

Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos

Tesis de Licenciatura en la carrera de Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior.

"ESTRATEGIAS DOCENTES DE INCLUSIÓN DE NIÑOS CON TEA"

Alumno: Daiana Ailen Salerno
Sede: Ituzaingó II
Mes-Año: 09/2021

RESUMEN

Los sujetos con trastornos del espectro autista presentan un deterioro en el área del leguaje y/o el área intelectual. Además, quienes poseen una inteligencia normal o elevada presentan un perfil de habilidades desnivelado. El objetivo de la presente investigación es describir la percepción que poseen los docentes sobre las herramientas y estrategias que su formación les brinda para la inclusión de los niños con Trastorno del Espectro Autista que se encuentran escolarizados en establecimientos educativos comunes, sin ningún tipo de acompañante terapéutico o profesional capacitado en el área. Se plantea como hipótesis que los docentes de escuela común no se encuentran lo suficientemente preparados desde su formación académica, para el trabajo diario de inclusión y enseñanza que requieren los niños con trastorno del espectro autista. Se tomó una muestra accidental simple de 3 mujeres, 2 maestras de escuela común y 1 maestra de escuela especial que se encontraban trabajando con niños diagnosticados con algún trastorno del espectro autista. A las mismas se les realizó una entrevista de carácter cualitativa. Se pretendía recolectar la información suficiente para comprender el área de interés a través de estas entrevistas semiestructuradas; las mismas contaban con respuestas abiertas e indagaban sobre la concepción de los sujetos sobre qué es la discapacidad, las herramientas que les brindó su formación académica, su perspectiva sobre las necesidades en la enseñanza especial, el trastorno del espectro autista, entre otras.

Se concluye que optimizar los procesos de formación docente para contar con las herramientas básicas al momento de enseñar a estudiantes con trastornos del espectro autista, quienes poseen necesidades educativas especiales, es un desafío para las instituciones de formación académica y mismo para las escuelas comunes. Pensar en la posibilidad de concretar la idea de contar con estrategias docentes para la inclusión de niños con autismo requiere ciertas condiciones pedagógicas, políticas educativas, sociales, culturales e ideológicas.

Poder ampliar los contenidos en la enseñanza de aquellos sujetos que se encuentran en formación docente a fin de brindarles conocimientos, herramientas y estrategias para desempeñarse como tales frente a los niños que presentan este tipo de trastorno, es un camino arduo que requerirá de una gran conciencia social.

Palabras clave: Formación docente, Inclusión escolar, Trastorno del Espectro Autista.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN……..……..……..……..……..1
Palabras clave…….....1
ÍNDICE GENERAL……..……..……..……..……....2
INTRODUCCION……...3
METODOLOGÍA……..……..……..……..……...5
1. Objetivo general……..……..……..……..……..6
2. Objetivos específicos……..……..……..……..…….....6
3. Muestra……..……..……..……..……..……..6
4. Procedimiento.……..……..……..……..……6
5. Resumen de las entrevistas……..7
MARCO TEÓRICO……..……..……..……..……9
CAPÍTULO 1. Trastornos del Espectro Autista……..9
1.1. Características del autismo……..9
1.2. Evolución y evaluación del autismo……..14
CAPÍTULO 2. Inclusión Escolar……...18
2.1. ¿Qué es incluir?.....……....18
2.2. ¿Qué aspectos abarca la inclusión?……21
CAPÍTULO 3. Características del docente de escuela común……...25
3.1. La formación del docente común…….……...25
3.2. ¿Qué es enseñar?.....28
CAPÍTULO 4. ¿Cómo influye la formación del docente en la inclusión de chicos con Trastorno del Espectro Autista?……..…..…30
4.1. La formación del docente especial……30
4.2. Necesidades educativas de un niño con autismo……..……..31
4.3. Estrategias de enseñanza a niños con TEA…….....33
CONCLUSIONES……..……..……..……..…….....37
ANEXOS…….…….…39
REFERENCIAS…….…….…….....45

INTRODUCCIÓN

Rapin (1997, como se citó en Rogel- Ortiz, 2004) afirma que el autismo no se categoriza como una enfermedad, sino que se trata de un síndrome clínico que se hace presente desde los primeros meses de vida y que incluye diversas alteraciones en la conducta, afecciones en la comunicación verbal y no verbal y dificultades en la interacción tanto social como emocional. El autismo no encarna un solo proceso patológico, sino un cortejo sintomático que se debería a distintas enfermedades (e.g. Mazzocco et al., 1997 citado en Rogel-Ortiz). Los niños con autismo muestran poseer un significativo retardo en la adquisición del lenguaje, sin conseguir aplicar las palabras apropiadamente y sin un adecuado objetivo comunicativo (e.g. DeMyer & DeMyer, 1984 citado en Rogel-Ortiz).

Son un amplio espectro de graves limitaciones en diferentes áreas del desarrollo las que caracterizan al autismo, como la capacidad imaginativa, el comportamiento, la interacción social recíproca y el comportamiento. Para poder diagnosticar el autismo es preciso que los trastornos sintomáticos mencionados se presenten previo a los tres años de edad (Corraliza Pérez, 2005).

Corraliza Pérez (2005) afirma que si bien el autismo conforma un trastorno que se define conductualmente, el mismo obedece a una variedad de trastornos de las funciones cerebrales condicionados biológicamente. Dichos trastornos afectan la forma en la que el cerebro en desarrollo asimila, procesa e interpreta la información.

El objetivo que tiene por fin esta investigación, es describir y comparar el conocimiento que tienen los docentes de escuela común y los docentes de escuela espacial respecto al Trastorno del Espectro Autista, así como las herramientas y las estrategias que poseen como docentes para abordar el proceso de enseñanza/aprendizaje dentro del ámbito educativo, a niños con ésta patología.

Los docentes que se desempeñan en el ámbito de la educación especial, trabajan con niños con diferentes afecciones: físicas, auditivas, visuales o verbales, dificultades emocionales o de comportamiento o aprendizaje, y cuentan con diversas herramientas y métodos de enseñanza especiales. Éstos docentes trabajan con alumnado que requiere un apoyo adicional para adquirir un aprendizaje. Su función más importante consta de elaborar planes individualizados, adaptando los contenidos de las materias curriculares y la respectiva forma de implementarlas, así como también informes de evaluación y evolución del niño (educaweb, 1998/2021).

Los docentes pertenecientes al ámbito de la educación especial son expertos en enseñar e intervenir acorde a las necesidades educativas especiales de su alumnado. Pueden desempeñarse como tales, dentro y fuera de las aulas ordinarias dando soporte requerido y acorde a las necesidades educativas especiales de cada alumno. Es necesario que éstos profesionales cuenten con conocimientos de educación especial, conocimientos específicos sobre algún tipo de discapacidad o sobre metodologías de enseñanza especiales (educaweb, 1998/2021).

El Ministerio de Educación Nacional (2006) menciona que, en relación a los procesos de desarrollo humano desde los derechos humanos, el modelo social de las necesidades educativas especiales, requiere la modificación de concepciones y prácticas alrededor de sujetos con dichas necesidades. Este modelo se ve determinado por el resultado de las relaciones entre las condiciones individuales del sujeto y el ambiente físico, social y cultural en el que se halla. Las necesidades educativas especiales no sólo involucran a quienes se las brinda, sino que también requiere, siendo una responsabilidad social, de participación de otras áreas como la salud, la educación, el trabajo y las comunicaciones.

Este modelo debe ser considerado en las prestaciones del servicio educativo. Es esperable que se brinden respuestas educativas a la población con necesidades educativas especiales a medida que vaya progresando la formación, generando políticas, normas e infraestructura a fin de que éstos individuos puedan ser guiados a través de innovaciones en planes y prácticas que permitan el acceso, la estabilidad y la promoción de estas características educativas (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Es por ello que la fundamentación de la presente investigación radica en que en la actualidad la temática del autismo cada vez denota más. Hoy en día gracias a los procesos de integración escolar, cada vez son más los niños diagnosticados con el Trastorno del Espectro Autista que ingresan y transitan el recorrido educativo en escuelas de gestión común, por lo que es necesario conocer cuáles son los conocimientos que educadores especiales y educadores comunes poseen sobre dicha patología así como también las herramientas con las que cuentan para adaptar el proceso de enseñanza/aprendizaje a las necesidades de éstos alumnos, permitiéndoles no solo una integración social sino que puedan alcanzar los contenidos pedagógicamente propuestos.

