niñas con SA durante la enseñanza de diferentes asignaturas utilizando el inglés como lengua extranjera (EFL). De esta manera, se busca compartir estas experiencias para fortalecer el conocimiento sobre el tema y ayudar a aquellos que deseen mejorar sus estrategias pedagógicas.

Durante la investigación, se identificó un aspecto importante: en el año 2020, debido a la pandemia, el GBCMC tuvo que llevar a cabo el desarrollo de sus clases de manera virtual, a través de la plataforma Microsoft TEAMS. Durante este proceso, a pesar de ser una de las instituciones con mayor celeridad en la continuación de clases. se evidenciaron algunas dificultades en la enseñanza del inglés a los estudiantes con SA, debido a no contar con algún acompañante que entendiera el idioma durante las clases bilingües para la realización de algunas actividades, situación que se sabía que existía, pero que no afectaba en la presencialidad, además, la participación y la atención se afectaron, siendo evidenciado en la baja tolerancia a las pantallas, la incomodidad con la conectividad, las interrupciones por agentes externos y la dificultad de algunos docentes para dinamizar las actividades con los niños de inclusión y a la vez con los demás estudiantes.

Como acción de mejora, se llevaron a cabo capacitaciones relacionadas con la enseñanza virtual, tales como: Diseño Universal de aprendizaje DUA, Objetos virtuales de aprendizaje OVA, técnicas de meditación Mindfulness, herramientas digitales de enseñanza, herramientas de TEAMS, entre otros. Por otro lado, se organizó un cronograma a las coeducadores para visitar en su domicilio a los estudiantes con dificultades en la conectividad, estudiantes de inclusión y con

dificultades académicas, y realizar las clases de manera personalizada. Vale la pena destacar, que el GBCMC, puso todos sus equipos de cómputo al servicio de los estudiantes que no tenían este recurso para conectarse y fue enviado a sus domicilios, logrando así una conexión total de sus estudiantes.

Con todo esto, la situación pudo ser superada notablemente y con gran éxito, además de las constantes capacitaciones a docentes y padres de familia con expertos en diferentes temas, las cuales fueron grabadas y se encuentran disponibles en la nube de la plataforma institucional. Sin embargo, al regresar a la presencialidad como consecuencia de la pandemia, se notó una afectación en la apatía y la participación de algunos estudiantes durante las clases. Por lo tanto, se hace imperante seguir implementando diferentes estrategias pedagógicas para mejorar el proceso de enseñanza.

En tal virtud, una de las investigadoras de esta tesis, quien trabajaba como directivo en el GBCMC, al ver tal éxito, se interesó en crear, junto con su equipo de trabajo de la universidad, un proyecto de grado para conocer las estrategias utilizadas durante la enseñanza de diferentes asignaturas utilizando el inglés como lengua extranjera para los estudiantes con SA. Este proyecto serviría como un referente importante para docentes, directivos y otras instituciones con un contexto similar al de esta institución.

La investigación se desarrolló a través de la siguiente estructura: el Capítulo I, abarca la Introducción, hechos problemáticos, la justificación, interrogantes, los objetivos de investigación y los antecedentes. En el Capítulo II se incluyen el Marco teórico, mapa de conceptos, SA, estrategias pedagógicas y marco legal. El Capítulo III aborda el diseño metodológico de la Investigación. El Capítulo IV centra su atención en el análisis y discusión de resultados y en el

Capítulo V, aborda las conclusiones, recomendaciones y las referencias consultadas durante el proceso de investigación. Finalmente, el documento dispone de una sección de Anexos.

1.1 Hechos Problemáticos

La enseñanza por parte de los docentes y el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el inglés, conlleva la aplicación de diferentes estrategias, rutas, procesos y metodologías que permitan adquirir el idioma con bases sólidas. Sin embargo, resulta difícil su aprendizaje o adquisición en un país como Colombia debido a sus raíces lingüísticas y a su posición geográfica, no cuenta con una frontera que facilite la cercanía al idioma de forma natural, lo que hace que su adquisición sea más compleja.

Martínez et al. (2020) en su tesis de grado "La Teoría de Stephen Krashen en el desarrollo de la producción oral de los estudiantes de la ESPOCH Escuela Superior Politécnica de Chimborazo en el Ecuador" definen el aprendizaje como el conjunto de procesos conscientes en el marco de una enseñanza formal, en el cual se aprenden reglas gramaticales y de uso lingüístico, permitiendo al alumno alcanzar un conocimiento que le permite expresarse verbalmente en una segunda lengua o lengua extranjera. Por otro lado, la adquisición se define como el conjunto de procesos de carácter natural e inconsciente mediante los cuales el estudiante desarrolla la competencia comunicativa de forma similar a como lo hacen los niños en su primera lengua.

Ahora bien, sea cual sea la forma en que los niños estén aprendiendo (aprendizaje o adquisición) el inglés como segunda lengua o lengua extranjera, y considerando que depende de las capacidades, conocimientos y actitudes de los docentes, padres o tutores, se suma la importancia de cómo los niños con SA podrían tener un mejor aprendizaje o adquisición. Para

esto, es necesario conocer a esta población, comprender el síndrome y conocer cómo los docentes están educando a este tipo de estudiantes, lo que implica conocer las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes.

En relación con lo anterior, es conveniente indagar lo siguiente: ¿Conocen los profesores el SA y sus características? ¿Están capacitados para trabajar con estudiantes que posean dichas condiciones durante la enseñanza? ¿Cuentan con las estrategias o al menos conocen algunas de ellas que les permitan tener dominio del aula de clase? ¿Conocen los tipos de problemas a los que se van a enfrentar al momento de brindar una educación adecuada a esta población? Y finalmente, ¿Las estrategias que se están empleando realmente están ayudando a los estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera?

1.2 Justificación

Ante la necesidad de brindar una formación educativa de calidad a estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales, según el decreto 366 del 2009 de Colombia, se debe proporcionar una educación diferencial adecuada. Por lo tanto, resulta imperante que las instituciones ofrezcan a los docentes capacitaciones en la implementación de estrategias, que permitan a dichos estudiantes alcanzar los estándares mínimos incluidos en el decreto.

Dentro de los individuos con una condición de discapacidad cognitiva se encuentran los niños con SA. Bravo y Frontera (2016) afirman: "Estas dificultades están relacionadas con déficits atencionales en focalización y codificación; es decir, dificultades para concentrar los recursos atencionales en una tarea específica mientras se realiza una tarea o alguna operación cognitiva sobre ella" (p.1). Tal dificultad implica, según el artículo 4 del decreto 366, que los

docentes deben participar en propuestas de formación sobre modelos educativos y didácticas flexibles pertinentes para la atención de estos estudiantes. En tal sentido, se debe proponer brindar una educación de calidad, lo cual implica que los docentes cuenten con conocimientos y herramientas para lograr este propósito.

En la actualidad, existen muchos colegios que ofrecen aprendizaje en una segunda lengua (de aquí en adelante L2) o lengua extranjera (de aquí en adelante LE). Adicionalmente, incluyen dentro de sus aulas de clases a estudiantes con alguna discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales, lo cual representa un reto para estas instituciones y conlleva la implementación de metodologías que permitan contribuir en el aprendizaje de todos los estudiantes sin discriminación alguna, e implementar estrategias que coadyuven en el proceso de formación de todos.

La presente investigación surge de la necesidad de comprender las experiencias de los profesores durante la aplicación de estrategias pedagógicas en la enseñanza de asignaturas utilizando el inglés como lengua extranjera a estudiantes con SA, con el propósito de identificar las estrategias aplicadas en clase y conocer desde la experiencia docente cuáles son las mejores o más eficientes que ayudan al aprendizaje del inglés, así como cuáles son usadas durante la enseñanza de asignaturas usando el idioma inglés.

La investigación busca recolectar información sobre las estrategias pedagógicas usadas por los docentes, para que sea útil a la comunidad educativa, a fin de mejorar el conocimiento sobre el alcance del problema y brindar información pertinente a padres, profesores, académicos y personal afín al área de la educación. Debido a la dificultad para encontrar estudios de alcance nacional e internacional sobre las estrategias pedagógicas para niños con SA, el presente trabajo

es conveniente para afianzar un mayor conocimiento sobre sus características, cualidades y necesidades, y de esta manera lograr una mejor intervención enfocada en la enseñanza.

Finalmente, el trabajo tiene una utilidad metodológica, ya que podrían realizarse futuras investigaciones que utilizarán estrategias compatibles o similares, lo que posibilitaría análisis conjuntos o comparaciones que permitan un mejor uso de estrategias en la enseñanza de asignaturas usando el idioma inglés como lengua extranjera a niños con SA, o condiciones similares, y de este modo contribuir al proceso educativo. La investigación es viable, ya que se dispone de los recursos necesarios para llevarla a cabo.

1.3 Interrogante

¿Qué tipo de estrategias pedagógicas implementan los y las docentes de la sección primaria y bachillerato del Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie, durante la enseñanza de diferentes asignaturas utilizando el inglés como lengua extranjera a estudiantes con SA?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General:

Clasificar las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en la enseñanza de diferentes asignaturas usando el idioma inglés como lengua extranjera a estudiantes con Síndrome de Asperger (SA), con el propósito de proporcionar información útil para otros docentes interesados en su aplicación.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar y recopilar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en la enseñanza de diversas asignaturas, empleando el inglés como lengua extranjera, para estudiantes con SA.

- Describir las características comunes de las diferentes estrategias pedagógicas aplicadas por los docentes durante la enseñanza de diversas asignaturas, utilizando el inglés como lengua extranjera, para estudiantes con SA.
- Analizar críticamente las distintas estrategias pedagógicas empleadas por los docentes en la enseñanza de diversas asignaturas, utilizando el inglés como lengua extranjera, para estudiantes con SA.

1.5 Antecedentes

Para llevar a cabo una investigación, es fundamental realizar una exhaustiva indagación preliminar en el campo elegido para el proyecto. La información recopilada debe ser veraz y precisa. Por esta razón, hemos establecido como prioridad el uso de investigaciones provenientes de fuentes confiables, que incluyen bases de datos alojadas en repositorios universitarios, revistas especializadas en el ámbito de la pedagogía y estudios en el área de la lingüística que aborden el proceso de aprendizaje de una LE.

Respecto a la información consultada se encontraron documentos que carecían de una relación estrecha con el estudio que se llevaría a cabo. La información disponible resultó ser bastante limitada, especialmente al abordar estrategias pedagógicas dirigidas a una población específica, como en el caso de los niños y niñas diagnosticados con SA.

Tras llevar a cabo una investigación exhaustiva, se lograron hallar ciertos documentos que se consideran de suma importancia. Estos documentos no solo contribuyeron al avance de la investigación, sino que también posibilitaron una contextualización más precisa del área de estudio, un aspecto crucial desde el inicio.

En este caso se escogieron tres investigaciones las cuales sirvieron como antecedente por la estrecha relación que tienen con el proyecto que se realizó al cumplir con tres características principales en sus temas de estudio, como lo son:

Inglés cómo lengua extranjera

Estrategias pedagógicas

Síndrome de Asperger

A continuación, se hará una breve discusión sobre cada documento seleccionado.

1.5.1 "Todo nace de lo empírico": Estrategias pedagógicas para la enseñanza de segunda lengua en estudiantes con Síndrome de Asperger – Una mirada desde los docentes.

Esta es una tesis de grado elaborada por Ana María Carreño Ferro en el año 2018, en la ciudad de Bogotá, Colombia. Fue presentada para la Pontificia Universidad Javeriana. En este documento, Carreño llevo a cabo una investigación acerca de las estrategias pedagógicas empleadas por docentes de lenguas extranjeras con niños y niñas diagnosticados con el SA. La investigación se llevó a cabo en dos colegios ubicados en Bogotá: uno de carácter privado y otro de carácter público.

Algo que llamó mucho la atención fue el diálogo que presentó Carreño (2018) en todo el documento, desde el estado del arte hasta las conclusiones y recomendaciones de la investigación. No solo se concentró en recopilar la información necesaria, sino que también mostró interés en dar a conocer sus ideas. A pesar de tener una voz marcada en el documento,

siempre estuvo fundamentada por otros autores, lo que da a entender la confiabilidad de la información.

Carreño (2018) empleó para la recolección de información con los docentes, entrevistas semi-estructuradas y grupo focal como instrumentos de investigación. Resultó notable que la mayoría de los profesores seleccionados para las entrevistas tenían un máximo de 45 años, eran mujeres y, además, una gran parte de la población elegida se dedicaba a la enseñanza del francés. Algunos de ellos también enseñaban inglés, o incluso ambos idiomas. Desde esta perspectiva, al lector le pueden surgir las preguntas: ¿Qué cambios significativos pudo haber surgido si esta población hubiese sido diferente? ¿Se habrían observado diferencias significativas si los profesores se hubieran limitado al inglés? además, ¿Cuánto influyó en los resultados el hecho de que la mayoría de los docentes seleccionados fuesen mujeres?

Otro aspecto que resalta es cómo Carreño se centró únicamente en la entrevista con los profesores, optando por no incluir la perspectiva tanto de los estudiantes como de los padres de familia.

Finalmente, Carreño (2018) concluyó:

> Hay cuatro pasos previos a la creación y existen seis estrategias pedagógicas que se usan frecuentemente con este tipo de estudiantes. Finalmente, concluyó que, tanto los pasos previos como las estrategias en sí, son simplemente una manera de guiar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y hacen parte de las prácticas de educación especial inclusiva propuestas por (Hornby 2014).

Al analizar las conclusiones y recomendaciones del documento, se pudo constatar que, a pesar de enfrentar dificultades, los objetivos de la investigación fueron cumplidos. Además, se observó que la utilización de dos instrumentos durante la fase de trabajo de campo permitió obtener resultados sumamente completos.

1.5.2 Adquisición de inglés como l2 en un niño con un trastorno del espectro autista: estudio de caso.

En este caso, se trata también de un documento que corresponde a una tesis de grado realizada por Isabela García Ruiz en el año 2017, igualmente desarrollada en la ciudad de Bogotá, Colombia, para la Pontificia Universidad Javeriana. A diferencia de Carreño (2018), en esta ocasión García (2017) optó por llevar a cabo un estudio de caso con un joven de sexo masculino de 14 años, diagnosticado con el síndrome de trastorno autista. En esta investigación, se pudieron apreciar diferencias significativas. Entre ellas, se destacó que García (2017), además de indagar sobre las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes con el joven, mostró interés en el comportamiento del menor durante las sesiones de clase. A diferencia del documento anterior, aquí se evidenció una perspectiva más amplia, no centrada únicamente en el punto de vista del docente.

García (2017) optó por utilizar como instrumentos, la entrevista semi-estructurada con los docentes como el diario de campo. No solo se centró en llevar a cabo entrevistas con los docentes, sino que además dedicó tiempo a presenciar las clases, lo que le permitió observar otros aspectos relevantes para la investigación. Abordó temas como el comportamiento del menor, quien en ocasiones experimentó episodios de ansiedad. Asimismo, logró identificar las estrategias empleadas por la docente para captar la atención del menor cuando la dinámica de la clase no se desarrollaba como se esperaba. Es importante recalcar que el menor seleccionado

asistía a un colegio que no tiene la particularidad de ser bilingüe. Además, García (2017) recalcó que el menor recibía clases de inglés particulares en horario de la tarde, las cuales la investigadora presenció para su registro en los diarios de campo.

Esta tesis es de suma importancia por varios factores, a pesar de que se trata del Trastorno del Espectro Autista y no de SA, ambos trastornos tienen estrechas relaciones lo cual aportó a la investigación. Adicional algo que llamó mucho la atención es el tipo de investigación que se está manejando en este documento, ya que también se trata de una investigación cualitativa según Hernández Sampieri (2006). Esto además de aportar al conocimiento sobre el tema a investigar ayudó a identificar apartados del marco metodológico y hacer una pequeña comparación sobre las diferencias entre este y los otros documentos seleccionados.

Dado que este documento es un estudio de caso, los resultados no pueden generalizarse. Sin embargo, surgió la pregunta inevitable: ¿Qué otros cambios habrían surgido en los resultados si el menor seleccionado no hubiera tomado clases particulares? sino, que solo hubiese tomado sus clases de inglés en el colegio. Además, ¿Cómo se vieron afectados los resultados al seleccionarse solo un menor y no más participantes?

Este documento resultó ser de gran aporte para la investigación que se llevó a cabo. A pesar de que se trató únicamente de un menor, esto contribuyó a obtener un enfoque más claro sobre algunas de las actitudes que pueden manifestar los menores con este tipo de trastornos. Se evidenció su dificultad para socializar y, asimismo, se identificaron diversas alternativas a las que los docentes pueden recurrir en distintos escenarios.

1.5.3 La pintura como recurso para mejorar la comunicación con un niño de siete años diagnosticado con Asperger.

El documento es también una tesis de grado realizada por Luz Helena Rubiano Figueredo en el año 2020, también en la ciudad de Bogotá, Colombia, para la Universidad Pedagógica Nacional.

En esta investigación, Rubiano (2020) decidió hacer algo bastante particular. A pesar de centrarse en la pintura como estrategia pedagógica, cuestionó y puso en práctica su efectividad. Además, se observó su interés en el comportamiento del menor, como si de alguna manera también fuera un estudio de caso. En esta investigación específicamente, hubo una afinidad con la población seleccionada al tratarse de un menor de sexo masculino con apenas 7 años, este aspecto llamó bastante la atención, siendo la edad una característica fundamental con la investigación realizada.

Rubiano (2020) empleó dos instrumentos fundamentales en su investigación. Uno de ellos fue el diario de campo, utilizado para documentar cada momento en el que compartió con el menor. Además, empleó la entrevista semi-estructurada, en este caso realizada con la madre y la abuela materna del menor. A partir de esta entrevista, surgieron las preguntas: ¿Por qué entrevistar a la familia del menor, si el objetivo de la investigación era probar la pintura como estrategia pedagógica? ¿Qué relevancia puede tener el grupo familiar del menor durante el proceso?

A pesar de que la investigadora, como se mencionó anteriormente, buscó evaluar la eficacia de la pintura como estrategia pedagógica en niños y niñas diagnosticados con SA, esta investigación destacó la importancia de tener claridad sobre el contexto en el que se está

trabajando. No basta con saber qué síndrome padece el menor; es fundamental contar con información más amplia y específica. Además, es crucial que el maestro colabore en equipo con el grupo familiar para lograr avances significativos.

Al finalizar la investigación, se obtuvieron resultados óptimos. Fue evidente el progreso que el menor experimentó después de cada sesión de pintura con la investigadora. Sin embargo, es fundamental subrayar el esfuerzo y los cambios que deben llevarse a cabo durante el proceso para alcanzar los resultados deseados. Entre estos cambios se destacó la flexibilidad que se debe tener con el estudiante y la importancia de que el niño se sienta en un ambiente seguro y familiar.

Un aspecto en común que se puede identificar en todas las investigaciones consultadas y mencionadas anteriormente fue la eficacia lograda a través de la entrevista semi-estructurada durante todo el proceso de trabajo de campo. Asimismo, el diario de campo jugó un papel importante al permitir la observación detallada, especialmente en un estudio de caso, como se pudo apreciar en el documento realizado por García (2017), así como en los casos de investigación aplicada, tal como se observó en la investigación realizada por Rubiano (2020).

Finalmente se pudo determinar que la entrevista semi-estructurada es un instrumento de investigación que cumplió con los objetivos y lineamientos necesarios para lograr resultados esperados al terminar esta investigación.

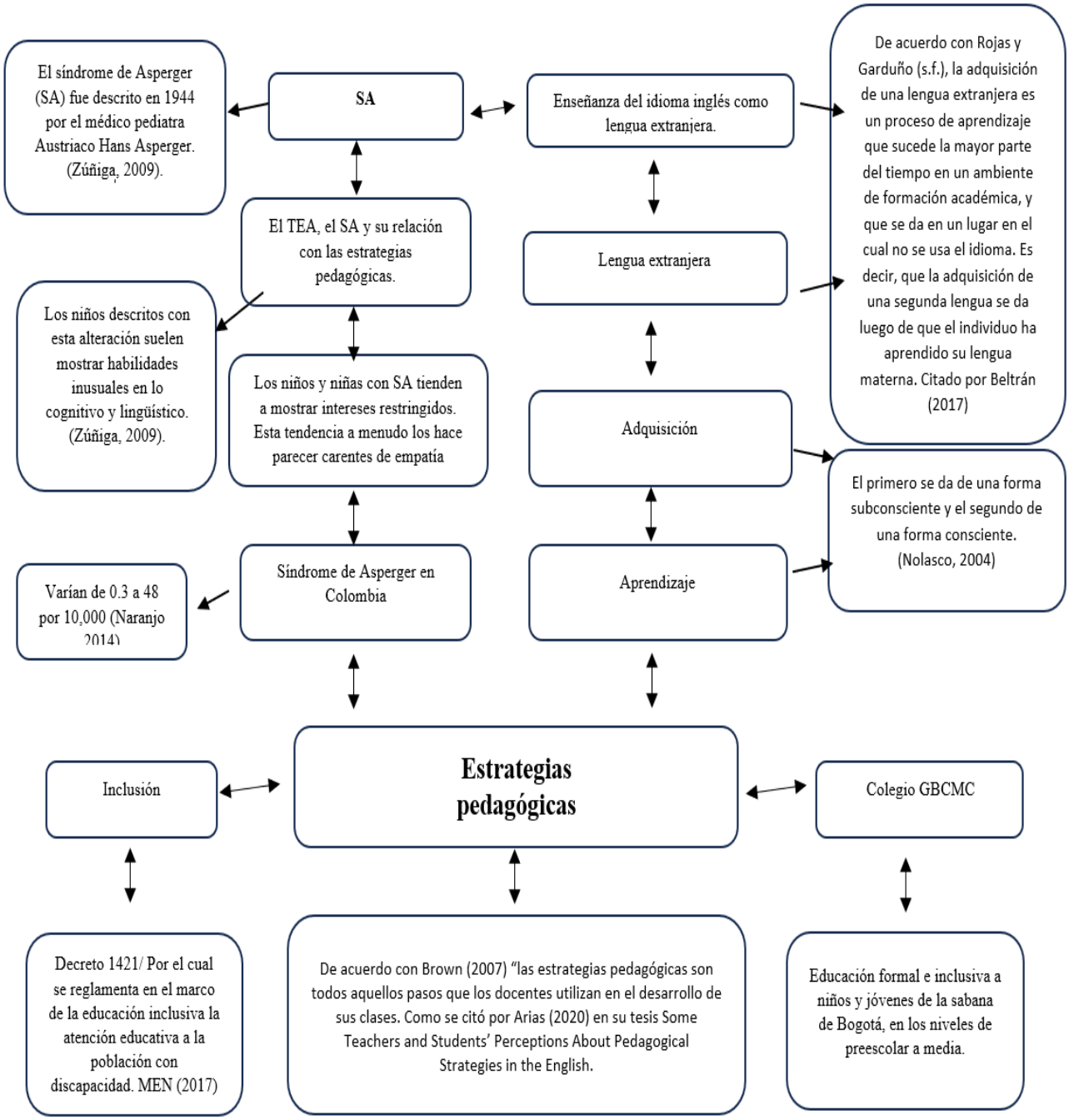
4. Marco Teórico

La siguiente investigación tiene como objetivo recopilar, describir y analizar las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes del GBCMC para la enseñanza de diversas asignaturas en inglés a niños y niñas con SA, con el propósito de convertirse en un referente para otros docentes que trabajan en instituciones con características similares en su población. Este estudio busca brindar apoyo a los procesos de manejo del aula y de enseñanza.

Para ello, se han tenido en cuenta factores fundamentales para el desarrollo de la presente investigación así:

4.1 Mapa de Conceptos

Figura 1. Mapa de conceptos.



Nota: La figura describe algunos conceptos y factores relevantes para el desarrollo de la presente investigación. (Fuente: autoría propia, 2023).

4.2 Síndrome de Asperger

4.2.1 ¿Qué es el Síndrome de Asperger?

Para comenzar, resulta fundamental comprender el síndrome como una variante del Trastorno del Espectro Autista, (de aquí en adelante TEA,) comprendiendo sus patrones de conducta, factores biológicos y sociales, así como sus principales características de desarrollo (Gutiérrez 2019). A continuación, se presentarán diversas citas que posteriormente serán analizadas desde una perspectiva crítica y explicativa, contribuyendo al aporte y progreso de la investigación.

> El síndrome de Asperger es un trastorno del desarrollo neurológico que forma parte del espectro autista. Fue descrito por primera vez por el psiquiatra austriaco Hans Asperger en 1944. Este trastorno se caracteriza por dificultades en la interacción social, patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, así como intereses y actividades restringidas y estereotipadas (American Psychiatric Association, 2013).

La principal diferencia entre el síndrome de Asperger y otros trastornos del espectro autista radica en la ausencia de retraso significativo en el desarrollo del lenguaje y cognitivo en individuos con Asperger. Sin embargo, se ha observado que pueden presentar dificultades en la comprensión del lenguaje no literal, como el humor o las metáforas (Ozonoff, Dawson, & McPartland, 2002).

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-5)[1], el diagnóstico de SA se ha integrado en la categoría del TEA (American Psychiatric Association, 2013). Esto se hizo con el fin de eliminar las diferencias diagnósticas entre los trastornos del espectro autista y proporcionar una clasificación más unificada y precisa.

Los estudios neurobiológicos han demostrado que el SA está relacionado con alteraciones en el desarrollo del cerebro, especialmente en áreas asociadas con la percepción social y la empatía (Baron-Cohen, Ring, Chitnis, Wheelwright, & Gregory, 2006).

El manejo del SA implica una intervención multidisciplinaria, que incluye terapias conductuales, terapias del lenguaje y habilidades sociales, así como el apoyo educativo adecuado. Aunque el SA es un trastorno crónico, se ha observado que un diagnóstico y una intervención tempranos pueden mejorar significativamente la calidad de vida y la adaptación social de los individuos afectados (Howlin, 2003).

Por otro lado, Cornelio y Nieto (2009) afirman

> El autismo infantil es un síndrome del comportamiento de disfunción neurológica, caracterizado por una alteración de las interacciones sociales recíprocas, anomalías de la comunicación verbal y no verbal, actividad imaginativa empobrecida y un repertorio de actividades e intereses característicamente restringidos (p.1)

---

[1] El Manual Diagnóstico y Estadístico, el DSM por sus siglas en inglés, es una guía ampliamente utilizada en Estados Unidos para el diagnóstico de los trastornos de salud mental, tanto en adultos como en niños.

Lo anterior permite inferir que el SA afecta los procesos de relacionados con el aprendizaje, de los niños y dificultad el proceso normal de enseñanza por parte de los docentes.

En resumen, el SA es un TEA que se caracteriza por dificultades en la interacción social y patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento. Aunque las personas con SA no presentan un retraso significativo en el desarrollo del lenguaje ni cognitivo, pueden experimentar dificultades en la comprensión del lenguaje no literal. La investigación neurobiológica ha identificado diferencias en el desarrollo cerebral que podrían explicar algunas de las características clínicas del SA.

Para comprender mejor el SA, a continuación, en el artículo publicado en la Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría en 2012 “El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger” se ofrecen explicaciones acerca de los primeros registros del SA:

> La publicación de Asperger recogía la historia de cuatro muchachos, y al igual que Kanner, utilizaba el término autismo (psicopatía autista), coincidencia asombrosa si se tiene en cuenta, como parece ser, que Asperger desconocía el trabajo y la publicación de Kanner, y viceversa. Los pacientes identificados por Asperger mostraban un patrón de conducta caracterizado por: falta de empatía, ingenuidad, poca habilidad para hacer amigos, lenguaje pedante o repetitivo, pobre comunicación no verbal, interés desmesurado por ciertos temas y torpeza motora y mala coordinación. Asperger solía utilizar la denominación de "pequeños profesores" para referirse a ellos, destacando su capacidad para hablar de sus temas favoritos de modo sorprendentemente detallístico y preciso. Citado por Artigas-Pallares, Josep, & Paula, Isabel. (2012).

Este mismo artículo describe La distancia entre Kanner y Asperger era únicamente geográfica, ya que, a pesar de esta separación física, compartían ideas similares. De esta manera, obtenemos una visión más clara del síndrome y de sus inicios. En la actualidad, estas perspectivas no han cambiado significativamente, y la misma mirada persiste cuando se trata de comprender cómo identificar los rasgos más prominentes en quienes lo padecen.

Por otro lado, Attwood, T (2009) afirma:

> Tanto Leo Kanner como Hans Asperger describieron niños con una pobre interacción social, fallos de comunicación y desarrollo de intereses especiales, pero Leo Kanner describió niños con unos rasgos autistas más severos, mientras que Hans Asperger describió unos niños más capaces. Como quiera que los trabajos posteriores de Leo Kanner estuvieron dominados por su visión del autismo, sus criterios de diagnóstico implicaron una notable carencia de reacción (sensibilidad) a otras personas y un severo deterioro del lenguaje. Lorna Wing psiquiatra británica por otra parte fue la primera autora en diferenciar el SA del TEA, ya que a pesar de que los niños contaban con inconvenientes de comunicación y problemas para la socialización los encontraba más capaces con similitudes a las primeras descripciones de Hans Asperger. (P.3).

Adicional a esto Mundo Asperger (2023) en su artículo “las teorías de Lorna Wing sobre el continuo autista” agrega aspectos relevantes de las características clínicas como:

- Carencia de empatía.
- Interacción ingenua, sencilla, inapropiada y de una sola dirección.
- Sin o con muy poca habilidad para tener amigos.
- Lenguaje pedante y repetitivo.

- Comunicación no verbal muy pobre.
- Intensa absorción por determinados temas.
- Movimientos torpes y poco coordinados, además de posturas extrañas.

Estas características permiten identificar a las personas que lo padecen, lo cual es crucial para comprender este trastorno. En este sentido, Attwood (2009) señala que, en la década de los años 90, prevalecía la idea de que el SA era una variante del autismo y un trastorno generalizado del desarrollo. Sin embargo, según este autor, en la actualidad se considera como un subgrupo dentro del espectro autista y cuenta con sus propios criterios diagnósticos. Además, existen evidencias que sugieren que es mucho más común que el autismo clásico y que puede diagnosticarse en niños que anteriormente nunca fueron considerados autistas.

Según lo enunciado en las citas anteriores, el SA fue descubierto por primera vez por Hans Asperger en 1944 en Alemania. Sin embargo, su descubrimiento fue ignorado durante muchos años debido a que sus investigaciones estaban escritas en alemán. Fue Lorna Wing quien hizo famoso este síndrome y comenzó a reconocerlo como una entidad completamente independiente del TEA.

Según las observaciones realizadas por expertos en sus escritos, podemos determinar que el SA afecta principalmente el desarrollo social de los niños que lo padecen. Es importante mencionar el TEA en esta investigación, ya que, aunque no son idénticos, el SA se considera una variante menos severa del TEA. El SA se manifiesta principalmente en la dificultad para socializar con otros individuos, mostrando timidez y tendencias antisociales. Además, a menudo tienen problemas para expresarse con facilidad y pueden experimentar dificultades en la coordinación del lenguaje corporal.

4.2.2 El TEA, el SA y su Relación con las Estrategias Pedagógicas

Una vez que hemos aclarado qué es el SA, su relación y diferencias con el TEA, y hemos examinado su desarrollo y sus características, es esencial enfocarnos en el aspecto central de interés en esta investigación: las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en la enseñanza de niños diagnosticados con SA. Por esta razón, resulta igualmente fundamental comprender cuáles podrían ser los principales obstáculos en todo este proceso, para que los docentes puedan abordarlos de manera adecuada.

Las características más destacadas del SA generalmente se relacionan con cierta torpeza social en quienes lo padecen, manifestando una habilidad social deficiente, aunque sin un retraso significativo en el desarrollo del lenguaje. De acuerdo con Fernández y Fiuza (2014) en su Manual didáctico "Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo" afirma que los niños descritos con esta alteración suelen mostrar habilidades inusuales en lo cognitivo y lingüístico, lo que sugiere que se trata de una condición vinculada más a alteraciones cognitivas que a componentes afectivos. (pp. 241-242)

Por lo tanto, es crucial que las instituciones educativas, los docentes y las familias estén al tanto de un diagnóstico oportuno de los estudiantes. Esto permitirá avanzar en la implementación de estrategias que fomenten un desarrollo académico acorde con este síndrome y, de igual manera, proporcionar apoyo a los profesores en su labor docente. De esta forma, se podrán superar los obstáculos asociados con la enseñanza a esta población, reduciendo la brecha que actualmente existe en la comunidad educativa, la cual a menudo desconoce cómo abordar la enseñanza de niños con SA.

En este sentido, los niños y niñas con SA tienden a mostrar intereses restringidos. Esta tendencia a menudo los hace parecer carentes de empatía y, al mismo tiempo, centrados en sí mismos en sus interacciones con quienes les rodean, ya que generalmente desestiman cualquier tema que no esté relacionado con sus propios intereses (Zuñiga, 2009). Esto puede dificultar el acercamiento de los docentes, lo que sugiere la necesidad de implementar estrategias que aborden sus necesidades de manera efectiva.

El GBCMC reconoce esta problemática y decide implementar la estrategia denominada "Esta es mi historia". En esta actividad, los estudiantes que forman parte del programa de atención a la diversidad, junto con sus familias, realizan una presentación en diapositivas en la que comparten su historia desde el nacimiento. En esta presentación, se incluyen datos familiares, se menciona su diagnóstico, se describen las características de dicho diagnóstico en ellos y se explican las estrategias de tratamiento que están utilizando. Además, ofrecen sugerencias sobre cómo abordar situaciones particulares que puedan surgir dentro o fuera del aula, todo ello en apoyo a la inclusión escolar.

Este enfoque resalta la importancia del trabajo colaborativo entre diversos profesionales, ya que los aspectos sociales, psicológicos y cognitivos de los estudiantes influyen en su calidad de vida y les ayudan a sentirse funcionales en la sociedad.

4.2.3 Síndrome de Asperger en Colombia

Uno de los puntos de partida de esta investigación fue el interés en indagar acerca de las experiencias pedagógicas compartidas por los docentes del GBCMC. El objetivo fue recopilar estas experiencias y compartirlas con otros docentes o personas afines interesadas en el tema.

Durante este proceso, se pudo determinar que muchas personas desconocen el SA. Por lo tanto, resultó conveniente mencionar en el marco teórico cómo se manifiesta en Colombia.

Ricardo Andrés Naranjo Flórez, médico neuro pediatra graduado de la Universidad Nacional de Colombia, afirma en su publicación científica titulada "Caracterización Clínica y Estado Actual de los Pacientes con Síndrome de Asperger de 0 a 16 años, atendidos en la Fundación Liga Central Contra la Epilepsia y el Hospital de la Misericordia de Bogotá, Colombia" y en su artículo investigativo "Avances y Perspectivas en síndrome de asperger", (Naranjo 2014) afirmó:

> La prevalencia exacta no se ha determinado y es particularmente difícil de estimar, solo se encuentran aproximaciones, pero es más frecuente en hombres. Estas tasas de prevalencia para el Asperger varían de 0.3 a 48 por 10,000, con una media de 36 por 10,000 niños nacidos vivos al año (p. 2).

En este mismo estudio, se identificó que el SA predomina en el sexo masculino. Los padres suelen detectarlo alrededor de los 3 años debido a dificultades en los procesos de socialización y la adquisición tardía del lenguaje. El diagnóstico típicamente se realiza cerca de los 9 años.

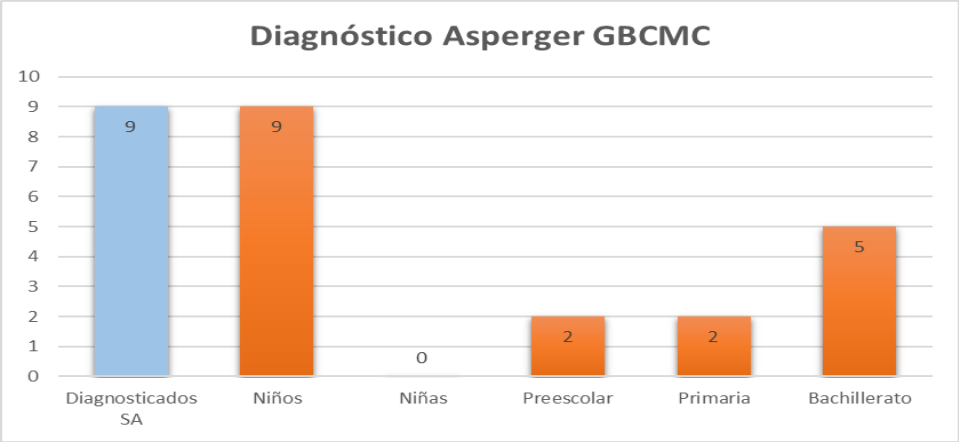
Esto coincide con la población que hace parte del GBCMC ya que el total de los estudiantes con este diagnóstico son niños.

Otro aspecto importante descrito por Naranjo (2014) es que se pudo evidenciar de esta investigación es que, en cuanto al grado de escolaridad observado en los pacientes, se documentó

que el 10.5 % se encontraban en preescolar, el 63.2% en primaria y el 26.3% restante se encontraban cursando bachillerato; el mayor porcentaje se encontró en cuarto de primaria 21.1%.

Así las cosas, si lo comparamos con el GBCMC encontramos que, para la fecha de este estudio, el colegio contaba con un total de 9 estudiantes diagnosticados con SA, de los cuales en su totalidad son estudiantes del género masculino, 2 de ellos pertenecientes a la sección de preescolar lo que corresponde al 22,2 % de la población, 2 niños a la sección de primaria para un 22, 2% y 5 a bachillerato correspondiente al 55,5 %.

Figura 2. Estudiantes diagnosticados con SA del GBCMC.



Nota: La figura indica que el SA tiene una mayor prevalencia en la población masculina y muestra cómo están distribuidos en las distintas secciones de la institución (Fuente: autoría propia, 2023).

El Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC) de Estados Unidos 2023 afirma; “uno de cada 59 niños cuenta algún TEA, un grupo de condiciones caracterizadas por la alteración del comportamiento social, la comunicación y el lenguaje” y el Ministerio de Salud de Colombia (2023) en el artículo titulado “Día Mundial del Autismo: comprendámosla

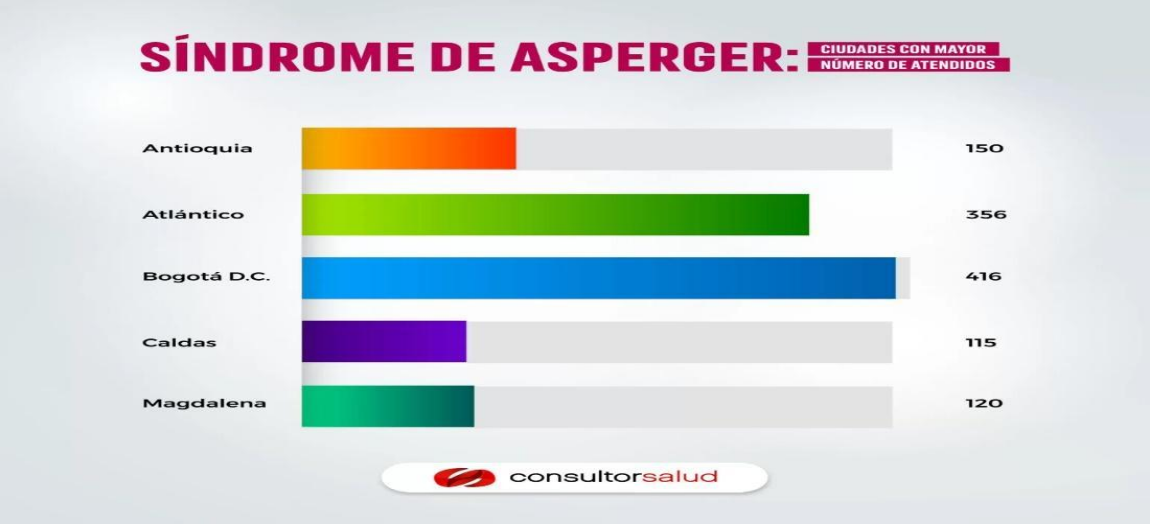
desde todo el espectro” que La Organización Mundial de la Salud (OMS), estima que 1 de cada 160 niños tiene un TEA.

De acuerdo con la página web dedicada a temas médicos y relacionados, "Consultor de Salud SAS", afirma en su publicación que para el año 2023 en el país, mediante un análisis de la Corporación Universitaria Iberoamericana, se encontró que cerca de 22 mil estudiantes de colegios públicos y privados en Colombia podrían tener SA. Esta fuente también aclara que se estima que este padecimiento tiene una tasa de prevalencia de 1.94 por cada 1,000 habitantes y se relaciona con cifras de escolaridad. Sin embargo, Colombia no cuenta con cifras oficiales sobre esta enfermedad, según la Liga Colombiana de Autismo (2023).

Por otro lado, según el Sistema Integrado de Información de la Protección, SISPRO (2022), se afirma que 2,309 personas fueron atendidas por este padecimiento, siendo el 93% de ellas personas entre los 0 y 19 años durante el 2022. Esta cifra se divide entre 1,944 hombres y 317 mujeres. Esto quiere decir que 48 de las personas eran mayores de 19 años.

Finalmente, Consultor de Salud SAS (2023) publica que, en el mismo año, las entidades territoriales que atendieron a un mayor número de personas fueron Bogotá con 436, Atlántico con 356, Antioquia con 150 y Caldas con 115. En cuanto al régimen de las Empresas Promotoras de Salud que recibieron a los pacientes, 1.501 fueron del régimen contributivo y 506 del subsidiado.

Figura 3. Ciudades con Mayor Número de atendidos con SA.



Nota: La tabla muestra la población con SA en las ciudades principales de Colombia que fueron atendidos. Fuente: Datos tomados de la página web Consultor Salud SAS.

De ahí la importancia de conocer las cifras a nivel nacional e internacional para comprender la realidad de este síndrome y así promover en las instituciones educativas la necesidad de llevar a cabo un diagnóstico oportuno a cargo de una entidad certificada. Molano (2022) afirmó en el VIII conversatorio sobre experiencias significativas en educación inclusiva, realizado por GBCMC, que "Un niño sin diagnóstico oportuno es víctima de una injusticia social, el reconocimiento oportuno es un derecho".

Así, el GBCMC cuenta con un equipo de profesionales que fortalece aspectos sociales, físicos y cognitivos mediante el acompañamiento escolar dentro y fuera del aula, esto permite entender cada condición y, en consecuencia, formar jóvenes funcionales en la sociedad.

4.3 Enseñanza del Idioma Inglés

A continuación, mencionaremos algunos factores importantes sobre la enseñanza del inglés, aspectos que son relevantes si son tenidos en cuenta por los docentes.

Rueda y Wilburn (2014) afirman que:

> La enseñanza del inglés es actualmente una necesidad desde el tercer grado de preescolar. Esto permite que el estudiante reconozca la necesidad de adquirir habilidades comunicativas y desarrolle diversas estrategias de aprendizaje. A su vez, esto les permite conocer la existencia de otras culturas.