Se trata de un trabajo cualitativo, ya que se analizarán las respuestas brindadas por 3 sujetos, 1 docente de escuela especial y 2 docentes de escuela común, a una entrevista semiestructurada que pretende recabar las concepciones que las mismas poseen acerca

del Trastorno del Espectro Autista, y las herramientas con las que cuentan como tales para introducirlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las siguientes páginas se hablará sobre las características más relevantes del TEA, los subtipos, el curso y la evaluación de los chicos diagnosticados con esta condición. A continuación, procederemos a analizar la formación de los docentes de escuela común y concluiremos describiendo en el marco teórico, las características de la integración escolar y las diferentes estrategias de enseñanza con las que cuentan a partir de su formación profesional.

La información obtenida en la presente investigación será de gran importancia, dado que luego de conocer cómo docentes comunes y cómo docentes especiales ejercen su rol en contacto de niños con autismo, así como conocer las herramientas con las que cuentan y las estrategias que aplican, podremos visualizar aquellas cuestiones consideradas convenientes a modificar en pos de brindar una enseñanza a los niños con autismo, acorde a sus necesidades.

Resulta relevante que podamos plantearnos las siguientes preguntas, ¿Cuáles son las percepciones que los docentes especiales y docentes comunes poseen sobre el Trastorno del Espectro Autista?, ¿Y cuáles son las estrategias pedagógicas que estos docentes poseen para desempeñar su rol frente a niños con dicho trastorno? Las respuestas a éstas preguntas, permitirán brindar una mejor calidad educativa, a través de la identificación de las necesidades especiales de estos niños, y la aplicación de las estrategias necesarias para facilitar el aprendizaje; así como también quedará en evidencia las necesidades que los docentes poseen desde su formación, para poder desempeñarse como tales frente a los niños que padecen este trastorno.

METODOLOGÍA

1. Objetivo general

-Describir la percepción que poseen los docentes de escuelas comunes y los docentes de escuelas especiales acerca de las estrategias obtenidas durante su formación académica para desarrollarse como tales, frente a niños con algún Trastorno del Espectro Autista que asistan a una escuela especial o que se encuentren en integración escolar.

2. Objetivos específicos

-Indagar sobre las concepciones que los docentes de escuela común poseen acerca de la inclusión, el Trastorno del Espectro Autista, las estrategias y herramientas adquiridas en su formación académica para para desarrollarse como profesional y los aprendizajes que llevan a cabo los niños con este trastorno.

-Indagar sobre las concepciones que los docentes de escuela especial poseen acerca de la inclusión, el Trastorno del Espectro Autista, las estrategias y herramientas adquiridas en su formación académica para desarrollarse como profesional y los aprendizajes que llevan a cabo los niños con este trastorno.

-Comparar las visiones y experiencias de los docentes de escuela común y los docentes de escuela especial sobre sus estrategias como tales, frente al proceso de enseñanza-aprendizaje de niños con TEA.

3. Muestra

Se tomó una muestra accidental simple a 3 (tres) docentes, de las cuales 2 (dos) son docentes en escuela común y 1 (uno) es docente en escuela especial. Actualmente todas se encuentran en contacto en su trabajo con niños diagnosticados con algún trastorno del espectro autista.

4. Procedimiento

Se concurrió a 2 (dos) establecimientos diferentes, una institución de enseñanza común donde se encontraban ejerciendo sus funciones las docentes comunes, y una institución abocada exclusivamente a la enseñanza y acompañamiento de niños con TEA (Trastorno del Espectro Autista) y TGD (Trastorno generalizado del desarrollo) donde se encontraba ejerciendo sus funciones la docente de enseñanza especial. En ambos espacios, de manera individual, se llevaron a cabo las correspondientes entrevistas. La entrevista fue diseñada por la investigadora en cuestión en base a su propia experiencia y a la revisión de la literatura. La duración de las entrevistas llevadas a cabo tuvo un tiempo estimado de 40 minutos cada una y se tomó nota de las respuestas brindadas por cada una de las participantes. Posteriormente, la investigadora, a través del cruce de los datos obtenidos y la información recabada acerca de la temática a investigar, lleva a cabo la evaluación correspondiente.

5. Resumen de las entrevistas

Se llevaron a cabo entrevistas de carácter cualitativas a 3 profesionales, 2 docentes de escuela común y 1 docente de escuela especial. Se recolecta la información de interés por medio de éstas entrevistas semiestructuradas, donde las docentes pudieron responder libremente más allá de existir un orden preestablecido para el desarrollo de las mismas.

La entrevista tuvo como finalidad indagar sobre las concepciones de las docentes sobre qué es la discapacidad, conocimientos referidos al Trastorno del Espectro Autista, conocimiento y posturas frente a la integración escolar, entre otras. La entrevista administrada posee respuestas abiertas.

La población estuvo compuesta por 2 docentes de escuela común y 1 docente, (Psicóloga y docente), de escuela especial que cumplen con los siguientes criterios de inclusión:

- Residentes en Gran Buenos Aires.
- Tienen entre 25 y 40 años de edad.
- Cuentan con título de licenciada en psicología o de docente común.
- Actualmente se desempeñan dentro del ámbito educativo con niños con TEA (Trastorno del Espectro Autista).
- Aceptaron participar de la investigación.

La relevancia del presente estudio radica en los consecuentes de la constante incorporación de niños con Trastorno del Espectro Autista en las aulas a través de las integraciones. Fue necesario poder indagar sobre el conocimiento que las docentes de escuela especial y de escuela común poseen de dicha patología, así como también fue de suma importancia indagar sobre las herramientas que la docente que es psicóloga y las docentes comunes cuentan a la hora de desempeñarse como tales en las aulas con éstos niños; considerando que en el caso de las docentes de escuela común, en ocasiones, poseen muy poco conocimiento de la temática del espectro autista y de cómo abordar la enseñanza de un niño que lo padece.

Realizando una comparación entre las entrevistas que son citadas en ésta investigación, hay algunos aspectos a considerar. En relación al concepto de discapacidad, la totalidad de los entrevistados coincide en entender a éste término como cualquier limitación de índole mental o física.

Sin embargo, continuando con el análisis, una de las docentes comunes mencionó durante la entrevista que las escuelas especiales brindaban la posibilidad de pertenecer a

un sistema educativo.

Considero que las escuelas, independientemente de su gestión como una institución de enseñanza común o especial, no solo debe ser vista como un lugar de pertenencia, si no como un lugar de acceso al aprendizaje.

Hablando específicamente del Trastorno del Espectro Autista, y a fin de continuar con el análisis, la docente de escuela especial mostró una marcada diferencia con las docentes de escuela común en relación al conocimiento de las características de dicha patología y cómo repercute en los procesos de aprendizaje de los estudiantes con TEA.

Las entrevistadas coinciden, en términos generales y en relación a las estrategias de enseñanza, en que con un proyecto acorde y con adaptaciones apropiadas es posible que los contenidos sean alcanzados.

La dificultad reside en que, a partir de lo mencionado previamente, se infiere que el conocimiento que las docentes de escuela común poseen de las características propias del espectro autista son escasas y no expresan conocimientos asertivos de cómo resulta adecuado enseñar o de cómo es el proceso de aprendizaje para un estudiante con TEA. En este punto influirán los conocimientos que el docente tenga sobre cuáles son las necesidades de estos estudiantes y las capacitaciones con las que cuente, que le permitan desarrollar estrategias apropiadas a fin de lograr satisfactoriamente los aprendizajes.

Para que los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista puedan alcanzar los objetivos propuestos dentro de cada contenido será necesario que los docentes a cargo cuenten con los conocimientos referidos a cómo aprenden y los tipos de apoyos, ayudas y/o adecuaciones que requieren.