Sin embargo, esta afirmación resulta preocupante porque, a pesar de que en Colombia existen los "DBA" (Derechos Básicos de Aprendizaje) para la enseñanza del inglés, que van desde el grado transición hasta el grado quinto y desde el grado sexto hasta el grado once, con lineamientos específicos para un aprendizaje adecuado, es necesario que algunos docentes mejoren sus habilidades en el manejo esta lengua ,esto se evidenció en los resultados de la última prueba efectuada en el año 2008, a los docentes por el por el ICFES de la cual se encuentran registros, arrojando los siguientes resultados: “De los 6.495 docentes que aplicaron a la prueba diagnóstica, de acuerdo el Marco Común Europeo de Referencia (MCRE) el 43% en el nivel B+, el 30% en el nivel B1, el 10% en el nivel A2, el 11,15 % en A1 y 5% en Pre A”

Este aspecto desdibuja los propósitos que desea alcanzar el Ministerio de Educación Nacional. Este proceso se ve aún más deteriorado si en algunos colegios no cuentan con un equipo de docentes preparados para la enseñanza de esta asignatura a estudiantes con SA, lo que afecta aún más las metas que desean alcanzar los niños y niñas que reciben dicha educación. Conviene señalar que para mejorar los procesos de enseñanza es necesario seguir o tener una ruta

que ayude a la planta de docentes o futuros docentes a adquirir habilidades y conocer estrategias que les permitan desempeñar su rol como docente de manera eficiente.

De esta manera, mencionaremos algunos aspectos relevantes que deben ser tenidos en cuenta:

El primero de ellos es que los niños y niñas que son expuestos a dos lenguas simultáneamente desde el nacimiento aprenden a hablar esos dos idiomas. De acuerdo con lo anterior, la enseñanza del inglés desde temprana edad tiene grandes beneficios en la pronta adquisición de dicha lengua. Según la hipótesis del período crítico, postulada por E. Lenneberg (1967) citado por Cortés (2001) asegura que uno de los factores que más pueden beneficiar el aprendizaje de una LE es la edad temprana de la persona que está en el proceso; entre más joven se encuentre la persona, más fácil será el aprendizaje. Lo ideal es que sea dentro de los primeros años de vida (Moreno, 2001). Esto puede ser aprovechado por el docente durante el proceso de enseñanza, ya que el estudiante lo asimilará de una forma bastante similar L1 [2]

Lapegna y Himelfarb (2013) plantean que según Chomsky los seres humanos nacen con una predisposición biológica para adquirir el lenguaje. Esta predisposición se conoce como la "facultad del lenguaje" y está vinculada a estructuras cerebrales específicas que permiten la adquisición. También, afirman que, según Chomsky, los niños nacen con la capacidad de adquirir cualquier idioma y la gramática universal les permite aprender rápidamente la gramática específica de la lengua a la que están expuestos.

---

[2] L1 lengua materna

En el GBCMC, el proceso de bilingüismo inicia desde el ciclo de preescolar, donde todas las asignaturas son enseñadas en inglés por docentes bilingües. Además, en los espacios de recreación, deportivos y culturales se utiliza el inglés, logrando así un ambiente bilingüe dentro de la institución.

El acompañamiento en casa también juega un papel muy importante, ya que los padres se involucran en el proceso bilingüe, permitiendo un mayor avance en el aprendizaje del inglés.En cuanto a los niños del Programa de Atención a la Diversidad, se realiza un proceso de flexibilización según su diagnóstico y se registra en el PIAR[3] (Plan Individual de Ajustes Razonables) de los estudiantes.

Adicional a esto, pensando en garantizar el proceso de bilingüismo, el GBCMC realiza admisiones únicamente para estudiantes nuevos en los niveles de preescolar (kinder, transición y primero). En caso de los dos últimos niveles, es necesario que la institución de procedencia sea bilingüe. Esto se hace con el propósito de que los docentes puedan enseñar las diferentes asignaturas en inglés desde el inicio de la escolaridad, permitiendo así el avance en la adquisición de vocabulario, el seguimiento instruccional y la interacción en una segunda lengua, que en este caso es el inglés. Esta práctica coincide con el planteamiento de Chomsky relacionado con la adquisición temprana de otro idioma en los primeros años de vida.

[3] PIAR permite ajustar un plan de estudios razonables de acuerdo con las necesidades de los niños con determinado diagnóstico.

4.4 Estrategias Pedagógicas

Según García, Hernández, Sánchez, Sttefens(2019) se considera estrategias pedagógicas a las herramientas que son utilizadas por el docente con el fin de trasmitir su conocimientos a los estudiantes fomentando la comunicación la interacción y el interés por el tema que se está tratando en el aula, las estrategias pedagógicas empleadas por el docente en el aula de clase no pueden ser elegidas al azar, tienen que ser escogidas con el fin de transmitir un aprendizaje significado en el estudiante y el cumplimiento de un objetivo.

Las estrategias pedagógicas son una serie procedimientos que realiza el docente con la finalidad de facilitar la formación y el aprendizaje de los alumnos, mediante la implementación de métodos didácticos de los cuales ayuden a mejorar el conocimiento de manera que estimule el pensamiento creativo y dinámico del estudiante.

Por otro lado, Toala y Loor (s.f) afirman que:

> Las estrategias pedagógicas son una serie procedimientos que realiza el docente con la finalidad de facilitar la formación y el aprendizaje de los alumnos, mediante la implementación de métodos didácticos de los cuales ayuden a mejorar el conocimiento de manera que estimule el pensamiento creativo y dinámico del estudiante. (p. 3).

De acuerdo con lo expuesto, es crucial tener un profundo conocimiento de las características de los estudiantes presentes en el aula. De esta manera, se pueden aplicar estrategias pedagógicas que se ajusten a sus gustos e intereses, esto con el fin de obtener mejores resultados académicos. Es por ello por lo que las primeras semanas de estudio son de gran importancia, ya que permiten realizar un diagnóstico y, a partir de este, implementar ajustes que

satisfagan las necesidades de los estudiantes, tanto en el ámbito académico como en el convivencial.

En el GBCMC este período es conocido como la semana “0”, correspondiente a la primera semana del año escolar. Durante este tiempo, se llevan a cabo actividades de integración, retos mentales, comprensión, argumentación y otras específicas de las diferentes áreas del conocimiento. Esto permite tener claridad sobre los conceptos que requieren una mayor profundización, las habilidades destacadas en cada estudiante, cómo es su socialización y la capacidad de trabajo en grupo, así como la interacción con estudiantes del programa de atención a la diversidad, además, se indaga acerca de sus intereses y gustos para poder implementar las estrategias más adecuadas acorde al contexto.

4.4.1 Estrategias Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.

En este punto de la investigación, es fundamental que nos enfoquemos en uno de los aspectos más importantes de la misma, que es la enseñanza del inglés como LE, especialmente a niños y niñas. Para lograrlo, es necesario investigar sobre las diversas estrategias pedagógicas implementadas por los docentes para este propósito.

Antes de abordar las estrategias pedagógicas para la enseñanza, es importante tener en cuenta que existen diversos métodos y procesos para facilitar el aprendizaje de manera rápida y efectiva. En este sentido, si el docente está familiarizado con estos procesos, le resultará más sencillo crear e implementar distintas estrategias con resultados óptimos en el aula. En este aspecto, es relevante mencionar lo expresado por Luz Mery Orrego, Master 2 Recherche de la Universidad Jean-Monnet de Saint-Étienne, y profesora asociada de la Escuela de Idiomas de la

Universidad de Antioquia, y Ana Elsy Díaz Monsalve, doctora en Ciencias Pedagógicas y profesora asociada a tiempo completo de la Universidad de Antioquia, además de coordinadora del Componente Pedagógico del Programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, en la revista Lenguaje y Cultura Ïkala. Ellas definen que existen diversas estrategias de aprendizaje clasificadas en directas e indirectas. Las estrategias directas son alternativas que el estudiante busca a lo largo del proceso de aprendizaje, mientras que las estrategias indirectas les ayudan a consolidar e implementar el nuevo conocimiento.

De acuerdo con Orrego y Diaz (2010), existen estrategias directas que se dividen en las estrategias de memoria, las estrategias cognitivas y las estrategias compensatorias.

Las estrategias de memoria favorecen el recuerdo y el aprendizaje en la lengua extranjera. Una forma de facilitar este proceso es crear diferentes enlaces y asociaciones, ya sea a través de implementos visuales o auditivos. El autor también nos brinda algunas opciones, como el uso de rimas, la creación de imágenes mentales o cualquier tipo de enlace que ayude a repasar de forma fácil y rápida lo aprendido.

En cuanto a las estrategias cognitivas, se pasa de lo teórico a lo práctico, brindando la oportunidad de sintetizar e implementar lo aprendido en el idioma. En otras palabras, es la posibilidad de la traducción, donde el estudiante avanza en la creación de estructuras correctas, expresándose con facilidad y comprendiendo lo que se le comunica en una lengua diferente a la materna.

Por último, las estrategias compensatorias implican utilizar los vacíos de conocimiento a favor. Se busca que el estudiante intuya lo que se le comunica en la lengua extranjera, y una forma de lograrlo es a través de la mímica, el uso de gestos con las manos, imágenes y diversas

pistas que ayuden al estudiante en el proceso de adivinación sobre los diferentes significados en la lengua extranjera. Esto contribuye a explorar varias alternativas para expresar y comprender ideas de manera más sencilla.

Así mismo, Orrego y Diaz (2010), en la revista ïkala nombran las Estrategias Indirectas las cuales se dividen en estrategias metacognitivas, estrategias afectivas y estrategias sociales.

Las estrategias metacognitivas se centran en ayudar al estudiante a avanzar constantemente en su proceso de aprendizaje. Para progresar, el estudiante primero debe ser consciente de cuáles son sus falencias de conocimiento. Para esto, se utilizan alternativas como diferentes formas de evaluación, que incluyen identificar errores, fortalezas y también las áreas que más le dificultan. Esto permite una autoevaluación precisa y, de igual manera, la oportunidad de mejora continua mediante la elaboración de horarios de estudio y esforzarse por concentrarse en los errores que está cometiendo.

Las estrategias afectivas implican que el estudiante haga uso de la motivación derivada de sus metas, objetivos y sentimientos para mejorar de manera constante. Por último, las estrategias sociales posibilitan la mejora en el proceso de aprendizaje a través del contacto con otros individuos. Elementos como el trabajo en equipo, solicitar ayuda, recibir retroalimentación de compañeros y diversas interacciones permiten compartir información e identificar diferentes aspectos personales en el proceso.

De esta manera, si los docentes logran hacer una combinación de las estrategias directas e indirectas puede lograr un rápido aprendizaje en los y las estudiantes, lo cual es fundamental si se quiere llegar al cumplimiento de los objetivos de una forma rápida y significativa usando toda la información posible que este a su alcance.

Ya habiendo descrito las estrategias para el aprendizaje por parte de los estudiantes, conviene ahora indagar acerca de las estrategias utilizadas para la enseñanza por parte de los docentes. Un ejemplo de estas son las actividades lúdicas, que son estrategias pedagógicas ampliamente utilizadas por los maestros al trabajar con una población de niños. No obstante, es fundamental poder relacionar esta estrategia directamente con el aprendizaje de una LE.

De esta manera resulta relevante tener en cuenta lo afirmado por Alcedo-Chacon (2011):

> Aprender a través del juego como enfoque de aprendizaje, es una variación de las rutinas lingüísticas escolares que favorece la motivación del niño y niña hacia el aprendizaje y propicia un ambiente de diversión y agrado, idóneo para el aprendizaje y el desarrollo de actitudes positivas hacia el uso de la LE. En consecuencia, el juego representa una alternativa pedagógica para enseñar y aprender inglés debido a que constituye un elemento esencial para promover la interacción, comunicación y desarrollo cognitivo del niño o niña (pp. 72,73).

En la cita anterior de Alcedo y Chacón se puede observar la importancia del juego o lúdica en las aulas de enseñanza para el aprendizaje de una LE. Por lo tanto, es importante recordar que es fundamental que los niños y niñas se sientan a gusto, los juegos son una excelente estrategia para motivar a los y las estudiantes, también ayudar a la comunicación, trabajo en equipo en algunos casos y a su vez se estará aprovechando algo fundamental que es la edad de los y las estudiantes para un proceso de aprendizaje no consiente.

En la búsqueda de más estrategias pedagógicas, se encuentra que la música también es una excelente opción para la enseñanza de una LE, como en este caso sería el inglés. Facilita el

proceso de aprendizaje por parte del estudiante y hace que se sienta en una zona de mayor confort y confianza. Además, se están utilizando elementos corporales.

De esta manera es importante resaltar lo afirmado por Quesada (2009):

> Desde la infancia la expresión corporal desempeña un papel importante en el tratamiento evolutivo de las personas, al establecerse un diálogo tónico entre los adultos y las niñas o niños. Los juegos crean movimientos rítmicos que estimulan el desarrollo psicomotor, socioafectivo y cognitivo, proporcionando herramientas relacionadas con el placer del movimiento, la pronunciación del texto de las canciones, la afinación y la expresividad de la música. (p. 6 y 7). logrando así conectar de manera significativa a los estudiantes con el proceso de aprendizaje.

Durante esta estrategia descrita por Quesada (2009), es importante resaltar que ayuda al aprendizaje del inglés como LE, mejorando el aprendizaje de contenidos relevantes.

La música y la expresión corporal permiten facilitar la comprensión de temáticas complejas, contribuyendo a generar disciplina al visibilizar distintos valores. Además, promueven el trabajo en equipo y la comunicación al trabajar hacia una meta en común por parte de los estudiantes. Asimismo, estimulan la solución de problemas y permiten analizar las intervenciones de los participantes desde diversas perspectivas, fomentando el pensamiento crítico desde el respeto.

La música es una excelente estrategia que el docente puede utilizar al relacionarla con otras áreas del lenguaje. Esto le permite crear espacios donde el estudiante se sienta en confianza para expresar diferentes sensaciones y opiniones.

Vale la pena también destacar la estrategia implementada desde el Programa de Atención a la Diversidad, llamada “Esta es mi historia", en donde los estudiantes que tienen algún diagnóstico realizan una presentación en compañía de su familia. En dicha presentación comparten con imágenes y fotografías cómo ha sido su proceso, iniciando desde el momento en que presentaron rasgos de su diagnóstico, cómo ha sido el acompañamiento familiar y las características más importantes que deban conocer para su proceso de interacción en el grupo. Esto permite una inclusión asertiva que permite a los estudiantes desenvolverse en un contexto donde se les entiende y se les acepta con total empatía.

Las anteriores son solo una muestra de las estrategias pedagógicas que pueden ser utilizadas por parte de los docentes durante la enseñanza del inglés como LE. Y de esta manera el presente estudio tiene como objetivo recolectar las estrategias pedagógicas que están siendo aplicadas por los docentes en niños y niñas con SA en el GBCMC.

4.5 Marco Legal

De acuerdo al decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, aprobado por el presidente Juan Manuel Santos y La Ministra de Educación Nacional, Yaneth Giha Tovar, el cual se refiere a las disposiciones generales de la atención educativa a la población con discapacidad y la reglamentación en los niveles preescolar, básica y media; destaca los principios de la educación inclusiva: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad, establecidos por la Ley 1618 de 2013, los cuales están enfocados a favorecer las trayectorias educativas de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes para su ingreso, permanencia, promoción y egreso en el sistema educativo.

Es por esto por lo que ninguna institución educativa podrá negar el ingreso a un estudiante por su discapacidad ni tampoco podrá ser motivo de no continuidad o expulsión. Al contrario, deberán formar con las familias redes de apoyo que aporten al proceso de los estudiantes y cada vez consoliden una comunidad más incluyente.

Así mismo, la Asamblea General de la ONU el 25 de septiembre del 2015, adoptó la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, planteando 17 Objetivos con la intención de fortalecer la paz universal, el acceso a la justicia y la prosperidad del planeta. Destacando el número 4 el cual se refiere a garantizar una educación de calidad; obedeciendo a este objetivo, las instituciones educativas deben propender por una educación más inclusiva que garantice este derecho fundamental.

En tal sentido, el GBCMC institución que abrió las puertas a esta investigación, da cumplimiento a este objetivo y muestra compromiso con las leyes establecidas, siendo así un ejemplo para otras instituciones, obedeciendo al principio de igualdad que hace parte del Manual de Convivencia.

5. Marco Metodológico

En el presente apartado, hablaremos de los factores que contribuyen a la construcción del marco metodológico. Nombraremos los aspectos que fueron tenidos en cuenta; estos se dividen en cinco grandes grupos: Enfoque y tipo de investigación, diseño de investigación, contexto, población y muestra, e instrumentos de investigación.

Con base en lo anterior, podemos resumir que el presente proyecto tiene por objeto de estudio las estrategias pedagógicas desde la experiencia docente durante la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, en estudiantes con SA. Lo anterior surge de la necesidad de

plantearnos la pregunta: ¿Qué tipo de estrategias pedagógicas diseñan e implementan los docentes de la sección primaria y bachillerato del GBCMC durante la enseñanza de diferentes asignaturas utilizando el inglés como lengua extranjera en niños y niñas con SA? este interrogante podrá ser respondido, centrando los esfuerzos en alcanzar los objetivos que se han trazado hasta el momento.

5.1 Enfoque y Tipo de Investigación

La base principal de esta investigación son las estrategias pedagógicas. El objetivo general de este trabajo es clasificarlas desde la experiencia docente durante la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera a estudiantes con SA, de tal manera que sean útiles para los docentes que las requieran. Se puede afirmar que, según los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2010), la presente investigación es de tipo cualitativo, debido a que "utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación" (p. 7). En otras palabras, la presente investigación no se enfocará en datos numéricos, sino que dará relevancia e interpretación por parte de los investigadores a los datos recolectados mediante una interpretación basada en la teoría y conocimientos previos.

Adicional a esto es importante señalar según los planteamientos de Hernández Sampieri y Mendoza Torres, C. P. (2018), la presente investigación de tipo cualitativo debido a que:

> Es por sí mismo un diseño. Es decir, no hay dos investigaciones cualitativas iguales (son, como hemos dicho, "piezas artesanales del conocimiento, hechas a mano", a la medida de las circunstancias). Puede haber estudios que compartan diversas similitudes, pero no réplicas, como en la investigación cuantitativa. Recuerda que sus procedimientos no son

> estandarizados. Simplemente, el hecho de que el investigador sea el instrumento de recolección de los datos y que el contexto o ambiente evolucione con el transcurrir del tiempo hacen a cada estudio único. (p.524).

Lo que permite abordar el problema desde diferentes perspectivas, utilizar diferentes recursos, proponer varias rutas con el fin de dar respuesta al interrogante, cumplir los objetivos propuestos y alcanzar el objetivo general.

5.2 Diseño de Investigación

En la ruta de la investigación cualitativa, de acuerdo con el autor Roberto Hernández Sampieri en su libro "Metodología de la investigación", se sugieren cuatro tipos de diseño, entre ellos: la teoría fundamentada, etnográfico, narrativo, fenomenológico e investigación/acción. Para esta investigación, considerando el objetivo a alcanzar, se determinó que el mejor diseño y el que tiene mayor aplicabilidad es el fenomenológico.

El diseño de esta investigación es de tipo fenomenológico, y pretende proporcionar información basada en las experiencias y vivencias comunes que tienen los docentes durante la enseñanza de diferentes asignaturas utilizando el idioma inglés como lengua extranjera en niños con SA.

Barbera e Inciarte (2012) apuntaron que la fenomenología tiene sus orígenes en la palabra griega fenomenon que vendría a ser "mostrarse a sí mismo, poner en la luz o manifestar que puede volverse visible en sí mismo" (p. 201). Mientras que Heidegger (2006) sustentó que:

> La fenomenología pone énfasis en la ciencia de los fenómenos. Esta radica en permitir y percibir lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo y en cuanto se muestra por sí

> mismo; en consecuencia, es un fenómeno objetivo, por lo tanto, verdadero y a la vez científico (p.99).

Lo anterior permite afirmar que es necesario hacer una mirada holística para poder entender el fenómeno y sacar conclusiones que permitan acercarse más a entender la problemática sin interpretar propios juicios sino lo que verdaderamente está pasando.

Hernández Sampieri y Mendoza Torres, C. P. (2018), plantean que:

> La diferencia entre el diseño narrativo y el diseño fenomenológico es que el primero se enfoca en la conexión o sucesión de eventos (el punto de vista cronológico o la historia secuencial) y el segundo en la esencia de la experiencia compartida (p. 548).

Esto resulta relevante al escoger este diseño de investigación, ya que nos propone ver la problemática desde un sentido más amplio y buscar diferentes enfoques

Es importante señalar lo propuesto por Creswell et al. (2007) para minimizar los sesgos del investigador. Sugieren describir las experiencias junto con los participantes y utilizar al menos dos instrumentos, por ejemplo, entrevistas y solicitarles un texto escrito sobre dichas experiencias, historias, reflexiones o vivencias. Lo anterior con el propósito de que al final se presente una descripción de las experiencias similares o comunes, así como también las diferencias entre los individuos estudiados.

Esta investigación se llevó a cabo cumpliendo los lineamientos propuestos por Hernández Sampieri en lo que respecta al diseño fenomenológico. Primero, se identifica el fenómeno y luego se recopilan datos de las personas que lo han experimentado. Finalmente, se desarrolla una descripción compartida de la esencia de la experiencia para todos los participantes, haciendo

énfasis en lo que vivenciaron y de qué forma lo hicieron. También se acogió la propuesta en la cual puedes utilizar herramientas de recolección de información como la observación, entrevistas personales o grupos de enfoque, con preguntas abiertas, semiestructuradas y estructuradas (Norlyk y Harder, 2010; y Heuer y Lausch, 2006), citado en Hernández et al. (2010), así como artefactos, documentos de todo tipo, grabaciones en audio y video e incluso instrumentos estandarizados.

De acuerdo con Mertens (2015) y Álvarez-Gayou (2003) como se citó en Hernández Sampieri, R., Mendoza Torres, C. P. (2018) el diseño fenomenológico se fundamenta en las siguientes premisas:

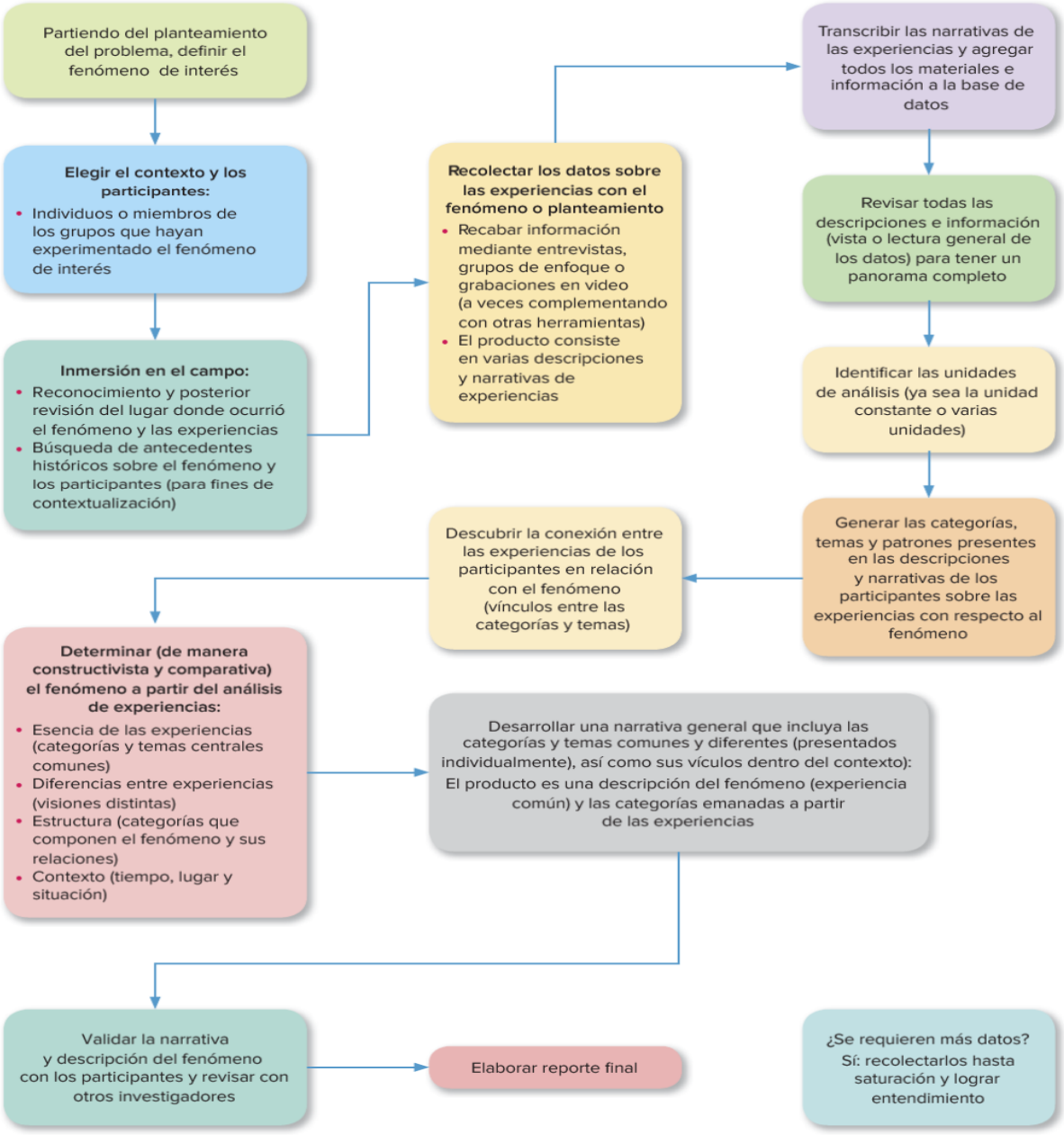
- Se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.
- Se basa en el análisis de discursos y temas, así como en la búsqueda de sus posibles significados.
- El investigador confía en la intuición, la imaginación y en las estructuras universales para lograr aprender la experiencia de los participantes.
- El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (momento en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas que las vivieron) y contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias).

Adicionalmente, se proponen dos tipos de diseño fenomenológico: fenomenología hermenéutica y fenomenología empírica. Este último será el enfoque principal de esta investigación, ya que se centra menos en la interpretación del investigador y más en describir las experiencias de los participantes.

Por último, siguiendo los planteamientos de Hernández et al. (2018) al finalizar, la investigación fenomenológica debe presentar una descripción de las experiencias comunes y diferentes de los individuos estudiados. Al leer el informe, los usuarios deben tener la sensación que entienden mejor lo que significa.

Adicional a esto se siguió la ruta planteada por Hernández Sampieri, R., Mendoza Torres, C. P. (2018) en su libro Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta en concordancia con el diseño metodológico así:

Figura 4. Principales acciones para implementar un diseño fenomenológico.



Nota: la figura muestra el proceso de implementación y los pasos que se deben llevar a cabo de acuerdo con el diseño fenomenológico. Fuente: Hernández Sampieri, R., Mendoza Torres, C. P. (2018) libro Metodología de la investigación: ruta cualitativa.

5.3 Contexto Institucional

Para el desarrollo del presente trabajo, se solicitó autorización al GBCMC (ver anexo A) a través de una carta realizada por nuestro docente investigador. Esta carta fue dirigida a la directora académica, Ginette Ruiz, para tener un primer acercamiento con los docentes que han tenido la experiencia de enseñar alguna asignatura en inglés a estudiantes con SA, así como también a algunos directivos, como la coordinadora de bienestar, Jeimy Cristancho, quien nos sugirió qué docentes podrían ser entrevistados por tener experiencia con este tipo de población. Efectivamente, se realizó el primer piloto de entrevistas, a través del cual se lograron hacer ajustes al instrumento, gracias a las sugerencias de los docentes. De este modo, logramos tener un instrumento más adaptado al contexto del GBCMC.

Posterior a esto, se aplicó el instrumento de investigación, la entrevista semiestructurada, a los docentes sugeridos por la institución por tener mayor experiencia. Este, a su vez, nos permitió recolectar información relevante para el desarrollo de la presente investigación. Adicionalmente, se realizaron algunas observaciones en el aula para evidenciar comportamientos, respuestas a estímulos, socialización, participación y la interacción de dichos estudiantes durante las clases de diferentes asignaturas utilizando el idioma inglés como lengua extranjera. Esto nos permitió acceder a experiencias desde un contexto natural.

El GBCMC es una institución de carácter privado que ofrece educación formal e inclusiva a niños y jóvenes de la Sabana de Bogotá, pertenecientes a los estratos 2, 3 y 4. Está ubicada en la vereda San Francisco, cerca de Fontibón, aunque los predios hacen parte del municipio de Mosquera.

El GBCMC realiza un proceso de admisión anual organizado en 5 pasos importantes, a saber: una visita guiada por las instalaciones del colegio, compra del formulario y reunión de la documentación exigida, entrevista familiar, actividad de interacción y examen de admisión en áreas básicas (matemáticas, inglés, español, ciencias y sociales). Si se evidencia algún rasgo de necesidades especiales en los aspirantes, se solicita un examen de diagnóstico y, en otros casos, los padres de familia comunican al entrevistador la condición de su hijo. En algunas ocasiones, es necesario estar acompañados por una "sombra", que es un profesional presente durante toda la jornada para facilitar la movilidad o la ejecución de las actividades académicas. Este profesional es contratado por la familia del estudiante.

Una vez que un estudiante con algún tipo de diagnóstico es matriculado en la institución, es remitido al Centro de Desarrollo Integral (a partir de aquí CDI) para recibir la atención adecuada. Los estudiantes con algún tipo de diagnóstico son incluidos en el aula regular, procurando no tener más de tres estudiantes de inclusión en un mismo curso, garantizando así un proceso certero de inclusión.

Según el Manual de Convivencia del GBCMC, para el año 2023, en su artículo 76, los estudiantes del programa de atención a la diversidad deben cumplir con el siguiente perfil:

1. Contar con habilidades sociales básicas que le permitan desenvolverse en diferentes espacios.
2. Poseer niveles de autonomía e independencia básicos para desarrollar actividades propuestas.
3. Manejo de control de esfínteres.
4. Poseer una intención comunicativa clara para satisfacer sus necesidades básicas.

5. Demostrar placer por aprender.
6. Ser respetuoso y cordial ante las figuras de autoridad.

Para el segundo semestre del año 2023, el Gimnasio cuenta con 2,094 estudiantes matriculados, de los cuales 1,682 son estudiantes antiguos y 412 son estudiantes nuevos. Dentro de estos, 48 son estudiantes reiniciantes (niños y niñas que repiten el año escolar) y 7 son estudiantes de reintegro (niños y niñas que se habían retirado y volvieron a la institución). Asimismo, 137 niños y niñas son de atención a la diversidad y presentan diferentes diagnósticos, lo que representa un total de 6.54% del total de los estudiantes. Entre ellos se encuentran 9 diagnosticados con SA.

Figura 5. Estudiantes matriculados para el segundo semestre del año 2023.



Fuente: Tomado del informe de gestión segundo del semestre del año 2023 del GBCMC.

Adicional a esto el GBCMC para el año 2023 cuenta con 137 estudiantes de Atención a la Diversidad, lo cual permite inferir que la institución y los docentes cuentan con las herramientas y tienen la suficiente experiencia y conocimientos para trabajar con niños y niñas con SA.

Tabla 1. Caracterizaciones estudiantes del programa de atención a la diversidad.

	PREESCOLAR	PRIMARIA	BACHILLERATO	TOTAL	%
TDAH	7	17	6	30	1.90
ALTAS CAPACIDADES	2	16	9	27	9.71
TRANSTORNOS DE APRENDIZAJE O DÉFICIT COGNITIVO	0	11	13	24	7.52
RETRASO O TRANSTORNO EN EL DESARROLLO	3	3	2	8	.84
AUTISMO	3	2	2	7	.11
ASPERGER	2	2	5	9	.57
DIFICULTAD EN DESARROLLO MOTOR - RETRASO PSICOMOTOR	1	4		5	.65
HIPOACUSIA	0	0	3	3	.65
PERTURBACIÓN DE LA ATENCIÓN	2	0	1	3	.19
SÍNDROME DE DOWN	0	2	1	3	.19
DIFICULTAD OCULAR	0	2		2	.46
PARÁLISIS CEREBRAL	0	1	1	2	.46
DOBLE EXCEPCIONALIDAD	0	1	1	2	.46
PRÓTESIS	1	0		1	.73
TRANSTORNO FONOLÓGICO	1	0		1	.73
CODA	0	1		1	.73
PROBLEMAS ASOCIADOS A BAJO DESEMPEÑO	0	1		1	.73
DISLEXIA DE TIPO COMBINADO	0	1		1	.73
HEMIPARESIA ESPÁSTICA	0	1		1	.73
TRANSTORNO RECEPCIÓN DEL LENGUAJE			1	1	.73

LEUCODISTROFIA MUSCULAR			1	1	.73
SÍNDROME DE SILVER RUSELL			1	1	.73
ENFERMEDAD RENAL			1	1	.73
TRANSTORNO DE COMUNICACIÓN SOCIAL			1	1	.73
MACROCEFALIA			1	1	.73
	22	**67**	**48**	**137**	

Fuente: Tomado del informe de gestión segundo del semestre del año 2023 del GBCMC.

Asimismo, para el segundo semestre del año 2023, el GBCMC cuenta con un talento humano que ha permitido alcanzar un alto estándar de calidad en la educación. Este equipo de trabajo está conformado por 203 profesionales docentes, de los cuales 65 son nuevos y 137 son antiguos. Se distribuyen de la siguiente manera: 126 docentes, 34 coeducadoras, 16 profesionales en CDI, 3 psicólogas, 2 agentes culturales, 5 asesores, 1 profesional de biblioteca, 2 auxiliares de laboratorio y 13 directivos, distribuidos así: 2 fundadores, 1 rector, 4 directoras, 1 coordinadora de prácticas pedagógicas, 4 coordinadoras de sección y 1 coordinadora de evaluación.

Figura 6. Equipo docente del GBCMC.



Fuente: Tomado del informe de gestión del segundo semestre del año 2023 del GBCMC.

Este equipo de trabajo brinda educación de altísima calidad y, aún más importante, permite que cuando un estudiante no diagnosticado presenta rasgos de algún síndrome, la coordinación de bienestar, respaldada por el equipo del CDI, cite a los acudientes del estudiante. Informa el proceso que se ha venido realizando y la razón por la cual es importante gestionar un examen neurológico en una institución acreditada para ello. Si dicho examen confirma que el estudiante presenta algún síndrome, se integra al programa de atención a la diversidad, donde se orienta a la familia sobre el diagnóstico y se brinda acompañamiento permanente por parte del CDI. A la vez, se informa a los docentes en el marco de una reunión de nivel, precedida por la jefe de nivel y acompañada por coordinación de bienestar, académica y de convivencia. De esta manera, se socializa el diagnóstico del estudiante, la forma de trabajo y el abordaje frente a posibles situaciones que se puedan presentar. Además, se flexibiliza el Plan Individual de Ajustes Razonables (a partir de aquí PIAR) que debe tener en las diferentes áreas del conocimiento.

Adicional a esto, el GBCMC ha sido referente para otras instituciones en inclusión. Es por esto por lo que cada año, en el mes de octubre, se realizan foros y conversatorios sobre experiencias significativas en educación inclusiva. Estos eventos se llevan a cabo anualmente. El último tuvo lugar en la biblioteca El Tintal el día 28 de octubre de 2022, de 7:30 a. m. a 12:30 m. Este fue de gran aporte para nuestra investigación, ya que amplió nuestra comprensión de la inclusión y el SA.

Para el año 2023 se realizó el IX encuentro académico con el primer coloquio en educación inclusiva. “Las competencias socioemocionales desde el enfoque inclusivo e intercultural”, el cual se llevó a cabo el 28 de octubre, en las instalaciones del GBCMC.

Figura 7. Participación en foro de inclusión.



Nota: la imagen ilustra el foro de inclusión organizado por el GBCMC en la biblioteca el Tintal de la ciudad de Bogotá. Fuente: autoría Propia.

En referencia a nuestro grupo de docentes, en los cuales se enfoca esta investigación, el Gimnasio cuenta con un equipo de profesionales, como terapeutas, fonoaudiólogos, educadores especiales, psico orientadores, terapeutas ocupacionales, fisioterapeutas y orientadores escolares. Estos profesionales hacen parte del CDI, encargados de acompañar el proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes del programa de acuerdo con el PIAR, verificando que las flexibilizaciones se lleven a cabo y brindando estrategias a los docentes para trabajar con esta población. Además, los docentes son capacitados por el equipo del CDI de tal manera que conozcan los diferentes diagnósticos de los estudiantes, técnicas de abordaje y metodologías de trabajo según cada PIAR.

En cuanto a la empatía de los estudiantes regulares (estudiantes sin diagnóstico alguno) frente a los estudiantes con diagnóstico, en cada curso se lleva a cabo la actividad “Esta es mi historia”, donde la familia del estudiante del programa de atención a la diversidad socializa de manera creativa la situación médica y familiar de su hijo o hija, destacando situaciones que se pueden prevenir y otras que se pueden fortalecer. Esto garantiza la aceptación y socialización dentro y fuera del aula.

Cada estudiante con algún diagnóstico cuenta con una carpeta compartida con los funcionarios del CDI, docentes, coordinadores y directivos, para garantizar el seguimiento de la malla curricular flexibilizada en las diferentes áreas del conocimiento.

Todos los estudiantes pertenecientes a este grupo poblacional reciben refuerzos permanentes en las áreas de lenguaje y matemáticas, previamente planificados y socializados con docentes, coordinación académica y padres de familia.

En cuanto a la recreación y lúdica, los sábados se realizan clubes de 8:00 a. m. a 12:00 m. Son actividades en las que pueden participar estudiantes de este programa, muchos de ellos sin ningún costo. Los clubes que el GBCMC ofrece son: coro, danzas, emisora, maker, robótica, panadería, cocina, sinfónica, plastilina, artes y origami. Adicionalmente, existen escuelas deportivas las cuales tienen un costo y en las que también pueden participar los estudiantes de inclusión. Las escuelas son: equitación, porras, fútbol, tenis, taekwondo, danzas y ballet. Las familias reciben periódicamente informes del avance de los estudiantes en escuelas abiertas y en atenciones por parte de los terapeutas para socializar el proceso de cada uno.

Cada vez que un estudiante es atendido por algún terapeuta o profesional del equipo de bienestar, el padre de familia es informado a través de la plataforma Saberes, donde podrá evidenciar el trabajo realizado y los compromisos adquiridos en línea.

El costo de la pensión para los niños con algún tipo de diagnóstico es igual al de los estudiantes regulares, no hay ningún recargo adicional.

5.4 Población y Muestra

La población pertenece a un grupo de docentes del GBCMC, institución que para el año 2023, cuenta con una planta docente de 203 maestros, de los cuales 65 son nuevos y 137 son antiguos. Se distribuyen de la siguiente manera: 126 docentes, 34 coeducadoras, 16 profesionales en CDI, 3 psicólogas, 2 agentes culturales, 5 asesores, 1 profesional de biblioteca, 2 auxiliares de

laboratorio y 13 directivos, distribuidos así: 2 fundadores, 1 rector, 4 directoras, 1 coordinadora de prácticas pedagógicas, 4 coordinadoras de sección y 1 coordinadora de evaluación.

Se eligieron 6 docentes como muestra para la presente investigación, 4 mujeres y 2 hombres, cuyas edades oscilan entre 26 y 40 años. Todos cuentan con certificación oficial de inglés de acuerdo con el Marco de Referencia Común Europea, entre el B1 y C1. Los docentes se han formado profesionalmente y tienen una experiencia en el rol docente entre 1 y 11 años. Todos han trabajado con estudiantes con SA y laboran en las secciones de primaria y secundaria. Además, cuentan con una experiencia laboral en el GBCMC que oscila entre 1 y 6 años. A continuación, se muestra la información de manera más detallada.

Figura 8. Edades población.

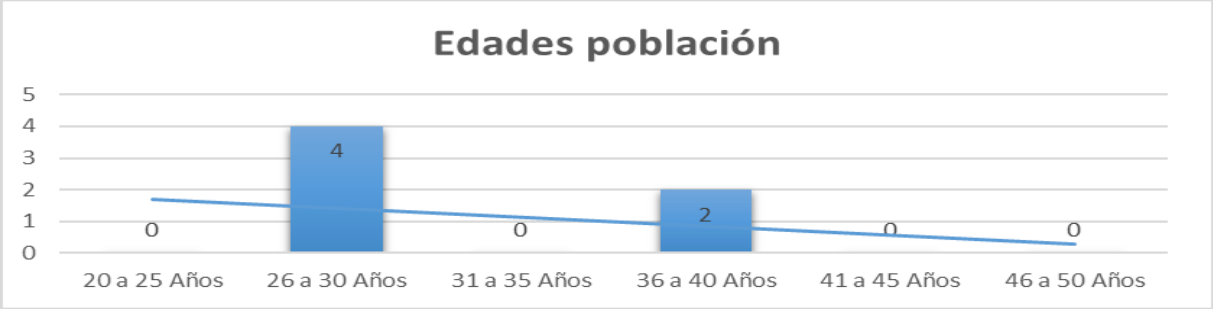


Figura 9. Niveles Inglés MCER Docentes.

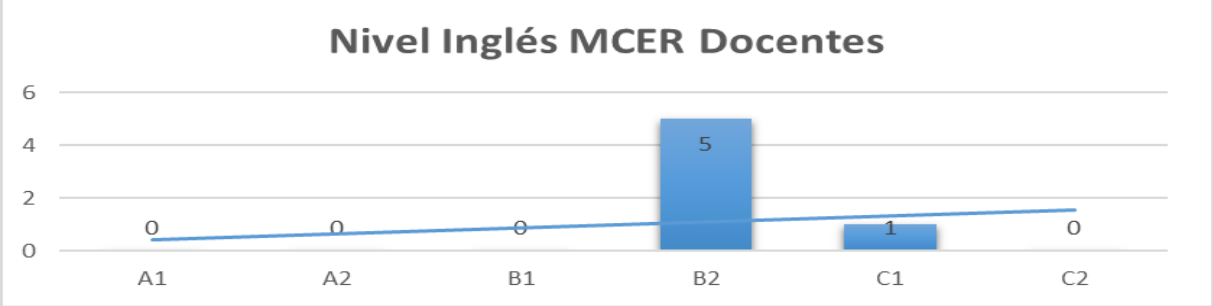


Figura 10. *Tiempo de experiencia rol docente*.

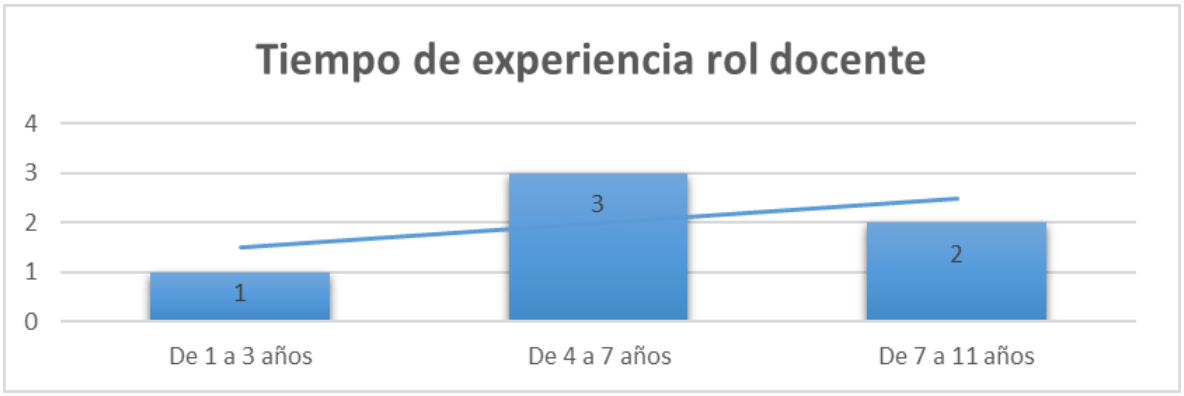


Figura 11. Experiencia en la enseñanza a estudiantes con SA.