En coincidencia con lo expuesto por las docentes entrevistadas concluyo en que, para mejorar la calidad de la oferta educativa para los estudiantes con TEA, es de suma importancia que la Escuela Especial y la Escuela Común trabaje de manera conjunta, así como también se ejerzan ajustes y actualizaciones en la formación docente.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

1.1. Características del autismo

El trastorno del espectro autista es definido por patrones de conducta, intereses o actividades limitadas y reiterativas, que se expresan de diferentes maneras, de acuerdo a la edad y la capacidad, la intervención y las ayudas presentes. Entre las conductas repetitivas se encuentran las estereotipias motoras simples, la utilización de objetos y el habla reiterativa. La enorme rigidez de las rutinas y las conductas restringidas son una resistencia a las transformaciones o patrones de conducta verbal o no verbal ritualizadas (DSM-V, 2014).

Kanner (1943 citado en Quijada Garrido, 2008) fue quien describió el trastorno autista, conocido luego como trastorno generalizado del desarrollo y ahora conocido como trastorno en el espectro autista. El mismo se define como una desarmonía generalizada en las funciones cognitivas superiores más allá del potencial intelectual. Estos niños presentan dificultades en esferas como el lenguaje, la comunicación social y un espectro de intereses específicos y reiterativos. Estos problemas no son causados por enfermedades degenerativas, trastornos epilépticos, déficit sensorial, cognitivos globales o depravación emocional o social, y empiezan antes de los 30 meses de edad.

Las expresiones del trastorno difieren de acuerdo a la gravedad de la afección autista, el nivel del desarrollo y la edad del sujeto, de esto deriva el porqué de la palabra espectro. El trastorno del espectro autista contiene trastornos denominados anteriormente autismo de la primera infancia, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto rendimiento, autismo atípico, trastorno generalizado del desarrollo no especificado, trastorno desintegrativo de la infancia y trastorno de Asperger (DSM-V, 2014).

De acuerdo al Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 5°edición [DSM-V] (2014), las principales particularidades del trastorno del espectro autista son el deterioro de la comunicación social y la interacción social, y los esquemas de comportamiento, intereses o actividades limitadoras y estereotipadas. Estos síntomas se encuentran presentes desde el inicio de la infancia y delimitan el funcionamiento diario.

Los sujetos con trastornos del espectro autista poseen un deterioro intelectual y/o del lenguaje. La diferencia entre las capacidades intelectuales y las funcionales adaptativas suele ser muy grande. A veces, existen deficiencias motoras, como una forma de caminar inadecuada, ineptitud y diversos signos motores extraños. Pueden generarse autolesiones, siendo frecuentes las conductas disruptivas en los niños y en los adolescentes con trastorno del espectro autista a diferencia de sujetos con otros trastornos, como la discapacidad intelectual. Los sujetos con trastorno del espectro autista poseen predisposición a la ansiedad y a la depresión. Algunos sujetos muestran una conducta motora similar a la catatonia, aunque estos no llegan a la magnitud que se observa en un episodio catatónico (DSM-V, 2014).

Cuxart (2000) afirma que el autismo es un síndrome heterogéneo, ya que las diferencias interindividuales pueden ser muy extensas, debiéndose a tres factores: el coeficiente intelectual, la intensidad de los síndromes y la sintomatología vinculada.

- Cociente intelectual: La mayoría de los sujetos autistas manifiesta un cociente intelectual dentro de los términos de la deficiencia mental, presumiendo una gran diversidad en los niveles de inteligencia de la población que posee el síndrome que involucra muchas diferencias en la expresión clínica del trastorno. El cociente intelectual de los sujetos con autismo se distribuye de acuerdo a una curva normal y con una media de 50 puntos, en vez de los 100 de la población general.

- Intensidad de los síntomas: Las expresiones comportamentales de los trastornos de los vínculos interpersonales y de la comunicación, y los modelos comportamentales limitados, repetitivos y redundantes se vincularán con su nivel de inteligencia. Por esta razón, y considerando la gran dispersión de los niveles cognitivos de estos sujetos, existe mucha heterogeneidad de la sintomatología. Existen desde individuos aislados, sin ninguna clase de lenguaje expresivo y con muchas estereotipias motoras, hasta personas con intenciones relacionales específicas, lenguaje oral correcto e intereses muy intelectualizados. La intensidad de los síntomas del autismo difiere de un individuo a otro.

- Sintomatología vinculada: Respecto a los síntomas secundarios del autismo, cada individuo posee alguno o varios de ellos, y con intensidad y periodicidad muy distintas. Por lo que la heterogeneidad de los sujetos con autismo, en cuanto a la sintomatología vinculada, es vital.

La diversidad del síndrome autista es generada por los tres elementos mencionados, esto llevó a hablar del trastorno autista como una continuidad en el compromiso del

cuadro, conteniendo personas con síntomas intensos y con una deficiencia mental severa o profunda, hasta sujetos con síntomas mucho más ligeros y con un CI dentro de lo normal.

En los niños pequeños con trastorno del espectro autista, la carencia de capacidades sociales y de comunicación puede dificultar el aprendizaje, sobre todo el que sucede mediante la interacción social o en los escenarios con compañeros. En casa, la insistencia en las rutinas y el rechazo a las modificaciones y las sensibilidades sensoriales, pueden estorbar en el comer y el dormir, y tornar complicados los cuidados rutinarios (DSM-V, 2014).

Las capacidades adaptativas se encuentran por debajo del coeficiente intelectual medido. Los problemas desmedidos para planear, organizar y enfrentarse a las modificaciones repercuten negativamente en los alcances académicos, sobre todo en los estudiantes con inteligencia que se encuentra sobre la media. A lo largo de la edad adulta, estos sujetos pueden mostrar problemas para establecerse de manera autónoma por la constante rigidez y sus dificultades para aceptar novedades. Muchos sujetos con trastorno del espectro autista que no poseen discapacidad intelectual, poseen un funcionamiento psicosocial pobre en la adultez, como el hecho de vivir independientemente y el trabajo remunerado. Las secuelas funcionales en la edad avanzada no se saben, aunque el aislamiento social y las cuestiones de comunicación generen secuelas en la salud en la madurez tardía (DSM-V, 2014).

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes.

Especificar la gravedad actual:

. La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos.

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes.

4. Hiper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

Especificar la gravedad actual:

La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos.

C. Los síntomas deben de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E. Las alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo ritual o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y et trastorno del autista con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Figura 1. Criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro Autista. Adaptación del DSM-V. Fuente: Asociación Psiquiátrica Americana. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (5°ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Según Cuxart (s.f.), cerca de un 25 o 30% de los sujetos con autismo poseen algún trastorno médico relacionado, como: ceguera y/o sordera, esclerosis tuberosa, neurofibtomatosis, epilepsia.

En los casos de autismo con deficiencias mentales profundas, los porcentajes se incrementan considerablemente. El autismo es mucho más común en los varones y en una proporción que oscila 1/3 y 1/4. Sin embargo, las autistas del sexo femenino se encuentran más afectadas que las del sexo masculino, hay muy pocas mujeres con un autismo elevado. Los motivos de esta mayor preeminencia masculina y de la mayor dificultad de los casos femeninos no se conocen, conformando argumentos sólidos en pos de las hipótesis genéticas del autismo (Cuxart, s.f.).

Según el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2010), los cuadros más frecuentes relacionados al trastorno del espectro autista son:

- Trastorno Autista: según Kanner (1943 citado en Mineduc, 2010), es el trastorno del desarrollo que presenta retraso en el surgimiento del lenguaje, movimientos repetitivos, comportamientos autoestimulatorios, variaciones en la relación, comunicación y maleabilidad. Su prevalencia sucede entre los 18 meses y los 3 años, en ambos sexos.

- Trastorno de Rett: fue descrito por (Rett, 1966 citado en Mineduc, 2010), siendo un trastorno neurológico complejo el cual sucede generalmente en niñas e involucra una regresión de la motricidad y el comportamiento, con estereotipias conocidas como “lavado de manos”. Se relaciona con discapacidad intelectual severa, microcefalia y diversos trastornos orgánicos. Su mayor acaecimiento se da entre los 6 y los 18 meses, principalmente en mujeres.