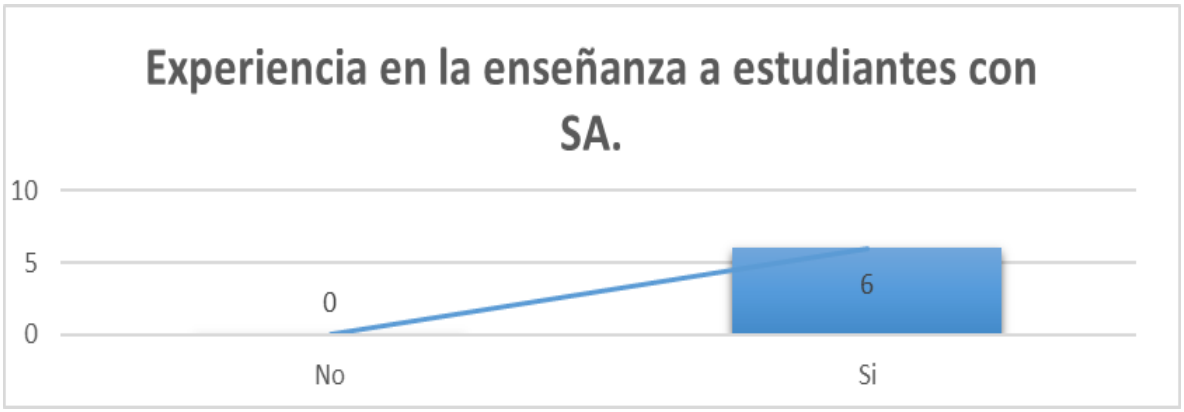


Figura 12. Sección en la que enseña en el GBCMC.

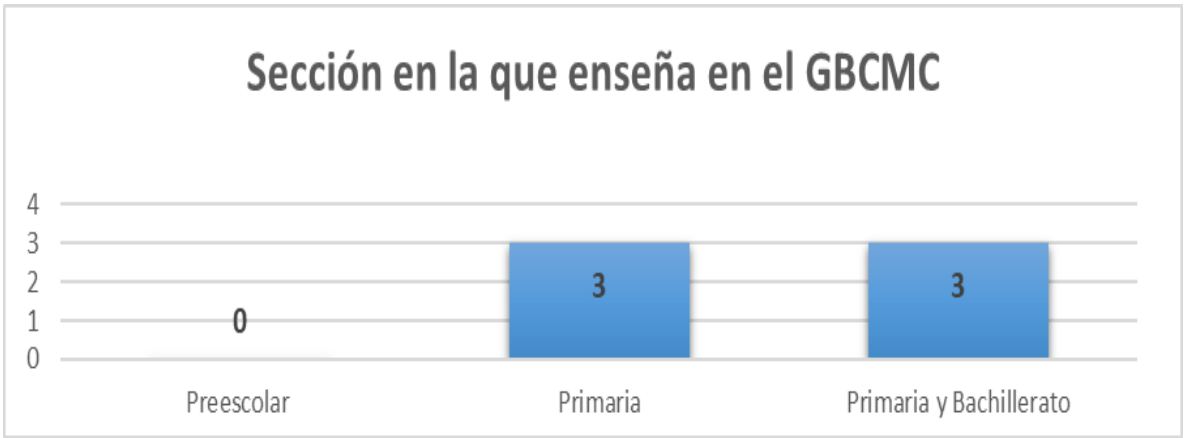


Figura 13. Años de experiencia en el GBCMC.



Nota: Las anteriores graficas indican la caracterización de la población docente que hizo parte de esta investigación (Fuente: autoría propia, 2023).

5.5 Instrumentos de Investigación

Debido a que el objetivo general del trabajo es clasificar las estrategias pedagógicas desde la experiencia docente durante la enseñanza de diferentes asignaturas usando el idioma inglés, como lengua extranjera en estudiantes con SA, de tal manera que sean útiles para los docentes que las requieran se eligieron dos instrumentos de investigación para hacer la recolección de datos “la entrevista semiestructurada y la observación” y un tercero para realizar el análisis de estos.

5.5.1 Entrevista Semi-estructurada

Taylor y Bogan (1986) comprenden la entrevista como el momento de reiterados encuentros cara a cara entre sus informantes y el entrevistador, enfocados hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones.

En este sentido Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas (Ryen, 2013; y Grinnell y Unrau, 2011) (como se citó Hernández

Sampieri, R., Mendoza Torres, C. P. (2018). En las primeras, el entrevistador realiza su labor siguiendo una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a esta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden). Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información. Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla.

Debido a que el objetivo del trabajo es clasificar las estrategias pedagógicas desde la experiencia docente durante la enseñanza de diferentes asignaturas en idioma inglés como lengua extranjera a estudiantes con SA, de tal manera que sean útiles para los docentes que las requieran., se optó por utilizar la entrevista semiestructurada como uno de los instrumentos de investigación.

Tales entrevistas fueron aplicadas a profesores del GBCMC que han estado trabajando con estudiantes SA. Las entrevistas se realizaron durante 3 semanas de acuerdo con los tiempos y horarios que nos permitieron hacerlo los directivos del colegio y de acuerdo con la disponibilidad de los docentes.

La entrevista constó de preguntas relacionadas con su labor, experiencia y desempeño en el aula (ver anexo B). El tipo de entrevista semiestructurada brindó la oportunidad de orientar la conversación hacia las estrategias pedagógicas utilizadas en clase con niños con SA y recopilar la mayor cantidad de información al respecto, se hizo un previo diálogo con los docentes con el fin de brindar toda la comodidad al entrevistado, se les pidió aportar la mayor cantidad de información posible y de esta manera poder hacer un análisis y clasificación más completo

enfocado a conseguir la mayor cantidad de estrategias y de esta manera poderlas recopilar para luego ser organizadas y compartidas con futuros docentes que tengan la oportunidad de trabajar con este grupo de estudiantes.

5.5.2 Observación

Henandez Sampieri (2018) afirma que en la investigación cualitativa necesitas estar entrenado para observar, que es diferente de ver (lo cual hacemos cotidianamente). Es una cuestión de grado. Y la observación investigativa no se limita al sentido de la vista, sino a todos los sentidos. (p. 444). en tal sentido, es importante conectarse con todos los sucesos, expresiones, gestos, palabras, entorno, posturas, que podemos detectar no solo con el invidio que hace parte de la observación sino a su alrededor.

La observación realizada fue de manera cualitativa y directa teniendo en cuenta la interacción y el comportamiento de los niños con SA, tratando de evitar que se sintieran observados para que actuaran de manera habitual, esto con el propósito de tener un rol no participante y así obtener un registro más detallado o natural del actuar de los mismos, en su cotidianidad escolar.

5.5.2.1 Formato de observación.

Durante la observación en la inmersión inicial es posible o no utilizar un formato. A veces, es tan simple como una hoja dividida en dos: de un lado se registran las anotaciones descriptivas de la observación y del otro las interpretativas (Cuevas, 2009) (como se citó Hernández Sampieri, R., Mendoza Torres, C. P.(2018), para el propósito de esta investigación, con el fin de poder evidenciar la respuesta de los estudiantes a los planteamientos de las estrategias pedagógicas usadas por los docentes se efectuó una observación directa en el colegio

y en las aulas de clase y se plantearon los siguientes lineamientos para poder extraer la información más adecuada.

1. Fecha:
2. Sección:
3. Bloque:
4. Curso:
5. Aula:
6. Interacción del docente con los estudiantes, y del estudiante con el grupo o pares.
7. Respuesta a las estrategias usadas por el docente.
8. Participación en clase en respuesta a las estrategias aplicadas por el docente.
9. Actitud frente a las observaciones e indicaciones por parte del docente.
10. Toma de apuntes del estudiante durante la sesión de clase.
11. Comportamiento de los estudiantes frente al seguimiento instruccional.
12. Interés en la temática de la clase
13. Hábitos y postura frente a la clase.
14. Entendimiento y respuesta a las instrucciones dadas por el docente en inglés como lengua extranjera.
15. Uso del vocabulario en inglés.
16. Temas de interés evidenciados.

Teniendo en cuenta lo anterior una vez que los investigadores se encontraron en el GBCMC, tuvieron la oportunidad de coordinar con la Licenciada Jeimmy Cristancho, coordinadora de bienestar, cómo sería el proceso de observación. Ella sugirió que cada uno

estuviera en un curso de cada sección para obtener un mejor muestreo. En consecuencia, los investigadores se dirigieron a cada sección para llevar a cabo el respectivo acompañamiento.

Cada uno de los investigadores tuvo la oportunidad de ingresar a un aula en la que se encontraba algún estudiante con SA. En el nivel de primaria, se visitaron dos grados de segundo, y en bachillerato se visitaron un grado sexto y uno de undécimo

5.5.2.2 Observación Grado Segundo.

En el segundo grado de primaria, se realizó la observación de la interacción de un estudiante con SA en la clase de matemáticas bilingüe. La temática que estaban abordando era la multiplicación de una cifra, en la cual la docente utilizaba vocabulario en inglés y solo recurría al español cuando necesitaba enfatizar algún procedimiento que veía confuso. El estudiante diagnosticado con SA mostró una actitud receptiva, realizaba los ejercicios al mismo ritmo que sus compañeros de clase y, al tener alguna duda, se acercaba a la docente. No se evidenció ninguna dificultad en el momento de la explicación en inglés, ya que en dos ocasiones la docente le preguntó sobre cuál era el proceso a seguir y sus respuestas fueron acertadas.

En el otro grado segundo, se encontraban en una clase de geometría, realizando la autoevaluación y coevaluación. En esta actividad, cada estudiante debía evaluarse a sí mismo respecto a 10 ítems presentados por el docente, el valor de cada ítem era de 2 puntos. Posteriormente, debían evaluar a un compañero en los mismos 10 ítems con el mismo valor.

El estudiante diagnosticado con SA mostró apatía en la actividad, centrándose en querer hablar sobre los pollitos. Por esta razón, el docente le solicitó que escribiera el puntaje correspondiente a cada ítem, pero él prefirió cambiar su lápiz por un marcador de color amarillo, relacionándolo con el color de los pollitos. Posteriormente, al no tener hojas para dibujar, decidió

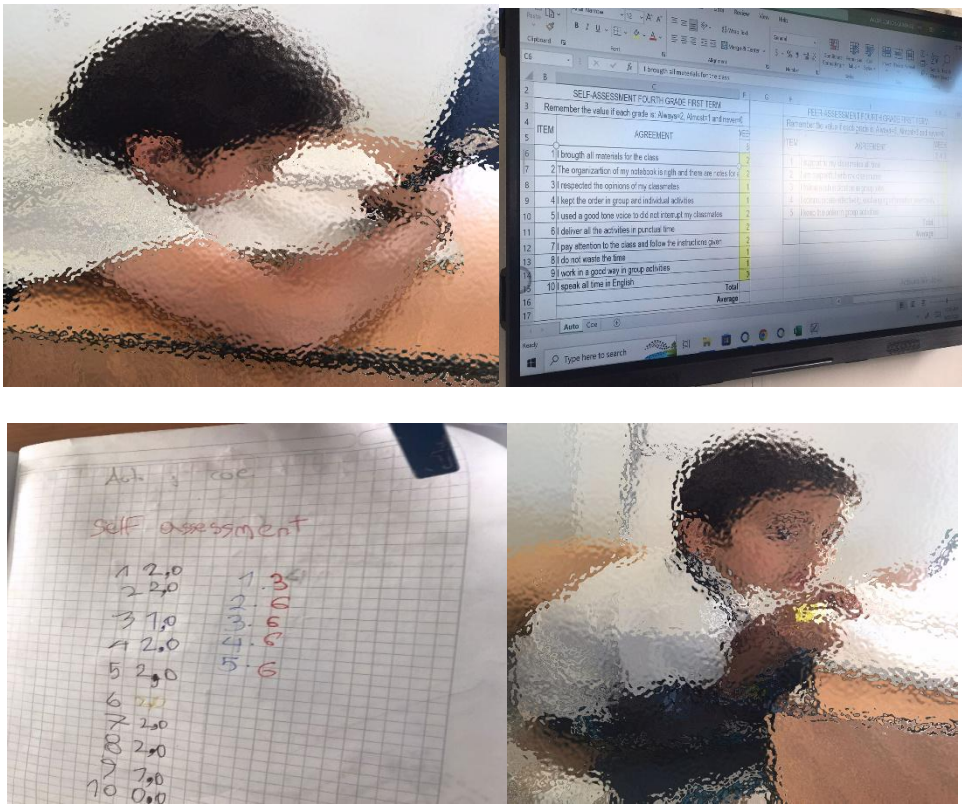
cortar pequeños pedazos de su cuaderno para dibujar en ellos pollitos con su marcador amarillo. Alternadamente, iba escribiendo su puntaje en cada ítem.

Durante la coevaluación, que consiste en evaluar a un compañero, el docente menciona el nombre de su compañera, a lo que él respondió que no la conoce. Por lo tanto, el docente decide llamarla para indicarle quién era. Una vez que el niño observa a su compañera, completa su coevaluación otorgándole la calificación más alta (2) en cada ítem

El docente insiste constantemente al estudiante con SA para que realice la actividad asignada utilizando comandos en inglés, a lo que el estudiante responde también en inglés. Sin embargo, con paciencia y al no ver avances en la culminación de la actividad, el docente insiste en español, explicando nuevamente la indicación.

El estudiante investigador indaga con los demás niños de la clase si el comportamiento del estudiante con SA suele ser así en todas las clases. Respondieron que siempre se centra en el tema de los pollitos y relaciona todo con este tema, inclinándose siempre hacia el color amarillo.

Figura 14. Estudiante Con SA con fascinación al color amarillo.



Nota: la imagen muestra el niño mencionado cuyo tema favorito son los pollitos. Fuente: Autoría propia.

5.5.2.3 Observación Grado Sexto.

Se realizó el proceso de observación en el curso 6c, en este caso, se presenció la clase de matemáticas. Al llegar al salón, se hizo la presentación con el docente y se le especificó que principalmente hay un interés por las estrategias que él aplica durante el proceso de enseñanza al niño diagnosticado con Asperger. Al informarle este aspecto, el profesor decide empezar a buscar al estudiante. Al no encontrarlo, pregunta al resto del salón dónde se encuentra el niño. Tras esta pregunta, el resto de los estudiantes dejan en claro que él siempre llega tarde a todas las clases. Este es un punto bastante importante que más adelante se tocará de nuevo.

Tras pasar alrededor de 15 minutos de clase y que el niño no llegara al salón, el profesor empieza a inquietarse y le pide a uno de los estudiantes buscarlo. En ese momento, el niño ingresó al salón, se ubicó en su puesto y uno de sus compañeros le pide que se haga a su lado, cosa que no le generó mucho interés. Sin embargo, tras la insistencia de su compañero, decidió hacerlo.

La clase fue muy tranquila, en este caso, era un examen de finalización de período. El profesor entrega el formato informando que solo tienen 45 minutos, que son 2 puntos y que el examen es relativamente sencillo. Tras comenzar el tiempo, el niño con SA toma la hoja, la lee y la vuelve a dejar sobre el puesto y se acomoda en la silla como si tratara de conciliar el sueño.

Tras unos minutos, el docente recalca la importancia de ese examen en la nota definitiva y nota que el niño se está quedando dormido y que es el único estudiante que no está realizando el examen. Al notar esto, el docente se dirige a su puesto y le pregunta que, si está bien, que por qué no está realizando el examen. A lo que el niño responde: "Profe, si cierro los ojos me puedo concentrar mejor y pensar mejor las respuestas" y sigue con los ojos cerrados después de que el docente se va.

Cuando termina el tiempo estipulado, el docente empieza a recoger las hojas del examen y le indica al grupo que una vez entreguen su examen, pueden ir saliendo. Se hace evidente que el niño no resolvió una sola pregunta y, adicional a ello, fue de los primeros en salir nuevamente del salón.

Se socializa este evento con las directivas del colegio al terminar la observación, a lo cual comentan que el niño tiene ciertos aspectos de flexibilización ya que ha sido uno de los casos más complejos. Nos informaron que el niño siempre llega tarde a las clases ya que durante el

descanso se va al taller de artes donde pinta durante todo el tiempo del descanso y al llegar la hora de entrar al salón, se toma 10 o 15 minutos para poder comer algo y volver a su rutina de clase. Esta es la razón de sus retrasos. Así mismo, comentan algunos aspectos que detonan al estudiante, entre ellos el cambio de cronograma. Le molesta que cambien algo de improvisto y que tenga que cambiar todo su horario.

Al saber un poco más sobre este caso, se evidencia el apoyo incondicional, el seguimiento y la flexibilización que tiene el colegio con los estudiantes.

Figura 15. Comportamiento niño con SA en el Aula.



Nota: la imagen muestra el niño mencionado el cual llegó se toma 10 o 15 minutos para poder comer algo y volver a su rutina de clase tratando de conciliar el sueño. Fuente: Autoría propia.

5.5.2.4 Observación grado Undécimo.

En el grado undécimo, los estudiantes se encontraban en clase en el laboratorio de física, donde a través de un dispositivo de luz y movimiento debían generar ondas en una superficie con agua y contarlas aplicando una fórmula e identificando si aumentaba o disminuía el número de

ondas de acuerdo con la velocidad. El estudiante con SA mostró gran interés en la actividad y, mientras sus compañeros trabajaban en parejas, él prefería hacerlo solo. El conteo debía realizarse una sola vez y aplicar la fórmula. Sin embargo, dicho estudiante repitió el conteo en varias ocasiones, mostrando así disfrute en la actividad y logrando el mismo resultado que sus compañeros al aplicar la fórmula. Concluyó así que a medida que aumentaba el dispositivo que producía el golpe para generar las ondas, estas se hacían más cortas entre sí y, por ende, la velocidad aumentaba; por el contrario, al disminuir la velocidad, estas se hacían más lentas y se formaban con mayor distancia entre ellas. Al registrar las conclusiones de la actividad, se evidenció que en su cuaderno los apuntes estaban muy desorganizados y poco legibles, a diferencia de sus compañeros; sin embargo, de acuerdo con lo indagado con el docente, el desempeño en clase del estudiante y su producción es igual e, incluso, en ocasiones mejor que la de sus demás compañeros.

Figura 16. Práctica de laboratorio "medición de onda"



Nota: la imagen muestra el ejercicio de medición de onda en el laboratorio de clase de física GBCMC. Fuente: Autoría propia.

Al finalizar los distintos procedimientos de observación, se evidencia que los estudiantes diagnosticados con SA tienen características diferentes entre ellos. A la vez, son niños completamente funcionales y cuentan con todas las capacidades necesarias para un proceso de aprendizaje y enseñanza satisfactorio. Además, es importante destacar la labor de los profesores y las directivas del colegio, quienes demuestran responsabilidad, esfuerzo y vocación en su trabajo. Se resaltan los aspectos de inclusión en el aula de clase, la flexibilización académica y cómo el respeto y la empatía son inculcados en cada uno de los estudiantes con la intención de que cualquier niño que tenga algún diagnóstico no se sienta discriminado o irrespetado en cualquier tipo de escenario y pueda disfrutar de su etapa escolar.

5.5.3 Análisis de Datos Grounded Theory (Teoría Fundamentada)

La teoría de análisis muestreo teórico, teoría fundamentada, también conocida con el nombre grounded theory, permite el análisis de datos en esta investigación desarrollando el método comparativo contrastante o muestreo teórico. Giraldo (2011), plantea que “la teoría fundamentada propone construir teorías partiendo directamente de las observaciones realizadas por el investigador” (p. 79). En este sentido no basta con tener conocimiento sobre del tema abordado, sino que es necesario hacer una profunda reflexión de los datos, fenómenos, eventos, etc. Observados.

Su fundamentación teórica está arraigada en el interaccionismo simbólico (Sosa, 2021), en el cual se pretende hallar qué valor simbólico que tiene los eventos, hechos, palabras, rasgos y características para distintos grupos de personas cuando interactúan unas con otras. Con base en esto, la intención es elaborar una hipótesis o teoría gracias a todos los datos que se observan.

Una vez recolectada toda la información se organizó de tal manera que se pudiera extraer datos relevantes que dieran aporte a la presente investigación. Los propósitos centrales del análisis cualitativo son: 1) explorar los datos; 2) imponerles una estructura (organizándolos en unidades y categorías); 3) describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; 4) descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema; 5) comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos; 6) reconstruir hechos e historias; 7) vincular los resultados con el conocimiento disponible; y 8) generar una teoría fundamentada en los datos. Silverman (2018); Leavy (2017); Mertens (2015); Charmaz (2014); Creswell (2013a); Daymon (2010); Henderson (2009); Michael-Boje (2009) y Baptiste (2001). (como se citó Hernández Sampieri, R., Mendoza Torres, C. P. (2018).

Con base en lo anterior, se crearon tablas para la categorización o el análisis de datos a través de la teoría fundamentada o grounded theory teniendo en cuenta cinco momentos, en el primero se efectúa la contextualización de la información que se prevé recolectar, durante el segundo momento se seleccionan los informantes claves que para el caso de esta investigación se contó con la participación de docentes del GBCMC, durante el tercer momento se aplican la entrevistas semiestructuras, durante el cuarto momento se efectúa la categorización, la clasificación de la información, la comparación, la interpretación y la conceptualización de los datos, posterior a esto en el quinto momento se obtienen los resultados los cuales se ven reflejados en una hipótesis o teorización por cada una de las tablas aplicadas.

6. Resultados

La teoría fundamentada desde el momento en que se elige el tema de investigación y objeto de estudio permite a los investigadores acercarse a los hechos de la temática escogida, realizando observaciones y aproximándose a esta realidad de una manera diferente y más inductiva desde la inmersión, como punto de partida, interpretando significados y recogiendo y analizando datos a la vez.

Además de ello, permite realizar interpretaciones que proporcionan información valiosa relacionada con la interacción social de esta población.

En el siguiente apartado se discuten, verifican y analizan los datos obtenidos a través de la entrevista semiestructurada, estos datos se analizan teniendo en cuenta también el aporte obtenido de la observación como instrumento de investigación, los cuales permitieron tener una mirada clara del síndrome y de las estrategias y la respuesta a ellas por parte de los estudiantes con SA. El objetivo de este análisis es evidenciar las estrategias pedagógicas usadas por los docentes durante la enseñanza de diferentes asignaturas usando el inglés como lengua extranjera y obtener una hipótesis a partir de ellas que contribuyan a la recolección de estrategias pedagógicas y su clasificación.

6.1 Análisis y Discusión.

La siguiente información se obtiene a partir del instrumento de investigación utilizado, que fue la entrevista semiestructurada. En primer lugar, se realizó un piloto con diferentes docentes. Esto quiere decir que respondieron a los cuestionamientos allí propuestos y gracias a sus sugerencias y aportes se llevaron a cabo correcciones, resultando en un instrumento que contribuye de manera más sólida a la investigación. De esta manera, se realizaron ajustes a las

preguntas y se aplicó a los docentes que tenían experiencia en la enseñanza a niños con este diagnóstico.

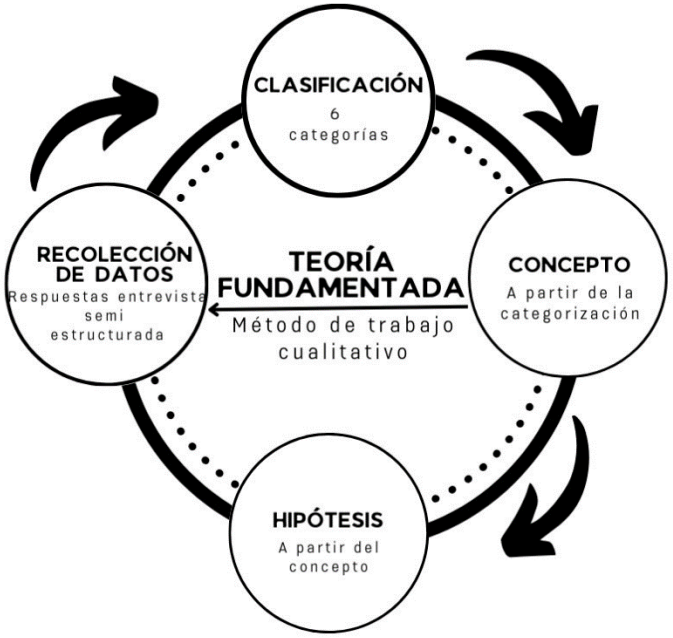
Los ítems evaluados incluyeron el conocimiento sobre el síndrome, la capacitación al respecto, la experiencia en la enseñanza con esta población, las estrategias de enseñanza y las estrategias de control de grupo. Adicionalmente, se extrajo la siguiente información y se organizó de acuerdo con las siguientes categorías:

Categorías

1. Experiencia en la enseñanza a estudiantes con SA.
2. Características percibidas y evidenciadas en estudiantes con SA.
3. Estrategias implementadas para lograr captar la atención en el aula, de estudiantes con SA.
4. Estrategias para fijar la atención en la enseñanza en inglés a estudiantes con SA.
5. Ante la negativa del aprendizaje en inglés, de estudiantes con SA.
6. Enseñanza en inglés a estudiantes con SA.
7. Recursos utilizados en la enseñanza en inglés a estudiantes con SA.

Los datos obtenidos del proyecto han sido analizados de acuerdo con la Teoría Fundamentada, en la cual destacamos tres pasos importantes: la recolección de datos, la categorización, la formulación de conceptos y la creación de hipótesis. Siguiendo esta secuencia, se llevó a cabo el análisis de los datos con el fin de obtener hipótesis que contribuyan a la formación docente y ayuden a mejorar su desempeño en la educación de niños y niñas con SA.

Figura 17. Método utilizado para el análisis de los datos.



Nota: la imagen muestra como fue analizada la información obtenida con el fin de crear hipótesis. Fuente: Autoría propia, basada en la teoría fundamentada o Grounded Theory.

6.1.1 Análisis de las Categorías.

Las respuestas de los docentes no tienen correcciones de ortografía ni de gramática; están escritas exactamente como fueron proporcionadas por ellos.

Adicionalmente de acuerdo con el orden de la entrevista semiestructurada y con el fin de proteger la identidad de los docentes participantes se les asignó numeró de acuerdo con el Rol cronológicamente así:

Profesor o docente 1 = Prof 1.

Profesor o docente 2 = Prof 2.

Profesor o docente 3 = Prof 3.

Profesor o docente 4 = Prof 4.

Profesor o docente 5 = Prof 5.

Profesor o docente 6 = Prof 6.

Las respuestas de los docentes están organizadas en 6 columnas, una para cada profesor, en la parte inferior de estas se encuentra el concepto cómo una síntesis de las respuestas, y la hipótesis que resulta de la interpretación de la información de manera objetiva, imparcial y coherente, con el fin de unificar las características de las estrategias empleadas y sintetizar la información para mejor comprensión.

Posterior a esto, al final de cada cuadro se extrae información textual aportada en cada columna por parte de los docentes, esta se incluye dentro de comillas y en letra cursiva, a partir de la información se redactan las estrategias pedagógicas.

Categoría 1. EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA EN INGLÉS A ESTUDIANTES CON SA.					
Prof 1. Tuve un estudiante diagnosticado con este Síndrome, en grado 4 de primaria, le encantaban los insectos y siempre que estábamos en clase, se salía del salón a buscar insectos, esto fue durante un año, aquí en el Gimnasio.	Prof 2. Los Estudiantes adquieren habilidades en la segunda lengua, gracias a ayudas tecnológicas y didácticas.	Prof 3. Tuve la experiencia de dictar la catedra de competencias socioemocionales a grados 4° y 5° durante el año 2022 en el Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie.	Prof 4. Durante dos años enseñe matemáticas en inglés a un niño diagnosticado con Asperger en el GBCMC	Prof 5. En el GBCMC durante el año 2022	Prof 6. He sido docente de inglés y matemáticas bilingüe con estudiantes diagnosticado con el síndrome de Asperger, en el colegio donde anteriormente laboraba y también en el GBCMC, con un total de 6 años de experiencia.
CONCEPTO				**HIPÓTESIS**	
Todos los docentes mencionan que han tenido experiencia con niños diagnosticados con este síndrome durante su trayectoria laboral. Algunos han trabajado con más de un niño, lo cual indica lo frecuente que puede ser encontrarse con este diagnóstico en el aula				Existen factores comunes en los que, en algún momento de su rol docente, todos han tenido la oportunidad de impartir clases a niños diagnosticados con SA. Esto resalta la importancia de brindar capacitaciones a los docentes sobre los aspectos de inclusión, debido a la probabilidad de tener a un estudiante con cualquier tipo de diagnóstico dentro del aula de clase.	

Clasificación de la estrategia:

Clasificación: estrategias para a enseñanza de otras asignaturas en inglés

Estrategias:

a. *"Le encantaban los insectos"*

Hallar elementos o temas de interés en los estudiantes para captar su atención.

b. *"Se salía del salón a buscar insectos"*

Flexibilizar tiempos que le permitan satisfacer su curiosidad.

c. *"Los Estudiantes adquieren habilidades en la segunda lengua, gracias a ayudas tecnológicas y didáctica*s"

Involucrar herramientas innovadoras que llamen su atención y motivación.

Categoría 2. CARACTERÍSTICAS DEL SÍNDROME PERCIBIDAS Y EVIDENCIADAS					
Prof 1.	Prof 2.	Prof 3.	Prof 4.	Prof 5.	Prof 6.
En el caso que mencioné anteriormente, el estudiante se obsesionaba por algo y era insistente hasta lograr llevarlo a cabo. A veces chocaba con sus compañeros ya que interrumpía las clases y algunos no entendían la razón de su actuar. Otras veces se	Se dispersan fácilmente, no toman apuntes de manera inmediata, Se les debe dar instrucciones claras y en repetidas ocasiones. Se debe manejar material didáctico, visible y personalizad.	Ideas críticas y creativas sobre los temas abordados, impulsividad en la participación, preferencia por la toma de apuntes de forma gráfica (dibujos) y actividades individuales.	Tiende a tener interés por un tema específico, es selectivo al comunicarse, si le llama la atención una actividad en específico la desarrolla de forma completa y quiere saber el puntaje de inmediato.	El seguimiento de instrucciones es algo que les cuesta trabajo, tanto para actividades académicas como a nivel de convivencia. No se relacionan con sus compañeros y en trabajos en equipo, suelen	Los comportamientos has sido variados, casi como cada niño. Hay niños que han sido muy funcionales, que, si bien no tienen la misma capacidad de socializar igual a sus pares, tienen cierto grado de socialización que les permite compartir trabajo con otros de sus compañeros, escogidos por ellos.

mostraba apático para hacer las actividades y solo quería leer un libro de insectos que siempre lo acompañaba				quedar solos.	

CONCEPTO	**HIPÓTESIS**
Los docentes describen a los estudiantes con SA como niños a los que les cuesta seguir instrucciones. Principalmente, tienen intereses muy marcados, mostrando preferencia por ciertas temáticas y la realización de actividades relacionadas con ellas. Además, comentan que les resulta difícil socializar, trabajar en equipo y convivir con sus compañeros. Sin embargo, es importante mencionar que estas características varían en cada niño.	Existe una marcada coincidencia y similitud en el concepto y las características percibidas y evidenciadas. Se destacan las dificultades en la socialización y el seguimiento de instrucciones, así como una fuerte inclinación hacia temáticas acordes a sus gustos. Estas características permiten identificar el ámbito en el cual el docente debe involucrarse para lograr un aprendizaje adecuado en el estudiante con SA.

Clasificación de la estrategia:

Clasificación: estrategias frente a comportamientos específicos de estudiantes con SA.

Estrategias:

a. "Otras veces se mostraba apático para hacer las actividades y solo quería leer un libro de insectos que siempre lo acompañaba"

Usar la técnica de la mediación, en donde se llega a acuerdos, involucrando la temática a trabajar, sin dejar de lado su tema de interés.

b. "Se les debe dar instrucciones claras y en repetidas ocasiones"

Realizar retroalimentación de las instrucciones, ¿Qué debes hacer? ¿Cómo lo debes hacer? ¿Qué recurso usaremos? ¿Cuánto tiempo tienes para completar la actividad? ¿Podrías explicar la actividad nuevamente a tus compañeros?

c. "Se dispersan fácilmente, no toman apuntes de manera inmediata"

Tener material previamente elaborado acorde a la actividad, que sea llamativo de acuerdo con sus intereses y habilidades.

d. *"A veces chocaba con sus compañeros ya que interrumpía las clases y algunos no entendían la razón de su actuar"*

Contextualizar al grupo frente a las características del diagnóstico del estudiante con SA, de manera que exista empatía grupal y se conozcan formas de actuación y respuesta frente a los posibles comportamientos, se recomienda aplicar la actividad "esta es mi historia"

Categoría 3. ESTRATEGIAS IMPLEMENTADAS PARA LOGRAR LA ATENCIÓN EN EL AULA					
Prof 1. Uso de recursos tecnológicos como tablets, flashcards, audios, videos, actividades interactivas y live worksheet.	Prof 2. Recursos audiovisuales, recolección de la información de la clase con dibujos u organizadores gráficos, establecimiento de acuerdos de mutuo consentimiento, flexibilidad en la realización de actividades de forma individual pese a que fueran grupales y establecimiento de normas de la clase desde el inicio de la misma para	Prof 3. Me informo del interés del niño respecto al tipo de actividades, le hablo de forma particular al estudiante, le realizo preguntas de seguimiento para asegurarme que está comprendiendo el tema.	Prof 4. Dialogar en las primeras clases para identificar intereses y habilidades, y articularlos a los contenidos de enseñanza y actividades.	Prof 5. Primero, la anticipación de lo que ocurre en la clase. Desde mi experiencia, los estudiantes diagnosticados con Asperger son más funcionales cuando saben desde el inicio qué va a hacer en la clase. También es importante hacer conexión emocional	Prof 6.

	todos los estudiantes (sin discriminar normas para el estudiante, sino para todos).			con el estudiante, conocer sus gustos, las cosas que más le llaman la atención para intentar hacer conexiones de las temáticas con sus gustos. De igual manera, consulto con la familia del estudiante acerca de qué estrategias se usan en casa o experiencias en años anteriores, para ayudarlo a la adaptación al nuevo docente. En clase, dependiendo del grado de flexibilización curricular, o bien vamos a la par con sus compañeros, pero involucrándolo más directamente en actividades	

				que quiera desarrollar, o si tiene una flexibilización significativa, desarrollar con el estudiante las actividades que le permitan aprender el segundo idioma. En caso de ser necesario, se hace una retroalimentación en la lengua materna del estudiante para así apoyarle en la compresión de las temáticas. Me ha funcionado también el uso de imágenes y videos de apoyo, juegos (en algunos casos presentan mayor destreza con los juegos interactivos)	

CONCEPTO	**HIPÓTESIS**
La gran mayoría de los docentes están de acuerdo en la importancia de utilizar herramientas como videos, imágenes, audios y diversos gráficos que logran captar la atención del estudiante al ser novedosos y diferentes en el aula. También suelen sacar provecho de herramientas tecnológicas como tablets y computadoras. Además, resaltan la importancia de informarse sobre los intereses de cada niño, ya que esto facilita el diseño del material de trabajo de una manera más efectiva para llamar su atención y, a su vez, permite flexibilizar el proceso de enseñanza. Asimismo, subrayan que es fundamental asegurarse de que el estudiante no tenga ninguna duda y esté siguiendo el proceso de la clase de la forma esperada. Un punto de suma importancia es el impacto positivo que el proceso de aprendizaje puede llegar a tener si se tiene en cuenta y se trabaja en colaboración con la familia del niño con SA.	Es fundamental reconocer que todos los estudiantes con SA son diferentes. Además, existen herramientas relacionadas con las características del síndrome que pueden ser utilizadas, como el uso de recursos visuales atractivos para el niño diagnosticado con SA y la utilización de equipos tecnológicos a su favor. Esto puede variar según los gustos e intereses del estudiante y su disposición a aprender. Durante este proceso, se prepara al estudiante desde el inicio para lo que se va a realizar, siguiendo una planificación docente acorde a un cronograma académico. Esto es crucial, ya que además de captar su atención, se le hace tener presente las temáticas y se destaca la importancia de su participación en cada una de ellas.

Clasificación de la estrategia:

Clasificación: estrategias para el trabajo en el aula con estudiantes con SA

Estrategias:

a. *"flexibilidad en la realización de actividades de forma individual pese a que fueran grupales"*

Disminución del número de actividades y del grado de complejidad acorde a las habilidades demostradas por el estudiante con SA.

Ubicación en un lugar del salón donde se sienta a gusto y variarlo constantemente, de manera que logre identificar a sus demás compañeros a pesar de no interactuar en muchas ocasiones con ellos.

b. "*Establecimiento de normas de la clase desde el inicio de esta para todos los estudiantes sin discriminar normas para el estudiante, sino para todos"*

Acordar las normas de la clase en conjunto con los estudiantes, involucrando a los estudiantes con SA, de manera que se sientan incluidos y comprometidos a cumplirlas sin diferenciación alguna, teniendo en cuenta conductas disruptivas o que generan interrupción de las actividades.

c. *"Me informo del interés del niño respecto al tipo de actividades*"

Tener un acercamiento constante con la familia del estudiante con SA, para conocer sus temas de interés y contexto familiar.

Leer y documentarse sobre los temas de interés manifestados por el estudiante para lograr un mayor acercamiento en las actividades de manera empática.

d. *"Desde mi experiencia, los estudiantes diagnosticados con Asperger son más funcionales cuando saben desde el inicio qué va a hacer en la clase.*

Explicar claramente el objetivo de la clase desde su inicio, teniendo en cuenta la manera en que lo alcanzará el estudiante con SA, generando interés en su aprendizaje, evitando utilizar no literal.

Categoría 4. ESTRATEGIAS PARA FIJAR LA ATENCIÓN EN EL IDIOMA INGLÉS					
Prof 1. Siempre busco sus temas de interés y de ahí paro para explicar temáticas, cuando son muy visuales busco imágenes que les llame la atención con vocabulario en inglés y si son más auditivos busco canciones o ritmos que les agrade y les permita involucrarse en las clases	Prof 2. Herramientas visuales, diálogos y actividades interactivas.	Prof 3. Uso de recursos audiovisuales, léxico con imágenes de apoyo y monitoreo constante de la comprensión del idioma.	Prof 4. Llevo actividades concretas, de manipulación o acorde al interés del estudiante. Algunos prefieren sopas de letras o rompecabezas y yo los utilizo con la temática a trabajar.	Prof 5. Utilizar pictogramas para que relacionen vocabulario con su significado	Prof 6.
CONCEPTO				**HIPÓTESIS**	
Los docentes enfatizan la importancia de utilizar la información que se tiene sobre el estudiante, conocer sus intereses y lo que capta su atención. Suelen emplear actividades en las que el estudiante con SA pueda participar activamente, haciendo uso de recursos como videos, imágenes, rompecabezas gráficos, audios, entre otros. Estos recursos suelen estar entre las preferencias de los docentes.				Utilizar la información sobre los intereses de los estudiantes es fundamental para captar su atención. Una vez obtenida esta información, el docente tiene la posibilidad de diseñar actividades en las que el estudiante sea el protagonista. Entre los recursos que más se destacan se encuentran los visuales y auditivos.	

Clasificación: estrategias para lograr la atención en el idioma inglés en estudiantes con SA

Estrategias:

a. "Cuando son muy visuales busco imágenes que les llame la atención con vocabulario en inglés y si son más auditivos busco canciones o ritmos que les agrade"

El recurso audio visual permite lograr la atención y el interés de los estudiantes con SA

b. "*Utilizar pictogramas para que relacionen vocabulario con su significado"*

Los signos visuales facilitan la comprensión del vocabulario en inglés porque permiten relacionar la imagen con el concepto siendo así de mayor recordación para los estudiantes con SA, generalmente suelen fijar la atención en la imagen que tiene mayor relación con su tema de interés.

Categoría 5. ANTE LA NEGATIVA DEL APRENDIZAJE EN INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES CON S.A					
Prof 1. Es difícil, primero espero que baje su tensión, saco algún recurso que sé que le llamaría la atención, títere, juguete, video, etc. y genero expectativa con los demás estudiantes como si algo fuera de lo normal va a suceder y así ellos se involucran para conocer	Prof 2. Se le explica y anticipa para un cambio de actividad y/o se le asigna un juego para que lo realice.	Prof 3. Se llegan a acuerdos en los que se estipula la conducta deseada en el aula (realizar actividad en inglés) y la consecuencia de ello (realizar dibujos de tema libre, ir al baño, entre otros). Así mismo, flexibilidad en los recursos para practicar el idioma, por ejemplo, al estudiante no le gusta expresarse únicamente de forma escrita sino con dibujos	Prof 4. Le permito expresarse, que me cuente por qué no está interesado y cambio el instrumento de la clase de ser posible.	Prof 5. Si el inglés en la actividad o tema no es la prioridad, se hace la enseñanza en español. Si el inglés es necesario se negocian acuerdos en común con el estudiante (sobre tiempos de trabajo,	Prof 6.

qué es lo novedoso y así le asignó la actividad		o historietas, por ello, se llega al acuerdo de que realice una historieta con los dibujos respectivos y el correspondiente dialogo escrito en el idioma.		cantidad y resultados esperados).	
CONCEPTO				**HIPÓTESIS**	
Los docentes enfatizan la importancia de permitir que el estudiante se sienta libre para comunicarse, expresar lo que le disgusta y el porqué. Esto permite adaptar la estrategia de enseñanza para lograr un proceso de aprendizaje satisfactorio. Suelen utilizar herramientas que llamen la atención del estudiante y anticipar la asignación de tareas para que este se sienta motivado a realizarlas de manera adecuada. A través de la comunicación con el estudiante, al conocer lo que le resulta desagradable en la clase, se logra flexibilizar la enseñanza.				En momentos de tensión, es crucial permitir que el estudiante se calme y logre expresar su inconformidad. Esto permitirá llegar a una negociación con acuerdos mutuos que posibiliten la flexibilización en las áreas temáticas. Posteriormente, es favorable emplear alguna estrategia que capte la atención del estudiante para lograr alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos.	

Clasificación de la estrategia:

Clasificación: estrategias frente a la negativa del aprendizaje en inglés de los estudiantes con SA.

Estrategias:

a. *" Espero que baje su tensión, saco algún recurso que sé que le llamaría la atención, títere, juguete, video, etc."*

Conocer previamente los elementos que logren cambiar su estado de ánimo de manera positiva.

b. *"Se llega al acuerdo de que realice una historieta con los dibujos respectivos y el correspondiente diálogo escrito en el idioma*"

Acudir al recurso gráfico o los dibujos de creación propia, para verificar el aprendizaje, siendo a la vez una forma propia de expresión.

c." *Genero expectativa con los demás estudiantes como si algo fuera de lo normal va a suceder y así ellos se involucran para conocer qué es lo novedoso y así le asigno la actividad"*

El tono de voz, la expresión corporal, el recurso físico y audiovisual ayudan a generan expectativa y logran captar la atención de los estudiantes y más aún si se involucra el tema de interés del estudiante con SA, además se retoma su atención nuevamente.