- Trastorno Desintegrativo Infantil: fue descrito (Heller, 1908 citado en Mineduc, 2010). Es un trastorno del desarrollo muy agudo que genera la pérdida completa del lenguaje, seguida de un detrimento de la comunicación y de las relaciones sociales, habiendo ansiedad e intranquilidad y pérdida del control de esfínteres. Los sujetos muestran un desarrollo inicial normal hasta los tres o cuatro años, originándose una pérdida de funciones adquiridas, y tendiendo lugar posteriormente las características mencionadas.

- Trastorno de Asperger: fue descrito por Asperger (1944 citado en Mineduc, 2010). Es un trastorno del desarrollo que muestra un buen nivel de funcionamiento cognitivo, un desarrollo normal del lenguaje, aunque hay cuestiones pragmáticas con dificultades en los vínculos y habilidades sociales. Existen problemas de adaptación escolar, intereses

muy marcados y rigidez. Su prevalencia sucede antes de los 3 años, en varones.

- Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado: esta categoría se origina en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 3°edición revisada [DSM III-R] 1988 citado en Mineduc, 2010). Es un retraso agudo del desarrollo con particularidades del trastorno autista, aunque con manifestaciones en la conducta atípica posterior a los tres años.

1.2. Evolución y evaluación del autismo

El autismo no tiene marcadores biológicos específicos, así como tampoco una fisiopatología que lo explique. En la actualidad, el autismo se incluye dentro de los TGD (trastornos generalizados del desarrollo) y podría ser definido en carácter de un trastorno del desarrollo mental, causa de una disfunción cerebral, cuyos criterios se ajustan a los dictados por el Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales. Dicho de otro modo, el autismo no se expresa como una enfermedad específica dado que no tiene una etiología determinada. Es por dicho motivo que se lo considera como un síndrome que ocasiona una disfunción neurológica manifestada por un trastorno profundo de la conducta. Su diagnóstico es estrictamente clínico (A.C. Rodríguez-Barrionuevo, 2002)

Los trastornos del espectro autista son una disfunción neurológica crónica con mucha base genética que desde momentos tempranos se muestran con síntomas que se fundan en la tríada de Wing: relaciones sociales, comunicación y falta de flexibilidad en el razonamiento y la conducta (DSM-IV-TR, 2002 citado en Vargas Baldares & Navas Orozco, 2012).

El autismo es un trastorno del desarrollo que dura a lo largo de toda la vida. Se torna notorio durante los primeros 3 años de vida y es causante de distintos niveles de alteración del lenguaje y la comunicación, de las habilidades sociales y de la imaginación. Los sujetos que lo padecen muestran actividades e intereses repetitivos y fijos, movimientos de balanceo y obsesiones extrañas hacia otros objetos o sucesos. En algunas ocasiones, pueden ser agresivos contra sí mismos y contra los otros. Son pocos los sujetos con autismo que poseen la capacidad para vivir con un nivel significativo de independencia, la mayoría de ellos necesita gran ayuda durante toda la vida (Vargas Baldares & Navas Orozco, 2012).

A lo largo de su crecimiento, aún sin planificaciones terapéuticas como intervención, se van haciendo menos evidentes los signos externos como las estereotipias y la

hiperactividad por ansiedad. El desarrollo, aunque atípico, compensa algunas dificultades mientras que hace otras más evidentes. La evolución natural resulta poco conocida, dado que la intervención médica y educacional habitualmente es iniciada de manera precoz (Quijada Garrido, 2008).

En sus estudios, Tomassello (s.f. citado en Quijada Garrido,2008) afirma que las habilidades sociales resultan relevantes para la adquisición de conductas adecuadas y para la adaptación social. La participación en actividades culturales y colaborativas durante la ontogenia del sistema nervioso, permite que el cerebro humano utilice una perspectiva social para hacer frente al medio ambiente físico y comunitario. La práctica de esta perspectiva permite la determinación de diferencias anatómicas a nivel del cerebro por plasticidad neuronal que, en el caso de los niños con TEA no enseñados, debido a la práctica de conductas inapropiadas, está mal dirigida.

La detección temprana de los trastornos del espectro autista es de carácter fundamental, debido a que permite el inicio temprano del tratamiento, planificación educativa y atención médica, previsión de ayudas familiares y asistenciales, y manejo del estrés familiar, entre otros. Esto permite que se lleve a cabo una mejor atención terapéutica en un momento de la vida en que esta patología supone una detención en el desarrollo de las capacidades cognitivas y relacionales del sujeto y en su constitución psíquica. Una temprana intervención, mejora el pronóstico a largo plazo (Dr. D. Francisco Ferre Navarrete, diciembre 2008).

Los autores afirman que, guiándose por los hitos evolutivos fundamentales del desarrollo emocional y cognitivo del niño, que se da alrededor de los 3, 6 y 18 meses, se pueden diferenciar cuatro etapas para la detección:

- Del nacimiento a los 3 meses de edad: Los niños con autismo no suelen adquirir el control de la mirada, el control cefálico, la sonrisa, los sonidos guturales, ni las conductas anticipatorias ante los cuidados. Encontrando de ésta manera signos de alarma tales como la inadaptación al ser tomado en brazos (hipotonía o hipertonía), menor actividad o demanda, escaso contacto ocular, ausencia de la sonrisa social y dificultades en las esferas del sueño y de la alimentación.

- Alrededor de los 6 meses de edad: los bebés con un desarrollo adecuado, en esta etapa, comienzan a controlar e interactuar con el ambiente, el desplazamiento de la atención a objetos o a otras personas y comienza a haber una intención comunicativa. Los signos de alarma comienzan cuando esta madurez no sucede y en su lugar se perciben conductas tales como gritos monótonos, monocordes y sin intencionalidad, no aparecen

conductas imitativas, ausencia de comunicación, menor respuesta de orientación, problemas en la aceptación de alimentos por cambios de texturas y sabores y no hay un involucramiento emocional conjunto.

- Alrededor del año de edad: en esta edad la deambulación y el lenguaje ayudan a comenzar el proceso de autonomía. Pueden surgir signos de alarmas tales como la aparición de estereotipias, la exploración de objetos limitada y repetitiva, ausencia de gestos comunicativos apropiados, dificultad para comunicar emociones, ausencia de la intencionalidad interactiva y de reciprocidad y presencia de trastornos en la alimentación.

- A partir de los 2 años de edad: aparición del lenguaje expresivo y del juego, por medio del avance de la simbolización y un creciente interés por la socialización. En los niños con TEA se hacen evidentes signos tales como desinterés por otros individuos, escaso desarrollo del lenguaje, incrementa la tendencia al aislamiento, persiste el uso estereotipado de objetos, adherencia a rutina o rituales de manera compulsiva y desarrollo de temores intensos.

El diagnóstico de los Trastornos del Espectro Autista es eminentemente clínico. Los profesionales deben guiarse por su juicio clínico apoyándose en los criterios diagnósticos de las clasificaciones al uso. Es de suma relevancia señalar que se trata de un diagnóstico psiquiátrico y que la valoración siempre debe hacerse por profesionales cualificados. Para la detección y el diagnóstico siempre se deberá tener en cuenta la perspectiva evolutiva y adaptarse a la misma, ya que dicho diagnóstico se verá influido por los cambios inherentes al ciclo vital (Dr. D. Francisco Ferre Navarrete, diciembre 2008).

A diferencia del autismo, en el cual las alteraciones principales pueden ser detectadas generalmente en la infancia temprana, otros tipos de trastornos como algunos TGD no-especificados o el Síndrome de Asperger suelen diagnosticarse mucho más tarde. Resulta relevante tener presente que en los TEA se ve afectado tanto el funcionamiento menta como el funcionamiento adaptativo del individuo, a lo largo de toda su vida. En estos trastornos la colaboración interdisciplinaria resulta un factor particularmente importante ya que afecta diferentes competencias. El profesional de los Servicios de Salud Mental responsable del diagnóstico, deberá ser quien coordine las acciones de todos los profesionales implicados. El diagnóstico está basado en las características clínicas; las alteraciones fundamentales se encuentran al menos, en alguna de las siguientes áreas y deben estar presentes antes de los 3 años de vida: socialización, comunicación, actividades e intereses. La valoración es un proceso que comprende desde la información que se recoge en la entrevista con los padres y el niño, la exploración psicopatológica del

niño a través de las observaciones, el juego, los dibujos, y demás, los informes obtenidos desde otras instituciones que estén implicadas como por ejemplo las escuelas, y las exploraciones complementarias tales como los exámenes médicos y neurológicos correspondientes, la exploración audiológica, la consulta genética y la valoración cognitiva y del lenguaje (Dr. D. Francisco Ferre Navarrete, diciembre 2008).

CAPÍTULO 2. INCLUSIÓN ESCOLAR

2.1. ¿Qué es la inclusión?

Según Muntaner Guasp (2010), la integración educativa supone una radical transformación en los diseños, suposiciones y prácticas educativas, que tuvo lugar con la afiliación de estudiantes con discapacidad en las aulas comunes. Se trata de un avance de suma relevancia a fin de fomentar la igualdad de oportunidades y de esta manera terminar con la exclusión y la discriminación de algunos estudiantes. La Organización Mundial de la Salud [OMS] (2001 citado en Muntaner Guasp, 2010) publicó la Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, revisión de la clasificación previa de deficiencias, discapacidades y minusvalías (OMS, 1980 citado en Muntaner Guasp), donde no solo la terminología cambia, sino, principalmente, el concepto de discapacidad, que deja de ser concebido como un hecho que afecta sólo a la persona como ser individual, para reconocer que existen restricciones en el entorno donde viven, generadores de la creación de barreras para las acciones y para la participación de aquellos sujetos que poseen alguna discapacidad.

Esta explicación nueva de la discapacidad nos permite efectuar un cambio de perspectiva hacia los sujetos con discapacidad, posibilitando el análisis de sus limitaciones desde una visión diferente, que a su vez nos permitiría nuevas estrategias de intervención. Ya no se trata de una problemática propia del individuo, sino los elementos y oportunidades que le brinda su ambiente, y que junto a las limitaciones e insuficiencias que posee, existen capacidades y competencias que se generan, provocando el aprendizaje y el desarrollo (Muntaner Guasp, 2010).

Según la UNESCO la inclusión es vista como el proceso de identificar y responder las necesidades diversas de todos los estudiantes, por medio de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reduciendo la exclusión en la educación. Implica se efectúen cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una común visión que abarca a todos los niños del rango de edad apropiado y la certeza de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos estos niños. Su base radica en que deben ser los sistemas educativos los que estén diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, acorde a la amplia variedad de distintas características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que cada niño posee. Estipulando que son las escuelas

regulares las que tienen que tener en cuenta las características antes mencionadas y definiendo la inclusión, por lo tanto, como aquello que permite que las escuelas sirvan para todos los niños (Internacional, s.f.) .

En el libro "Gestionar una escuela con aulas heterogéneas" de Anijovich (2016) se habla del enfoque de trabajo en aulas heterogéneas como el reconocer que existen diferencias entre las personas, referidas a sus experiencias anteriores, estilos de aprendizaje, intereses, cultura, tipos de inteligencia y demás; así mismo refiere a que sean reconocidas las diferencias en las prácticas de enseñanzas cotidianas en las escuelas, desde el estilo de gestión institucional hasta las actividades que se proponen en el aula, pasando por un nuevo diseño del espacio físico, reviendo los modos de interacción social entre los actores de la institución educativa y una nueva forma de hacer uso del tiempo, concebir y poner en práctica la evaluación.

Marchesi y Martin (citado en Anijovich, 2016), hacen mención a la equidad en la educación, abordando la misma en tres niveles diferentes. 1) Igualdad en el acceso, donde la escuela debe tener un espacio de inclusión para todos los alumnos. 2) Igualdad de tratamiento educativo, donde a partir del reconocimiento de las diversidades, es debido que se ofrezcan currículos, recursos, etapas obligatorias similares para todos los alumnos, lo cual supone se revise la manera de organizar la enseñanza y la evaluación. 3) Igualdad de resultados, donde más allá de las diversidades entre los alumnos, todos ellos pueden alcanzar buenos resultados.

Encontrar el equilibrio entre lo común y lo diverso es un desafío para el campo educativo. Todos los niños, adolescentes y jóvenes tienen el derecho a obtener una buena educación, y para que eso sea posible es necesario sean variados los puntos de partida a contemplar a fin de atender las diferencias y sus implicancias a la hora de encarar la enseñanza.

Un enfoque educativo es un modo de mirar, desde un marco teórico, ideológico y metodológico un problema educativo, que permite comprenderlo y a partir de ello diseñar las estrategias para abordarlo. Según la autora, a partir de los aportes mencionados, es posible afirmar que los niños, adolescentes y jóvenes se convierten en el centro del proceso educativo cuando se reconoce quiénes son, cuáles son sus intereses, sus debilidades, sus fortalezas, cómo aprenden, sus entornos culturales y sociales. Es del presente modo que se puede ofrecer desde la enseñanza mejores opciones para que haya una involucración activa de todos y puedan encontrar sentido a lo que aprenden y al mundo en el que están insertos. Todos los estudiantes tienen la capacidad de aprender

y para que puedan convertirse en miembros plenos y productivos de la sociedad resulta necesario que todos puedan recibir tareas desafiantes, potentes y estimulantes que los impulsen a desarrollar al máximo sus capacidades (Anijovich, 2016).

En el escrito "El Pato en la Escuela o el Valor de la Diversidad" habla de una "injusticia" relacionada a la exigencia de las mismas cosas a quienes son tan diferentes. Menciona que la diferencia se ha vivido como una "lacra" y no como un valor. Se pretenden los mismos contenidos para todos, las mismas explicaciones para todos, las mismas evaluaciones para todos y las mismas normas para todos; cuando no se puede pretender que dos personas con cualidades y aptitudes diferentes recorran el mismo trayecto y en los mismos tiempos. Esto supone un conocimiento de cómo son cada uno de los sujetos, de su contexto y su historia. El presente autor habla de la escuela bajo dos conceptos, una escuela de las diferencias, que es aquella que nos humaniza y hace posible que todos se sientan bien en ella, y una escuela homogeneizadora, que acrecienta y multiplica la exclusión, haciendo que la escuela se convierta en un elemento que incrementa y potencia las desigualdades en lugar de corregirlas (Guerra, 2007).

M. S. Guerra (2007), menciona en su libro "La escuela que aprende" (Santos Guerra, 2000) que la escuela no tiene únicamente la tarea de enseñar, sino que es necesario que la misma se abra al aprendizaje, se haga preguntas, sea sensible a la crítica, que analice sus prácticas y siempre se encuentren aprendiendo.

Según el autor, caminar hacia una escuela inclusiva requiere hacerse las siguientes preguntas ¿Quiénes son excluidos por la escuela? y ¿a quienes dificulta una integración plena? La actuación en la escuela está dirigida hacia un alumno tipo y aquellos que no respondan a él se encuentran con dificultades de adaptación. Existe un modelo impuesto por la escuela al cual los niños debe adaptarse, en lugar de ser la escuela la que se adapta a estos niños.

M. S. Guerra (2007) hace una analogía entre una escuela y un centro de salud, llevándonos a la reflexión con el siguiente ejemplo: si un médico de un centro de salud tendría que atender a los pacientes de a grupos de a 20 o 30, observando a todos los pacientes de manera simultánea durante un rato y luego recetar a todos la misma medicación, le resultaría difícil responder a las necesidades específicas de cada uno y es probable que lo que le brinde y resulte a alguno, para el otro represente una problemática mayor. De igual manera se podría trasladar este ejemplo al ámbito educativo, remplazando al doctor por un docente y a los pacientes por alumnos.