Categoría 6. ENSEÑANZA DEL INGLÉS A ESTUDIANTES CON SA.					
Prof 1. La inclusión hace parte de la vida diaria de estos niños y el aprendizaje del inglés les abre puertas y oportunidades para salir adelante. Tiene todo para aprender, solo debemos buscar el camino	Prof 2. Los estudiantes con autismo de alta funcionalidad tienen la capacidad de aprender diferente tipo de información y por ello mismo, resulta importante que aprendan como comunicar dicho aprendizaje no sólo en el idioma nativo, sino	Prof 3. Los niños con asperger tienen la capacidad de adquirir conocimientos en la segunda lengua inglés, utilizando las herramientas adecuadas	Prof 4. Los estudiantes con síndrome Asperger tienen una oportunidad maravillosa de desarrollar las altas capacidades cognitivas que tienen, en especial en el tema donde ellos estén enfocados, podrían convertirse en expertos de un área específica y ampliar su capacidad de alcance a través del idioma inglés.	Prof 5. Como las demás, es un área muy importante para que desarrollen sus habilidades de comunicación y para que opten a oportunidades a futuro. Sin embargo, pienso que no debe ser prioridad la enseñanza de asignaturas básicas en inglés ya que es un factor que generalmente indispone a los estudiantes y	Prof 6.

	en otro tan global como lo es el inglés.			les añade dificultades innecesarias. En ese sentido, la enseñanza de las materias debe ser el foco principal y el uso del inglés, el apenas necesario.	
CONCEPTO				**HIPÓTESIS**	
Algunos docentes están de acuerdo en pensar que el inglés, al igual que cualquier otra lengua extranjera, es fundamental para el desempeño funcional de los niños con SA. Sin embargo, uno de ellos considera que no es una prioridad relevante, ya que es un factor que generalmente incomoda a los estudiantes y les añade dificultades innecesarias. Asimismo, concuerdan en afirmar que el estudiante con SA cuenta con todas las capacidades para poder aprender una segunda lengua si se lleva a cabo el proceso de aprendizaje de forma adecuada. Según los docentes, una de las formas para lograr este objetivo es sumergir al estudiante con SA en un ambiente donde, en este caso, el inglés sea utilizado de forma constante				El desarrollo de competencias en los estudiantes con SA depende de la inmersión en el idioma inglés. Mantener la motivación es una premisa fundamental durante la enseñanza de una lengua extranjera si se quiere evitar causar inconformidad, estrés y frustración en los estudiantes. Los niños y niñas con SA no tienen limitaciones para aprender; en tal sentido, los docentes no deben limitar sus procesos de enseñanza con esta población.	

Clasificación de la estrategia:

Clasificación: estrategias para desarrollar habilidades en inglés con estudiantes con SA

Estrategias:

a. "*La inclusión hace parte de la vida diaria de estos niños y el aprendizaje del inglés les abre puertas y oportunidades para salir adelante"*

La participación en actividades bilingües a nivel institucional como el English Day y las actividades que involucran las cuatro habilidades básicas, (speaking, reading, writing and listening)

b. "*resulta importante que aprendan como comunicar dicho aprendizaje no sólo en el idioma nativo, sino en otro tan global como lo es el inglés*."

Realizar ejercicios de interacción comunicativa relacionados con los temas de interés del estudiante con SA empleando el inglés como segunda lengua en ejercicios de la cotidianidad, en donde puedan realizar diálogos utilizando el vocabulario adquirido y a la vez se identifiquen con la temática.

Resulta importante que aprendan como comunicar dicho aprendizaje, no sólo en el idioma nativo, sino en otro tan global como lo es el inglés.

Categoría 7. RECURSOS UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA EN INGLÉS, A ESTUDIANTES CON S.A					
Prof 1. Videos, páginas interactivas, flash cards, puzzle o rompecabezas, láminas para colorear, imágenes para completar dibujos, trazos, palabras y frases	Prof 2. Tablets, computadores, páginas de Cambridge, páginas de live worksheet y plataformas de videos y audios.	Prof 3. Diapositivas con las palabras clave junto a imágenes representativas, ejemplos de la vida real, videos con subtítulos, juegos cuyas reglas son en inglés.	Prof 4. Rompecabezas, sopas de letras, tablets del colegio, material manipulativo como bloques de 10.	Prof 5. Guías impresas con pictogramas, videos en tablet o computadores	Prof 6.
CONCEPTO				**HIPÓTESIS**	
En este caso, el docente utiliza una amplia variedad de recursos, entre los que se destacan las imágenes, dibujos, páginas interactivas, así como el uso de herramientas tecnológicas como tablets y				Se destaca el uso de material tangible, variado y novedoso,	

computadoras. Además, se emplea todo el material didáctico disponible en el colegio.	que incluye materiales visuales, auditivos e interactivos para captar la atención del estudiante.

Clasificación de la estrategia:

Clasificación: estrategias para el uso de recursos con estudiantes con SA.

Estrategias:

a. *"Videos, páginas interactivas, flash cards, puzzle o rompecabezas"*

Uso de recursos interactivos, llamativos e innovadores que sean de fácil acceso y no generen estrés alguno o frustración y que se relacionen con su tema de interés, imágenes y personajes favoritos.

b. *"láminas para colorear, imágenes para completar dibujos, trazos, palabras y frases"*

Uso de material tangible y manipulable que puedan realizar con el recurso que más les guste trabajar, teniendo en cuenta colores. gráficos y texturas que les agrade.

c. "*páginas de Cambridge, páginas de live worksheet y plataformas de videos y audios"*

Empleo de páginas interactivas y bilingües que les permita desarrollar actividades mediante juegos, retos, secuencias etc. y a la vez adquieran vocabulario. Todo lo anterior teniendo en cuenta las habilidades del estudiante con SA.

d. *"diapositivas con las palabras claves junto a imágenes representativas, ejemplos de la vida real".*

Utilización de recursos gráficos que involucren su cotidianidad, grupo social, familia, mascotas y temas de interés. De ahí la importancia de conocer el contexto de estos estudiantes.

7. Conclusiones

Las conclusiones de una investigación son una parte crucial del informe o trabajo de investigación, ya que resumen y destacan los hallazgos clave y las implicaciones del estudio. Con el fin de aportar una información clara y oportuna para este apartado se siguieron los lineamientos propuestos por Hernández Sampieri (2018), el cual sugiere elaborarlas sintetizando los hallazgos, relacionándolos con los objetivos de investigación, destacar las contribuciones, considerar las limitaciones, tener en cuenta el interrogante o hipótesis de investigación, mantener la brevedad y la claridad, no emitir juicios de valor, y finalmente utilizar un lenguaje claro y preciso.

Esta investigación logró conocer las estrategias pedagógicas que implementan los docentes de la sección primaria y bachillerato del GBCMC durante la enseñanza de diferentes asignaturas usando el idioma inglés como lengua extranjera a estudiantes con síndrome de Asperger (SA), clasificándolas con el fin de proporcionar información valiosa que pudiera beneficiar a varios grupos, como docentes, instituciones académicas, estudiantes de licenciaturas, personal relacionado con la inclusión, padres de familia y cualquier persona interesada en aplicar estas estrategias.

Para ello se contó con la experiencia de los docentes del GBCMC, quienes, gracias a su formación y capacitación en temas de inclusión, realizaron aportes significativos que enriquecieron el proyecto y dieron luz, frente a las maneras de trabajo en el aula, teniendo en cuenta la individualidad de cada estudiante diagnosticado con SA.

Así mismo, se platearon los siguientes objetivos específicos:

Identificar y recopilar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en la enseñanza de diversas asignaturas, empleando el inglés como lengua extranjera, para estudiantes con SA.

Describir las características comunes de las diferentes estrategias pedagógicas aplicadas por los docentes durante la enseñanza de diversas asignaturas, utilizando el inglés como lengua extranjera, para estudiantes con SA.

Analizar críticamente las distintas estrategias pedagógicas empleadas por los docentes en la enseñanza de diversas asignaturas, utilizando el inglés como lengua extranjera, para estudiantes con SA.

Con el fin de poder cumplir con estos objetivos propuestos se utilizaron como instrumentos de investigación la entrevista semi-estructurada y la observación, obteniendo las respuestas de 6 docentes y la oportunidad de acompañar 4 cursos en dos secciones diferentes, sección primaria y bachillerato. La combinación de entrevistas y observaciones proporcionaron una base sólida para analizar y clasificar las estrategias pedagógicas utilizadas en esta población estudiantil.

Por otra parte, para el análisis de datos se utilizó la teoría fundamentada o Grounded Theory para la interpretación de los datos, comparación, codificación y categorización y así lograr una conceptualización e hipótesis (Giraldo, 2011, p.84).

La clasificación de las preguntas realizadas en la entrevista semi-estructurada fue un paso esencial en la fase de preparación y organización de la investigación. Permitió abordar diferentes

aspectos relacionados con la enseñanza del idioma inglés a niños con síndrome de Asperger (SA) de una manera estructurada y efectiva. Esta clasificación de preguntas abarcó diversos temas relevantes para el estudio, como:

Tiempo de experiencia en la enseñanza del inglés a niños con SA.

Características evidenciadas en los niños diagnosticados con SA.

Estrategias pedagógicas para captar la atención de los estudiantes con SA

Importancia del idioma inglés en niños con SA.

Recursos utilizados en la enseñanza del idioma inglés a niños con SA.

Estrategias para llamar la atención en el contexto del idioma inglés a estudiantes con SA. La organización de las preguntas de esta manera permitió una recopilación estructurada de datos y facilitó el análisis posterior. Además, esta clasificación de las estrategias utilizadas por los docentes en general fue esencial para cumplir tanto con el objetivo general de la investigación como con el primer objetivo específico nombrados anteriormente.

Al haber alcanzado una mejor comprensión del problema de investigación y haber obtenido datos relevantes relacionados con las estrategias y como se compartan los estudiantes con síndrome de asperger, se logra entender la importancia de las capacitaciones en temas de inclusión y el apoyo que la institución educativa puede proporcionar. Esto se debe a que la responsabilidad no recae únicamente en los docentes, sino que también es compartida por las instituciones, las cuales tienen la responsabilidad de ofrecer estas capacitaciones y asistir a los profesores en todo lo necesario para que puedan desempeñar su labor de manera satisfactoria.

Además de esto, se destacó la experiencia de los maestros al vivenciar situaciones durante el tiempo compartido con estudiantes diagnosticados con SA. Esto les brindó la posibilidad de diseñar e implementar estrategias que se adapten mejor al estudiante, tanto dentro como fuera del aula. De esta manera, no solo se cumple con los objetivos de la clase, sino que también se promueve la enseñanza de la lengua extranjera. Esto nos lleva a la segunda parte del análisis, donde se resalta el uso de materiales didácticos, visuales, auditivos, tangibles y tecnológicos en la aplicación de las estrategias implementadas. Además, se observó que los docentes implementan una flexibilización en la enseñanza del inglés cuando notan que el niño con SA está teniendo dificultades para comprender. En estos casos, recurren a la lengua materna de los estudiantes para asegurarse de que se comprendan satisfactoriamente todos los temas de la clase. Luego, retoman la enseñanza en la lengua extranjera. Finalmente, a través del enfoque de la teoría fundamentada al analizar cada una de las estrategias empleadas por los diferentes docentes con estudiantes diagnosticados con SA, permitió identificar los factores comunes que compartían los 6 docentes del GBCMC, como resultado de este análisis, se formuló una hipótesis basada en la información recopilada y evaluada. Este proceso permitió el cumplimiento del segundo objetivo específico de la investigación al descubrir los elementos comunes entre los docentes seleccionados, y del tercer objetivo específico de la investigación teniendo presente que para la elaboración de la hipótesis fue necesario el análisis crítico y preciso de cada una de las estrategias brindadas por los docentes del GBCMC.

Cabe recalcar los aspectos extras que se hallaron al terminar la investigación. Es de suma importancia tener presente que no solo se cumplieron los objetivos planteados, sino que además se logró encontrar que los estudiantes diagnosticados con SA, cuando llevan un proceso de

aprendizaje en compañía de un docente, que utilice las estrategias correctas, pueden desarrollar autonomía para realizar actividades y llevar a cabo una sesión clase.

Finalmente, se pudo concluir que las instituciones que dedican esfuerzos en tener espacios adecuados, recursos innovadores y, además, contar con profesionales a quienes les brinda una permanente formación, pueden abrir sus puertas a la inclusión. Permitiendo que la población con algún tipo de diagnóstico tenga la oportunidad de desarrollarse académica, social y emocionalmente disminuyendo así posiblemente la brecha de exclusión en la educación en nuestro país.

7.1 Limitaciones del Estudio

A continuación, se encontrarán las limitaciones de tipo metodológico, teórico y administrativo, que se presentaron a lo largo de la investigación:

7.1.1 Tipo Metodológico:

Al inicio de la investigación, se modificó el enfoque de la población, pasando de estudiantes a docentes, ya que el objetivo principal de la investigación era examinar las estrategias pedagógicas empleadas por estos últimos. Aunque habría sido valioso profundizar en la experiencia de los estudiantes, se encontraron obstáculos logísticos para obtener los permisos necesarios de los padres de familia, lo que dificultó la inclusión de los estudiantes en el estudio.

7.1.2 Tipo Teórico:

El SA se considera una variación dentro del TEA, y varios autores coinciden en la caracterización de ambos diagnósticos. No obstante, fue necesario llevar a cabo una diferenciación clara entre estos dos diagnósticos para comprender que, si bien están relacionados, presentan diferencias significativas en lo que respecta a la socialización y la funcionalidad.

7.1.3 Tipo Administrativos:

Los tiempos de los directivos y líderes de las diferentes gestiones, así como el cronograma del GBCMC, no coincidieron con los tiempos de los investigadores, lo que retrasó el progreso en algunos aspectos de la investigación. Sin embargo, se logró superar gracias a la diligencia de las directivas, como la directora académica Ginette Ruiz y la coordinadora de bienestar Jeimy Cristancho.

7.2 Recomendaciones

Estas recomendaciones están direccionadas en tres campos de acción diferentes: Para el GBCMC, para los docentes activos y a los futuros docentes, universidades y centros de formación.

1. Para el GBCMC.

   Resulta necesario designar un espacio en las instalaciones del colegio que los estudiantes diagnosticados con Síndrome de Asperger (SA) puedan utilizar de manera autónoma durante los descansos. Dado que suelen pasar estos momentos solos y aislados en ciertas áreas de la institución, sería ideal que puedan dirigirse a este lugar y explorar temas de su interés, enriqueciendo de esta manera sus habilidades.

2. Para el GBCMC y los docentes activos o en ejercicio.

   Se recomienda la sistematización de sus experiencias de manera digital. Esto implica la narración de situaciones exitosas y también aquellas que no dieron resultado. El objetivo es crear un banco de experiencias que enriquezca la memoria institucional y que sirva como una valiosa herramienta de aprendizaje para los nuevos docentes.

3. Para los futuros docentes, universidades y centros de formación.

Es fundamental que las universidades incorporen en su proceso de formación temáticas relacionadas con la inclusión, la legislación vigente, los diagnósticos más comunes en las escuelas y las estrategias de intervención frente a diversas situaciones. Esto permitirá que los futuros docentes adquieran las herramientas necesarias para desempeñar su labor de manera exitosa en el futuro.

Además, es importante fomentar una mayor participación en foros y actividades relacionadas con la inclusión, ya que estas instancias brindan oportunidades para adquirir conocimientos y contribuyen a reducir la brecha de exclusión en las diferentes instituciones.

También es recomendable establecer convenios con instituciones especializadas que puedan enriquecer la formación de los estudiantes, proporcionando aprendizajes significativos en temas relacionados con la inclusión. Esto fortalecerá la preparación de los futuros docentes y promoverá un entorno educativo más inclusivo.

8. Referencias

Alcedo, Y., & Chacón, C. (2011). El Enfoque Lúdico como Estrategia Metodológica para Promover el Aprendizaje del Inglés en Niños de Educación Primaria. SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente, 23(1), 69-76.https://www.redalyc.org/pdf/4277/427739445011.pdf

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). Washington, D.C.: American Psychiatric Publishing.

Artigas-Pallarés, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, *32*(115), 567-587. https://doi.org/10.4321/s0211-57352012000300008

Artigas-Pallarés, J., & Artigas, J. (2001). LAS FRONTERAS DEL AUTISMO.

Attwood, T (2009) SINDROME DE ASPERGER: Una guía para padres y profesionales por TonyAttwood. https://www.aspergeralicante.org/wpcontent/uploads/2020/04/tonyatwood.pdf

Barbera, A., & Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. Multiciencias p.199-205. Recuperado de:http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/multiciencias/article/view/16900

Baron-Cohen, S., Ring, H. A., Chitnis, X., Wheelwright, S., & Gregory, L. (2006). Social intelligence in the normal and autistic brain: an fMRI study. European Journal of Neuroscience, 11(6), 1891-1898.

Bravo Maria y Frontera Maria (2016). *Vista de entrenamiento para la mejora de disfunciones atencionales en niños y adolescentes con síndrome de Asperger a través de estimulación*

cognitiva directa. http://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.32.2.216351/192661

Carreño, A. (2018) "Todo nace de lo empírico": Estrategias pedagógicas para la enseñanza de segunda lengua en estudiantes con Síndrome de Asperger – Una mirada desde los docentes [tesis de grado], Pontificia Universidad Javeriana.

Centro para el control y la prevención de enfermedades [CDC]. (2023) trastornos del espectro autista https://www.cdc.gov/spanish/index.html

Consultor Salud SAS. (2023). Día internacional del síndrome de Asperger. https://consultorsalud.com/dia-internacional-sindrome-de-asperger/

Cornelio, J.O. Nieto (2009). Autismo infantil y neuronas en espejo. *Neurol, 48,* 27-29. https://conasi.support/wp-content/uploads/2018/06/Autismo-infantil-y-neuronas-en-espejo-1.pdf

Cortés, M. (2001) El factor de edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: una revisión teórica. *ADAXE- Revista de Estudios e Experiencias Educativas, 17:269-285. ISSN 0213-4705,* https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/668/1/pg_271-288_adaxe17.pdf

Creswell, John W. (2007). Qualitative inquiry. Research design, Londres. Sage.

Decreto 366 de 2009 (2009, 9 de febrero) Ministerio de justicia y del derecho. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1082854

Fernández, F y Fiuza, A. (2014) *Manual didáctico Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo*.https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Dificultades_de_aprendizaje_y_trastornos.pdf

García, R. (2017) Adquisición de inglés como l2 en un niño con un trastorno del espectro autista: estudio de caso [tesis de grado], Pontificia Universidad Javeriana. https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/34191/GarciaRuizIsabela2017.pdf?sequence=1

Giraldo Prato, M., (2011). Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los Datos. Ingeniería Industrial. *Actualidad y Nuevas Tendencias*, II(6), 79-86.

Gutiérrez, R. (2019) Autismo aspectos genéticos y biológicos. *Medicina buenos aires*, https://www.medicinabuenosaires.com/indices-de-2010-a-2019/volumen-79-ano-2019-suplemento-1/autismo-aspectos-geneticos-y-biologicos/

Heidegger, M. (2006). Introducción a la fenomenología de la religión. México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández Sampieri, R., Mendoza Torres, C. P.(2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw-Hill. http://ezproxy.biblored.gov.co:2057/?il=6443

Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education: Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities.* Nueva York, Estados Unidos: Springer.

Howlin, P. (2003). Outcome in High-Functioning Adults with Autism with and Without Early Language Delays: Implications for the Differentiation Between Autism and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*(1), 3-13. https://doi.org/10.1023/a:1022270118899Infobae.(2022). Cerca de 22 mil estudiantes de colegios en Colombia podrían tener síndrome de Asperger: qué es y por qué lo padecen. *infobae*. https://www.infobae.com/america/colombia/2022/09/20/cerca-de-22-mil-

estudiantes-de-colegios-en-colombia-podrian-tener-sindrome-de-asperger-que-es-y-por-que-lo-padecen/

Lapegna, M., & Himelfarb, R. (2013). La adquisición del lenguaje según Chomsky y Piaget. Anuario De Letras. Lingüística Y Filología, 40, 333-341. https://doi.org/10.19130/iifl.adel.40.0. 2002.15

Liga Colombiana de Autismo (2023) *Que es el autismo.* https://ligautismo.org/

Lledó, A., Lorenzo, G. y Pomares, J. (2011). Las necesidades del alumnado con síndrome de Asperger: orientaciones y propuestas desde la innovación inclusiva. En R. Roig y C. Laneve (coords.), La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación (pp. 240-255). Editorial Marfil.

Martínez et al (2020) La Teoría de Stephen Krashen en el desarrollo de la producción oral de los estudiantes de la ESPOCH, DOI: 10.23857/pc.v5i3.1385Méndez, C. (1998). Metodología. Guía para elaborar diseños de investigación en ciencias económicas, contables y administrativas. México: McGraw-Hill

Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (2017) P*or el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*, https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017

Ministerio de Salud de Colombia, Minsalud. (2023) D*ía Mundial del Autismo: comprendámosla desde todo el espectro. https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Dia-Mundial-del-Autismo-comprendamosla-desde-todo-el-espectro.aspx*

Moreno, M. (2001) el factor de edad en el aprendizaje de una lengua extranjera, una revisión teórica. ADAXE, Revista de Estudios e Experiencias educativas 17: 269-285 https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/668/1/pg_271-288_adaxe17.pdf

Molano, L. (2022) VIII conversatorio sobre experiencias significativas en educación inclusiva, realizado por GBCMC. Evento organizado en la biblioteca Pública el Tintal Manuel Zapata Olivella.

Mundo Asperger (2023) *Las teorías de Lorna Wing sobre el continuo autista*. https://mundoasperger.com/las-teorias-de-lorna-wing-sobre-el/

Naranjo, F. (2014) Caracterización clínica y estado actual de los pacientes con Síndrome de Asperger de 0 a 16 años, atendidos en la Fundación Liga Central Contra la Epilepsia y el Hospital de la Misericordia de Bogotá, Colombia. Nova, 12, 45-55.