El autor menciona que atender a la diversidad exige importantes cambios en esferas

muy distintas, una de ellas alude a que atender la diversidad tiene exigencias organizativas relacionadas con la flexibilidad, la creatividad, la autonomía y la audiencia. Resultará difícil encontrar respuestas adaptadas si la organización es rígida. Si desde la Administración no se incentiva, cultiva y apoya la iniciativa del profesorado, será muy difícil la respuesta adaptada a las exigencias que plantean los alumnos de cada escuela. La utilización de un currículum uniforme en el que todos tengan que aprender lo mismo, de la misma manera, en los mismos tiempos, llevará al fracaso a un número importante de estudiantes. Una evaluación idéntica, en donde todos tengan que demostrar lo que han aprendido, no es posible considerarla precisamente la más justa (Guerra, 2007).

2.2 ¿Qué aspectos abarca la inclusión?

Según Casal y Lofeudo (2009), desde hace varios años la perspectiva que guía las intervenciones en Educación Especial se han modificado. Esto se debe a distintas razones, como las relacionadas con las legislaciones a nivel nacional e internacional, como la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el artículo 24, la Ley Nacional de Educación 26.206, en los artículos 11, 4, 42, la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires, en el artículo 24, la Declaración de Salamanca de 1994, el Acuerdo Marco A-19, entre otros.

La educación inclusiva se apoya en la convicción de que todos los niños, cuando se les otorgan las oportunidades de aprendizajes apropiadas, están en condiciones de generar aprendizaje, es decir, pueden aprender. Esto se da cuando se planifica el aprendizaje individualizado, se estimulan las capacidades y responsabilidades sociales entre los niños, se crean equipos de apoyo, se evalúa el rendimiento de programas de infantes, se planifica la transición de una etapa de educación a otra, se trabaja en colaboración de las familias y los demás miembros de la comunidad, se aplican planes de formación y capacitación del personal y existe responsabilidad por la gestión (Internacional, s.f.).

La educación inclusiva puede ser vista como un modelo que supone cambios estructurales en la educación. La misma requiere de cambios en las aproximaciones y las prácticas, así como también requiere que sean repensadas las actitudes fundamentales acerca de la educación. El modelo de una institución educativa inclusiva supone que los estudiantes con necesidades educativas especiales, incluyendo aquellos que posean alguna discapacidad, reciban su educación junto a sus pares sin discapacidad en las escuelas de las comunidades.

Como se hizo mención, la manera de implementar la educación especial es a partir de una educación inclusiva que exija reformas dentro de lo que es el sistema educativo. Esto será posible a partir del reconocimiento de que es necesario promover la educación especial y las políticas y legislaciones, basados en el ideal de la educación para todos y equidad en las oportunidades para todos los niños, en este caso las personas con discapacidad.

Una visión inclusiva pretende el aula regular como el lugar apropiado para llevar a cabo el proceso educativo, siendo los docentes de la misma los responsables de sus alumnos en su totalidad, así como de responder a las necesidades que ellos tengan, por medio de los apoyos y los soportes con los que cuentan. Continuando con este enfoque de inclusión, es que son propuestos los siguientes cambios a considerar:

Enfoque tradicional	**Enfoque inclusivo**
Se hacen diagnósticos de los estudiantes para su categorización y remediar el déficit	Se identifican las características de los estudiantes para definir los apoyos que requieren. Planeación Centrada en la persona.
Se enfoca en el estudiante	Se enfoca en la clase
Valoración por expertos	Solución de Problemas por Equipos Colaborativos
Programa especial para el estudiante definido	Estrategias para el profesor
Ubicación en un programa especial	Un aula que responde y es efectiva para todos sus estudiantes

Internacional, I. (s.f.). *Educaciòn Inclusiva* . Obtenido de Educaciòn Inclusiva : http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=5

Resulta necesario que se continúe en la búsqueda de establecer principios compartidos a fin de promover metodologías tales como enfoques, estrategias, programas, entre otros, que a largo plazo permitan la transformación de las actitudes con respecto a la población con discapacidad, así como también la generación de proceso y procedimientos que den garantía de una prestación de servicios inclusivos de calidad, con resultados medibles en cuanto a la calidad de vida (Internacional, s.f.).

Schneider (2017) menciona algunos aspectos considerados esenciales a tener en cuenta al momento de incluirse a un niño en el aula. Los maestros tienen el deber de considerar tanto las fortalezas como las debilidades de cada uno de los niños. Dentro del Espectro Autista se distinguen ciertas características en los sujetos que lo padecen, que se son las que se repiten con mayor frecuencia y por dicho motivo deben ser consideradas:

- Dificultades en la anticipación de situaciones, pensamientos en futuro, generar hipótesis y alternativas.
- Poseen un pensamiento concreto y literal, lo que les dificulta la posibilidad de generar alternativas.
- Es posible que en sus áreas de interés posean un vocabulario sobresaliente, sin embargo, esto no debe determinar la valoración de su competencia comunicativa.
- Ante el requerimiento de tareas específicas es posible que no puedan administrar el tiempo y la energía proporcional a la misma, dado que les resulta costoso poder identificar la información relevante y organizarla.
- Incluso cuando sus habilidades y motivación son altas, su rendimiento escolar puede verse afectado por la inflexibilidad.
- Pueden observarse ciertas limitaciones para generalizar los aprendizajes.
- Suelen prestar más atención a los elementos concretos de los estímulos que a las estructuras globales de los mismos.
- Suelen mostrar tener habilidades en las tareas de clasificación.
- Generalmente presentan buenas capacidades en las áreas viso-espaciales, de memoria mecánica y de motricidad.
- Pueden realizar conductas sin sentido ni propósito ni una meta, como por ejemplo dar vueltas sobre sí mismo, agitar las manos, balancearse sobre sus asientos, entre otros. Estas conductas son las denominadas estereotipias.
- Es muy frecuente que experimenten algún tipo de sensibilidad a nivel sensorial, como a ruidos y luces, por ejemplo.
- Si bien no en todos los casos es así, un porcentaje de estos alumnos presenta un retraso madurativo asociado al autismo que padecen.
- Presentan dificultades sociales como el inicio y la reciprocidad en la comunicación, así como también la dificultad del uso e interpretación de los gestos que acompañan la comunicación y dificultades en la comprensión.
- Suelen poseer un habla peculiar, de tono alto y de forma monótona.

Denominamos “mediador” al sujeto (padre, madre, maestro, acompañante en integración educativa, etc.) transformador del estímulo. Es quien otorga al alumno una gran variedad de estrategias y procesos que lo conducen a formar comportamientos necesarios para un desarrollo cognitivo posterior y saludable. Por medio de un mediador se seleccionan los estímulos del medio, se reorganizan, se reordenan, son agrupados y estructurados en función de una meta específica. El mediador es el encargado de llevar al alumno más allá de las necesidades inmediatas, de manera tal que el niño tenga la posibilidad de anticipar las respuestas ante situaciones que sean similares (Schneider, J. 2017).

La autora menciona características propias de un buen mediador y del docente de apoyo a la inclusión educativa, algunas de ellas son: la **Intencionalidad y Reciprocidad**, donde se pretende ayudar a ser conscientes de las intenciones que se tienen implicando al niño en la experiencia del aprendizaje; el **Significado** que está relacionado con despertar el interés del niño por la tarea en sí, Ausubel (citado por Schneider, J. 2017). sostiene que cuando se logra que los alumnos generen una conexión entre los nuevos conocimientos y los ya existentes hay un aprendizaje significativo; la **Competencia** implica potenciar al máximo el aprendizaje de los niños, resulta necesario que la actividad sea adaptada o adecuada según lo que el individuo requiera; la **Regulación de la Conducta**, donde el mediador actúa como facilitador en el paso de la impulsividad al autocontrol siendo responsable de enseñarle a los alumnos qué hacer, cómo, cuándo y por qué; la **Búsqueda, Planificación y logro de los Objetivos de Conducta**, aquí el mediador establece metas individuales y actúa como agente motivador para que las mismas sean alcanzadas; el **Conocimiento de la Modificabilidad y del Cambio**, donde en el caso de niños con TEA se los ayuda a ver que el cambio es un proceso de crecimiento, donde poco a poco logran cada vez una mejor autorregulación y control de la conducta.

CAPÍTULO 3. CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE DE ESCUELA COMÚN.

3.1. La formación del docente

Según el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina [IESALC] (2004) se afirma que, para la formación docente, existen tres leyes que tienen un gran impacto en la transformación del sistema educativo: Ley de Transferencia de los servicios educativos de 1991, Ley Federal de Educación de 1993 y Ley de Educación Superior de 1995.

Dicho impacto se debe a: la sistematización y el ordenamiento de los alcances de la formación docente; un marco para racionalizar las posibilidades del proceso de articulación entre estos sistemas; una caracterización y definición de equivalencias institucionales; la preeminencia de la administración provincial y de los actores privados, como supervisores de los institutos terciarios; otorgamiento de una impronta en la determinación del sector terciario.

La formación docente se lleva a cabo en los institutos de formación docente no universitarios, correspondientes a las jurisdicciones provinciales, y las universidades y los establecimientos universitarios, con una muy poca relación entre ambas instituciones. Los primeros conforman en el país un total de 1170 entre los estatales y los privados.

El Consejo Federal de Educación (2007 citado en Diodato & Martínez Del Sel, 2013) ratificó los instrumentos “Hacia un acuerdo sobre la Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina” y “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”, para la disposición de las políticas de corto plazo y políticas de mediano plazo de formación docente. Los mismos aclaran que las universidades son también responsables de la formación inicial de profesores, siendo parte de un sistema formador, debiendo ajustarse a los Lineamientos Curriculares Nacionales. Según Alliaud y Feeney (2014), en Argentina mientras en los primeros se brindan carreras docentes para los diferentes niveles de enseñanza, las universidades brindan carreras vinculadas a las diferentes disciplinas, cuyos títulos permiten ejercer la docencia en los niveles medio y superior. Aunque los Institutos Superiores fueron los proveedores de docentes del sistema educativo argentino, la tendencia fue revirtiéndose en los últimos años. En la actualidad, el porcentaje de docentes que proceden de institutos superiores y de universidades es casi igual.

De acuerdo al IESALC (2004), existen distintos tipos de formaciones docentes:

- La formación docente inicial: es el proceso pedagógico que permite el desarrollo de habilidades del ejercicio profesional en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo

- Capacitación, perfeccionamiento y actualización docente: son las acciones destinadas a los docentes en actividad y a quienes pretendan ingresar al sistema educativo para llevar a cabo la docencia. La capacitación permite amoldarse permanente al ejercicio de la profesión, permitiendo profundizar saberes y edificar herramientas para promover las innovaciones y los procesos de transformación. La misma permite completar los elementos de formación que se originan como nuevos requisitos.

- La promoción e investigación y desarrollo: se relaciona a las de formación, la actualización y el perfeccionamiento pretende introducir la visión y los componentes de la investigación en el análisis de los sucesos cotidianos de las escuelas, y en el diseño, la ejecución y la apreciación de estrategias superadoras. Permite acumular, reglamentar, analizar y difundir vivencias innovadoras de docentes y escuelas (Ministerio de Cultura y Educación, 1997 citado en IESALC, 2004).

En adición, en la Resolución N° 52/96 del Ministerio de Cultura y Educación (1997 citado en IESALC, 2004), se diferencias las solicitudes de la formación docente que pretende perfeccionar permanentemente a los graduados y docentes en lo científico, metodológico, artístico y cultural, y formar estudiosos y administradores educativos, haciendo hincapié en:

- La formación de grado,
- La formación docente en actividad,
- La capacitación de los graduados para nuevos puestos profesionales,
- La capacitación pedagógica de graduados no docentes.

En base a esta situación vista desde la normativa vigente, en la que se entrelazan instituciones, peticiones y formación, puede observarse el sistema de formación docente. Este rasgo es afín a la diversidad y complejidad del sistema de educación superior nacional. Recién con su integración en el nuevo ordenamiento jurídico de los 90, fue clara su inclusión y su reconocimiento. El mismo no se vincula con la magnitud del otorgado a las universidades, por lo que mediante diferentes estrategias se pretende lograr el fortalecimiento institucional de los mismos. La cuestión es si las perspectivas sobre las que se basan las propuestas, podrán ser interpretadas legítimamente, mediante los medios

empleados como estrategias, sobre todo los que se relacionan con la articulación entre dichos sistemas (IESALC, 2004).

Plan de estudios para el Profesorado de Educación Primaria

Resolución Nª 6635 /12 de nov de 2009

El plan de formación del docente para la Educación Primaria para la Provincia de Buenos Aires comprende las siguientes asignaturas divididas en tres campos:

- **Campo de la formación general**

  UNIDAD CURRICULAR

  - Pedagogía
  - Psicología Educacional
  - Historia social y Política de la Educación Argentina
  - Instituciones Educativas
  - Filosofía y Educación
  - Didáctica I
  - Didáctica II
  - Nuevos Escenarios: Cultura, Tecnología y Subjetividad.
  - Trabajo Docente
  - Nuevas Tecnologías
  - Educación Sexual Integral
  - Trabajo de campo: Experiencias de lnvestigación Educativa
  - Lenguajes Artísticos Expresivos I
  - Lenguajes Artísticos II

- **Campo de la formación especifica**

  UNIDAD CURRICULAR

  - Enseñanza de la Matemática I
  - Enseñanza de la Matemática II
  - Enseñanza de la Matemática III
  - Seminario de la Matemática en el Segundo Ciclo
  - Enseñanza de la Lengua I
  - Enseñanza de la Lengua II
  - Literatura en la Educación Primaria
  - Alfabetización Inicial

- Enseñanza de las Ciencias Naturales I
- Enseñanza de las Ciencias Naturales II
- Enseñanza de las Ciencias Naturales III
- Enseñanza de las Ciencias Sociales I
- Enseñanza de las Ciencias Sociales II
- Enseñanza de las Ciencias Sociales III
- Ética, Derechos Humanos y Construcción de la Ciudadanía en la Educación Primaria.
- Problemas Actuales de la Educación Primaria
- Las TIC en la Educación Primaria
- Definición Institucional

❖ **Campo de la formación en las Prácticas Docentes**

TRAMO

- **Tramo 1:**
  - "Sujetos y contextos de las prácticas docentes"
- **Tramo 2:**
  - "La intervención docente en contextos reales"
- **Tramo 3:**
  - "La Residencia: momento de intervención, reflexión e integración"
- Definición Institucional

El diseño curricular vigente propone la enseñanza como una práctica social que responde a determinaciones y necesidades que se encuentran más allá de las intenciones individuales de cada docente, y solo se consiguen comprender dentro del contexto institucional y social en el que se encuentran. En dicho diseño curricular, no se encuentran propuestas que adhieran al trabajo desde el campo de la enseñanza, que tengan en cuenta las necesidades y particularidades que puede requerir un estudiante con diagnóstico. No hay asignaturas que planteen un lineamiento para la educación de personas con necesidades educativas especiales.

3.2. ¿QUÉ ES ENSEÑAR?

La enseñanza facilita la comprensión de aquello que debe ser aprendido. El fin de la misma será en este caso proporcionar acceso al conocimiento y no plantear objetivos determinados sin saber el por qué.

La clave del éxito de la educación se encuentra en la elaboración del currículum, que es la pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza, asentada en la realidad, mediante la cual el profesor aumenta la comprensión de su labor y puede perfeccionarla. Por esta razón propone una innovación en el modelo de currículum planteándolo como un proceso que se puede trasladar a la realidad del aula y experimentar en la práctica.

El proceso de enseñanza también ha de ser objeto de investigación. El profesor no debe limitarse a enseñar sin más, sino que ha de preocuparse por los contenidos que enseña, por la forma de enseñarlos, por la respuesta de sus alumnos; es decir, ha de investigar sobre su propio proceso de enseñanza con el fin de conocer mejor lo que hace y ser capaz de mejorarlo, (Stenhouse, L. 1987).

Freire, P. (2010) sostiene que el acto de enseñar, como tal, no existe sin el de aprender ya que el acto de enseñar necesita de la existencia del sujeto que enseña y el sujeto que aprende. Es necesario que el educador, en el acto de enseñar, permanezca humilde y abierto, disponible para repensar lo pensado, buscando como involucrarse con la curiosidad de los alumnos; dentro del acto de enseñar se deberá reconstruir los caminos de la curiosidad. El sujeto que enseña, mientras lo hace, aprende de dichas enseñanzas, debiendo contar con la competencia necesaria para hacerlo.