Naranjo, F. (2014) Avances y perspectivas en Síndrome de Asperger, Publicación Científica en Ciencias Biomédicas - Issn: 1794-2470 - Vol. 12 No. 21 enero - junio de 2014.http://www.scielo.org.co/pdf/nova/v12n21/v12n21a07.pdf

Nolasco, M. (2004). Enseñanza de una Segunda Lengua. Manual Práctico para docente. España. Ideaspropias.

Orrego, L. y Monsalve, A. (2010). Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés.15(24)105-146

Quesada, C., (2009). M*úsica y expresión corporal en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, español y francés*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 9(1), 1-30.

Ozonoff, S., Dawson, G., & McPartland, J. (2002). A Parent's Guide to Asperger Syndrome and High-Functioning Autism: How to Meet the Challenges and Help Your Child Thrive. New York, NY: The Guilford Press.

Rojas, F. & Garduño, G. (s.f.) Adquisición de una lengua segunda desde el punto de vista la lingüística formal. Recuperado de: relinguistica.azc.uam.mx/ no005/06.htm.

Rubiano, L. (2020) La pintura como recurso para mejorar la comunicación con un niño de siete años diagnosticado con Asperger, [tesis de grado], Universidad Pedagógica, http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11929/la_pintura_como_recurso_para_mejorar_la_comunicaci%C3%B3n_con_un_nino_de_siete_anos%20diagnosticado_con_asperger.pdf?sequence=1

Rubio, A. y Garcia, I. (2013). El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6, 169-185. https://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol6_3/REFIEDU_6_3_3.pdf

Rueda. M, y Wilburn. M, (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles educativos*, 36(143), 21-28.

Sistema Integrado de Información de la Protección, SISPRO (2022) reporte de información. https://www.sispro.gov.co/Pages/Home.aspx

Sosa Sánchez, I. A. (2021). Cuerpo, self y sociedad: una reflexión desde la fenomenología y el interaccionismo simbólico. Iberoforum. *Revista De Ciencias Sociales,* 1(2), 1-18. https://doi.org/10.48102/if.2021.v1.n2.162

Taylor, J. y Bodgan, H. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.

Toala, J. y Loor, C. (s.f) *Estrategias pedagógicas en el desarrollo cognitivo*, Facultad de filosofía, letras y ciencias de la educación. Universidad de Guayaquil. https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/b077105071416b813c40f447f49dd5b7.pdf

Zúñiga Montero, M. A., (2009). EL SÍNDROME DE ASPERGER Y SU CLASIFICACIÓN. *Revista Educación*, 33 (1), 183-186.

9. Anexos

Anexo A. Carta de presentación estudiantes – estudiantes proyecto de grado.

compensar | fundación universitaria

Bogotá, noviembre 3 de 2022

Señora
Gimena Guavita
Directora Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie

Asunto: Carta de Presentación – Estudiantes Proyecto de Grado

Reciban un cordial saludo.

La presente tiene como fin presentar a Jeidy Caro García, Ferney Sánchez Morales y Michell Katherine Roa Pineda, estudiantes de la Licenciatura de Inglés y Bilingüismo en la Fundación Universitaria Compensar, quienes se encuentran desarrollando su proyecto de grado titulado *Estrategias Pedagógicas Durante la Enseñanza del Idioma inglés como Lengua Extranjera a Estudiantes con Síndrome de Asperger.*, dirigido por el docente Giovanny Araque Suárez, el cual buscan desarrollar en su institución educativa.

En ese sentido solicitamos su autorización para desarrollar el proyecto de grado durante el primer semestre 2023-1, acordando con los estudiantes las condiciones para su desarrollo.

Cualquier pregunta o inquietud estaremos atentas a responderlas. De la misma manera, agradecemos comunicarse con el Director del Trabajo de grado al correo gearaques@ucompensar.edu.co para comunicar su autorización al proceso en referencia.

Gracias de antemano por el apoyo al proceso de formación de nuestros estudiantes y quedamos atentos a su respuesta.

Cordialmente

Rosa María Cely Herrera
Directora
Licenciatura en Inglés y Bilingüismo
rmcelyh@ucompensar.edu.co

Sede Principal: Av. Calle 32 No. 17 - 30 • PBX: 338 06 06 • www.ucompensar.edu.co • Bogotá, D.C. - Colombia
Fundación Universitaria Compensar PJ. Resolución 23635 del 23 diciembre 1981 | 12455 del 9 de julio 2020. - VIGILADA MINEDUCACIÓN

compensar | fundación universitaria

Bogotá, noviembre 3 de 2022

Señora
Gimena Guavita
Directora Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie

Asunto: Carta de Presentación – Estudiantes Proyecto de Grado

Reciban un cordial saludo.

La presente tiene como fin presentar a Jeidy Caro García, Ferney Sánchez Morales y Michell Katherine Roa Pineda, estudiantes de la Licenciatura de Inglés y Bilingüismo en la Fundación Universitaria Compensar, quienes se encuentran desarrollando su proyecto de grado titulado *Estrategias Pedagógicas Durante la Enseñanza del Idioma inglés como Lengua Extranjera a Estudiantes con Síndrome de Asperger.*, dirigido por el docente Giovanny Araque Suárez, el cual buscan desarrollar en su institución educativa.

En ese sentido solicitamos su autorización para desarrollar el proyecto de grado durante el primer semestre 2023-1, acordando con los estudiantes las condiciones para su desarrollo.

Cualquier pregunta o inquietud estaremos atentas a responderlas. De la misma manera, agradecemos comunicarse con el Director del Trabajo de grado al correo gearaques@ucompensar.edu.co para comunicar su autorización al proceso en referencia.

Gracias de antemano por el apoyo al proceso de formación de nuestros estudiantes y quedamos atentos a su respuesta.

Cordialmente

Rosa María Cely Herrera
Directora
Licenciatura en Inglés y Bilingüismo
rmcelyh@ucompensar.edu.co

Recibido
8 - nov - 2022.

Laura Idárraga - Secretaría Académica

Se acuerda tener reunión con la dir. Académica para tratar todo en detalle.

Anexo B. Carta solicitud visita a la institución.

compensar | fundación universitaria

Bogotá, 24 de marzo de 2023

Señora
Ginette Ruiz
Directora académica
Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie

Asunto: solicitud visita a la institución

Reciba un cordial saludo.

Me dirijo a usted con el fin de solicitarle autorización para el ingreso a la institución de nuestros estudiantes-investigadores Nidia Jeidy Caro García, con CC 52326187, Michell Katherine Roa Pineda, con CC 1000806425 y Ferney Rodrigo Sánchez Morales, con CC 93469177, para avanzar en la aplicación de instrumentos de investigación y otros procesos relacionados con el trabajo de grado titulado "Estrategias pedagógicas para la enseñanza del inglés a estudiantes con síndrome de Asperger en el Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie", dirigido por el docente Giovanny Araque Suárez, en la Fundación Universitaria Compensar, de la Licenciatura de Inglés y Bilingüismo.

Cualquier pregunta o inquietud, estaré atento a responderla. De la misma manera, puede comunicarse con el director del trabajo de grado al correo gearaques@ucompensar.edu.co para comunicar su autorización al proceso en referencia.

Gracias por el apoyo al proceso de formación de nuestros estudiantes. Quedo atento a su respuesta.

Cordialmente,

Felipe Espinosa Torres
Director Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Inglés
dfespinosat@ucompensar.edu.co

Anexo C. Guía Entrevista semiestructurada a docentes que participaron en el proceso de investigación.

1. Con el propósito de proteger sus datos personales, e incentivar a una adquisición de información más amplia, su nombre no será publicado en el documento. Sin embargo, es importante tener presente la fuente de información, de acuerdo con lo anterior por favor escriba su nombre. (Pregunta abierta).

2. Por favor seleccione en que rango de edad se encuentra usted actualmente.

20-25 años

26-30 años

31-35 años

36-40 años

41-45 años

46-50 años

51-55 años

56-60 años

61-65 años

3.Cuál es su nivel de escolaridad finalizado?

Técnico

Tecnólogo

Profesional

Especialización

Maestría

Doctorado

4. ¿Es usted docente bilingüe?

Si

No

5. ¿Cuál es su nivel de inglés certificado?

A2

B1

B2

C1

C2

6. ¿Cuánto tiempo lleva desempeñando su rol docente? (Pregunta abierta)

7. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie?

(Pregunta abierta)

8. Áreas que ha tenido a su cargo (Pregunta abierta)

9. ¿En qué sección ha enseñado?

Preescolar

Primaria

Bachillerato

Preescolar y Primaria

Primaria y bachillerato

10. El síndrome de Asperger afecta netamente el desarrollo social del niño que lo padece, principalmente la capacidad de socializar con otros individuos. Normalmente el niño diagnosticado es muy tímido, le cuesta expresarse con facilidad y también tiene dificultad para tener un lenguaje corporal con altos niveles de coordinación.

De acuerdo con lo anterior ¿Ha recibido capacitación respecto al trabajo con estudiantes diagnosticados con síndrome de Asperger?

Si

No

11. ¿Ha tenido experiencia en la enseñanza con niños y niñas diagnosticados con síndrome de Asperger?

Si

No

12. De acuerdo con su respuesta anterior, si respondió SI, mencione qué tipo de experiencia ha tenido, ¿por cuánto tiempo? ¿en dónde? (Pregunta abierta)

13. ¿Qué características comportamentales presentan sus estudiantes con síndrome de Asperger? (Pregunta abierta)

14. ¿Qué estrategias pedagógicas ha utilizado en el aula con los niños y niñas diagnosticados con síndrome de Asperger? (Pregunta abierta)

15. Mencione qué estrategias pedagógicas utiliza en el aula para centrar la atención de los estudiantes con síndrome de Asperger. (Pregunta abierta)

16. ¿Considera importante la enseñanza del inglés a estudiantes con síndrome de Asperger?

Si

No

17. De acuerdo con su respuesta en la pregunta anterior, por favor justifique. (Pregunta abierta)

18. Como docente, ¿cuál ha sido su estrategia para fijar la atención de los estudiantes con síndrome de Asperger en el idioma inglés? (Pregunta abierta)

19. ¿Cuáles son los recursos que utiliza para la enseñanza del inglés a estudiantes con síndrome de Asperger? (Pregunta abierta)

20. Mencione qué estrategias utiliza cuando un estudiante con síndrome de Asperger no quiere realizar las actividades relacionadas con la clase de inglés. (Pregunta abierta)

ANEXO D. Transcripción de respuestas de Entrevista semiestructurada.

2. Por favor seleccione en que rango de edad se encuentra usted actualmente.

20-25 años profesor 4 y 5

26-30 años profesor 1, 2 y 3

31-35 años

36-40 años profesor 6

41-45 años

46-50 años

51-55 años

56-60 años

61-65 años

3. Cuál es su nivel de escolaridad finalizado?

Técnico

Tecnólogo

Profesional profesor 2, 3, 4, 5 y 6

Especialización

Maestría profesor 1

Doctorado

4. ¿Es usted docente bilingüe?

Si) profesor 1, 2, 3, 4 y 5

No) profesor 6

5. ¿Cuál es su nivel de inglés certificado?

A2

B1 profesor 4 y 6

B2 profesor 1, 2,3 y 5

C1

C2

6. ¿Cuánto tiempo lleva desempeñando su rol docente?

Profesor 1) 9 años

Profesor 2) 1 año

Profesor 3) 3 años

Profesor 4) 6 años

Profesor 5) 5 años

Profesor 6) 4 años

7. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie?

Profesor 1) 4 años

Profesor 2) 1 año y 4 meses

Profesor 3) 5 años

Profesor 4) Año y medio

Profesor 5) 4 años

Profesor 6) 16 meses

8. Áreas que ha tenido a su cargo (Pregunta abierta)

Profesor 1) Docente de apoyo

Profesor 2) Competencias Socioemocionales

Profesor 3) Lenguaje

Profesor 4) Artes / Música

Profesor 5) Matemáticas

Profesor 6) Ciencias-Química bilingüe

9. ¿En qué sección ha enseñado?

Preescolar profesor 4

Primaria profesor 2, 3 y 6

Bachillerato profesor 1

Preescolar y Primaria profesor 5

Primaria y bachillerato

10. El síndrome de Asperger afecta netamente el desarrollo social del niño que lo padece, principalmente la capacidad de socializar con otros individuos. Normalmente el niño diagnosticado es muy tímido, le cuesta expresarse con facilidad y también tiene dificultad para tener un lenguaje corporal con altos niveles de coordinación.

¿De acuerdo con lo anterior ¿Ha recibido capacitación respecto al trabajo con estudiantes diagnosticados con síndrome de Asperger?

Si) profesor 4 y 6

No) profesor 2, 3 y 5

11. ¿Ha tenido experiencia en la enseñanza con niños y niñas diagnosticados con síndrome de Asperger?

Si) profesor 1, 3, 4, 5 y 6

No) profesor 2

12.De acuerdo con su respuesta anterior, si respondió SI, mencione qué tipo de experiencia ha tenido, ¿por cuánto tiempo? ¿en dónde?

Profesor 1: He tenido varios niños con asperger en varios grados (6°, 7° y 8°) la experiencia con ellos ha Sido de gran acompañamiento debido a que las instrucciones deben ser claras y la repetición de ellos con respecto a algo es frecuente. Son chicos muy introvertidos, con grandes habilidades intelectuales y SE apasionan profundamente por Algo en específico. También he tenido la experiencia de SER jefe de salón en pruebas saber pro y muchos de Los

profesionales que presentar dicha prueba tienen Este diagnóstico, lo cual indica que tener Este síndrome no es limitante para desarrollar una profesión.

Profesor 2: No aplica

Profesor 3: En el colegio personaliza Renfort tuve un estudiante Asperger con un excelente desarrollo motriz y una facilidad excepcional en la música, interpretaba diferentes instrumentos y leía partituras con gran facilidad; sin embargo, casi nunca hablaba y solamente obedecía, y cuando no le parecía algo y estaba en desacuerdo se retiraba del lugar.

Profesor 4: Un año, con un niño de 6 años de grado primero.

Profesor 5: Como profesional (psicóloga), tuve experiencia atendiendo a dos estudiantes de educación superior (diferente universidad), quienes tenían dicho diagnóstico, con el fin de apoyar sus hábitos de estudio y motivación, así como estrategias de aprendizaje según las barreras de la institución. Ahora bien, en el GBCMC dicté clase de competencias socioemocionales durante un año a un estudiante de primaria (5°) con dicho diagnóstico.

Profesor 6: Debido a mi formación mi como psico orientadora, mi experiencia con estudiantes con síndrome de Asperger ha sido extensa, pues he apoyado los programas de inclusión de las instituciones en las cuales he trabajado. Por otra parte, hace 9 años trabajo con esta población.

13. ¿Qué características comportamentales presentan sus estudiantes con síndrome de Asperger?

Profesor 1: Introvertidos, no realizan contacto visual, Les molesta El contacto. Requieren una serie de instrucciones claras. Se enfocan en UN tema en específico.

Profesor 2: No aplica

Profesor 3: Dificultad al comunicarse verbal y no verbalmente, fijación en interés específicos y algunos movimientos repetitivos

Profesor 4: Le cuesta demostrar afecto, por lo que no puede socializar con sus pares ni adultos con facilidad, cuando algo no le gusta o se frustra, lanza objetos.

Profesor 5: Bajo interés por participar en actividades grupales, desregulación emocional ante incoherencias o incumplimiento de promesas por parte de docente o compañeros, necesidad de instrucciones claras y segmentadas (literales), necesidad de expresión verbal de las emociones de la demás realimentación de la suya misma (dado que se les dificulta entender el lenguaje corporal, necesitan la verbalización de la emoción) y necesidad de acuerdos para el logro de objetivos.

Profesor 6: Son estudiantes que requieren rutinas diarias, muy bien establecidas, para evitar que se escalen emocionalmente; tienen a obsesionarse con cosas que son de su agrado; son canales de comunicación son particulares, debido a que en ocasiones no desarrollan lenguaje verbal; en general evitan el contacto físico.

14. ¿Qué estrategias pedagógicas ha utilizado en el aula con los niños y niñas diagnosticados con síndrome de Asperger?

Profesor 1; Se Les solicitar material como tablets, portátiles, gafas de realidad virtual y actividades interactivas.

Profesor 2: No aplica

Profesor 3: Intento manejar una dinámica de voz baja y tener el espacio ordenado, fomentar la creación y la improvisación desde la música, intento que comparta con sus compañeros libremente con o sin los instrumentos

Profesor 4: Cuando tiene episodios de enojo, se lleva a un lugar apartado sin otros niños y se le pide que cierre los ojos y respire contando hasta 10.

Profesor 5: Normas claras para todo el grupo desde el inicio, establecimiento de acuerdos para consensuar intereses personales y de la clase, verbalización de las emociones que siento con su actuar, racionalización de las situaciones que precipitan su desregulación emocional, instrucciones literales y estructuradas, flexibilización en el modo de respuesta a una actividad solicitada (el estudiante prefiere dibujar que escribir, así que se le pedía que dibujara la información que iría escrita) y facilitación ocasional de trabajos individuales, entendiendo su diagnóstico (bajo interés social).

Profesor 6: Ser cercana a ellos; identificar su canal de comunicación y estilo de aprendizaje; utilizar pictogramas para facilitar la comunicación.

15.Mencione qué estrategias pedagógicas utiliza en el aula para centrar la atención de los estudiantes con síndrome de Asperger.

Profesor 1: Los recursos deben ser personalizados, tangibles, individuales y que cumplan con El objetivo que Tenga cada estudiante.

Profesor 2: No aplica

Profesor 3: Dar instrucciones sencillas y específicas, cuando fija su atención en otra cosa generar algún tipo de ejercicio con ello e integrarlo en la actividad desarrollada anteriormente.

Profesor 4: Utilizando ejemplos con sus personajes favoritos (de vídeo juegos, películas, etc.).

Profesor 5: Material audiovisual, dibujar en lugar de escribir e instrucciones directas.

Profesor 6: Estímulos auditivos, estímulos físicos sí el estudiante lo permite, ubicarlo en el salón lejos de estímulos demasiado llamativos.

16. ¿Considera importante la enseñanza del inglés a estudiantes con síndrome de Asperger?

Si) profesor 1, 2, 3, 4, 5 y 6

No

17.De acuerdo con su respuesta en la pregunta anterior, por favor justifique.

Profesor 1: Los chicos con El síndrome de asperger tienen habilidades en lenguaje y en lenguas extranjeras, es decir, con las herramientas adecuadas pueden llegar a manejar muy Bien la segunda lengua inglés y por ende otras lenguas extranjeras.

Profesor 2: No debemos limitarlos a un solo idioma, ellos tienen altas capacidades.

Profesor 3: Algunos de ellos tienen un aprendizaje excepcional y el aprendizaje de los idiomas se le facilita demasiado

Profesor 4: Considero que es importante, ya que el hecho de tener Asperger no significa que no pueda adquirir otra lengua y con mayor razón una tan importante para su futuro.

Profesor 5: Los estudiantes con autismo de alta funcionalidad usualmente tienen destacadas capacidades cognitivas, lo cual permite que aprendan más fácilmente todo tipo de conocimiento, siempre y cuando lo encuentren funcional en su diario vivir.

Profesor 6: Considero que a causa de la alta capacidad intelectual de algunos estudiantes el aprendizaje de una segunda lengua es de vital importancia, debido, a que los acerca al conocimiento y les abre muchas puertas.

18.Como docente, ¿cuál ha sido su estrategia para fijar la atención de los estudiantes con síndrome de Asperger en el idioma inglés?

Profesor 1: Ubicación estratégica, herramientas visuales, auditivas y recursos interactivos como modelos 3D y recursos tecnológicos

Profesor 2: No aplica

Profesor 3: Alguna canción con un tempo y células rítmicas repetitivas donde los musemas usados en el canto del idioma inglés sea sencillo de escuchar, así mismo con una dinámica baja para no abrumarle (Ej: Hey Jude – Beatles)

Profesor 4: De igual manera con ejemplos de su contexto.

Profesor 5: Uso de imágenes que representan la instrucción que se le da en inglés.

Profesor 6: Generalmente utilizo attentions grabbers, estímulos visuales o auditivos.

19. ¿Cuáles son los recursos que utiliza para la enseñanza del inglés a estudiantes con síndrome de Asperger?

Profesor 1: Aplicaciones de quices, retos, juegos, pistas, actividades afuera del salón de clases, entre otras

Profesor 2: No aplica

Profesor 3: Principalmente las líricas de canciones en inglés y comandos sencillos de interpretación musical como (soft, slow, etc)

Profesor 4: Utilizando vocabulario de cosas que le gustan.

Profesor 5: Recursos audiovisuales, tales como videos con subtítulos en inglés.

Profesor 6: pictogramas

20. Mencione qué estrategias utiliza cuando un estudiante con síndrome de Asperger no quiere realizar las actividades relacionadas con la clase de inglés.

Profesor 1: Se engancha con El tema que más le gusta, ejemplo, videojuegos, freefire, robots, dinosaurios, animales, películas, música entre otros.

Profesor 2: No aplica

Profesor 3: Darle su tiempo y crear una negociación, mostrando desde varias ópticas la implementación del ejercicio a realizar. Sí, aun así se rehúsa darle su espacio y respetar su postura.

Profesor 4: Primero aplicó la estrategia de respirar y contar hasta 10 para que se pueda calmar. Después diálogo con él para saber la razón por la que no quiere realizarla y de ser necesario adapto la actividad para que la pueda finalizar.

Profesor 5: Acompañamiento individual con ayuda de material audiovisual para facilitar su entendimiento.

Profesor 6: Juegos, acompañamiento particular y pausas activas.