Resulta relevante que el docente consiga despertar el deseo de saber en el alumno; el contenido a enseñar lleva el sello de la singularidad de cada enseñante, lo que hace que la función mediadora entre el docente, el alumno y el saber sea auténtica. Al momento de enseñar hay una emoción en el modo en que el docente transmite los saberes, es allí donde lo que se dice adquiere relevancia en cómo es transmitido (Toha, s.f.)

Como bien destaca Jean Piaget sobre la educación: “El objetivo principal de la educación en las escuelas debería ser la creación de hombres y mujeres que son capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres y mujeres que son creativos, inventivos y descubridores, que pueden ser críticos, verificar y no aceptar, todo lo que se les ofrece”. (Piaget, 1975)

CAPÍTULO 4. ¿CÓMO INFLUYE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE EN LA INCLUSIÓN DE CHICOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA?

4.1. LA FORMACION DEL DOCENTE ESPECIAL

En relación a los contenidos curriculares de la carrera de Profesorado en Educación Especial, según el escrito "Formación docente en educación especial: un estudio comparativo" (Granja, 2008), se pueden destacar las siguientes cuatro características.

La primera característica es que se encuentra dividida en 5 trayectos formativos articulados entre sí, que persiguen finalidades específicas: Trayecto de Formación General, que consta de 848 horas cátedras totales; Trayecto de Formación Centrado en la modalidad de Educación Especial, que consta de 972 horas; Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza de Áreas Curriculares de 704 horas y 840 horas de Trayecto de Construcción de Prácticas Docentes. El Trayecto de Formación Orientado, por su parte, se concreta en tres opciones: Retardo Mental (792 horas), Deficiencia Auditiva y Perturbaciones del Lenguaje (836 horas) y Deficiencia Visual (900 horas). En base a esto es posible visualizar que la menor cantidad de horas están dedicadas al Trayecto Orientado a la enseñanza de áreas curriculares, mientras que la mayor cantidad de horas están dedicadas al Trayecto centrado en la modalidad de Educación Especial.

La segunda característica radica en que en la currícula de la Formación Docente para el Nivel Primario la enseñanza está centrada en asignaturas tales como Matemática, Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y está compuesta por dos módulos cuatrimestrales; Sin embargo, en lo que respecta a la formación de docentes de Educación Especial, se obtiene una diferencia de 288 horas menos en la enseñanza de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, dedicándoles solo un módulo cuatrimestral. Independientemente de ello, la descripción de los contenidos de éstas asignaturas es prácticamente idéntico en ambas currìculas, por lo que se conduce a los futuros docentes especiales a aprender los mismos contenidos en la mitad del tiempo.

Una tercer característica es que la diferencia horaria que mencionamos anteriormente, es compensada con espacios curriculares tales como "las Artes y su aporte para los sujetos con discapacidad", y "Aportes de la expresión corporal para los sujetos con discapacidad", con un total de 128 horas totales, que no se encuentran dentro de la formación académica del docente de escuela común, y que así mismo deja en evidencia la relevancia que se le atribuye a la formación intelectual de los Niños con Necesidades Educativas Especiales; la inclusión de estas asignaturas en la formación, está justificada bajo el hecho de que las

mismas buscan generar una práctica y una reflexión respecto del valor educativo de las artes, en relación a la vida personal y social con el fin de potenciar el disfrute y la autonomía en las personas. Se intenta lograr la autonomía de los estudiantes a través de los espacios curriculares que son menos representativas en la escuela común.

La cuarta característica es que en la formación para docencia hay una asignatura que está dedicada a la enseñanza de la Formación ética y Ciudadana, que no haya un correlato en la formación de los docentes en Educación Especial. Si bien en la curricular de la formación docentes para Educación Especial sólo encontramos 48 horas cátedras vinculadas a los procesos de integración e interdisciplina, en el marco de los criterios para la transformación de la Educación Especial se determina que las prestaciones de estas serán articuladas con los servicios escolares, procurando la integración de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en las instituciones de educación común, dentro de todos los niveles del sistema a partir del diseño y uso de programas de apoyo y seguimiento; en los casos en los que las estrategias no sean suficientes o de que los estudiantes presenten necesidades educativas complejas y estas no puedan ser atendidas en ámbitos comunes a pesar de contar con los apoyos correspondientes, la atención de estos estudiantes se dará en centros o escuelas especiales. Serán los equipos docentes y técnicos inter o multidisciplinarios los que deberán constatar, por la evaluación de los estudiantes y sus contextos, la imposibilidad de la escolarización en instituciones regulares de los mismos, (Granja, 2008).

4.2. NECESIDADES EDUCATIVAS DE UN NIÑO CON AUTISMO

La oportuna escolarización resulta imprescindible para la inclusión de niños con autismo en la clase regular. Que el docente disponga de una variedad de instrumentos para proporcionar el aprendizaje le permite ayudar a los estudiantes a tener una esperanza para mejorar su calidad de vida. El autismo puede ser considerado un trastorno del desarrollo bilógico muy complejo y puede determinarse al observar las privaciones en el comportamiento, que se destacan en áreas como la interacción social, la habilidad comunicativa y el rango de actividad e intereses restringidos. En lo relacionado a la afectividad, es importante que se tenga en cuenta que en el caso de los niños con TEA son estudiantes que expresan el afecto de un modo distinto al de sus pares y pueden por momentos exteriorizar conductas imprevistas. Dado que la afectividad es un factor importante en la relación docente- alumnos, es necesario tener presente el impulso

socioemocional de estos niños. Sin embargo, resulta relevante remarcar que no todos los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista reaccionan de la misma manera ante situaciones similares, (Vazquez-Vazquez, Garcia-Herrera, Ochoa-Encalada, & Erazo-Álvarez, 2020).

Existen diferentes estilos de aprendizaje, cuando se enseña a los estudiantes según su propio estilo de aprendizaje, éstos aprenden con una mayor efectividad; conocerlos permite buscar la manera más adecuada para facilitar el proceso de aprendizaje. Los rasgos cognitivos son las formas en que los estudiantes estructuran los contenidos y utilizan los conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas y seleccionan los medios de representación; los rasgos afectivos están ligados a la motivación y a las expectativas; y también están los rasgos fisiológicos como el género y el ritmo biológico, (Schneider, J. 2017).

Los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista tienen formas en la atención. Atención en túnel: atienden a los detalles, el brillo, los colores, el movimiento o los sonidos; perciben de una manera parcial las actividades, las personas y las situaciones sociales, lo que hace que se dificulte entender el significado que sólo puede ser entendido si se percibe de una manera integral; estos estudiantes cuando están concentrados en algo, automáticamente eliminan la percepción de cualquier otro sonido, aparentando una sordera. También pueden determinarse formas en que perciben los estudiantes dentro del Espectro Autista: Cuando demuestran sensibilidad a los sonidos, por ejemplo, tapándoselos ya sea por molestias o por dolor, puede deberse a una **Hipersensibilidad Auditiva**; Cuando se tapan los ojos o miran de reojo para controlar una situación en la que están presentando rechazo a ciertos estímulos visuales, estamos hablando de una **Hipersensibilidad Visual**; el rechazo al contacto con determinadas texturas es debido a la **Hipersensibilidad Táctil**; en muchas ocasiones presentan una selectividad muy marcada por ciertos alimentos y rechazo hacia otros, estos se debe a una **Hipersensibilidad Olfativa y Gustativa**; y en relación a la **Selección Sensoria**l muestran una atracción particular por ciertos estímulos como el ver girar objetos, escuchar sonidos tales como el que produce golpear un objeto contra una superficie, la búsqueda de materiales con olores fuertes, entre otros. Estas preferencias perceptivas los introduce a la auto estimulación, lo que provoca que estos niños entren en un estado de relajación momentánea.

El autor menciona un primer, segundo y tercer orden relacionado a las diferentes maneras de aprender. Cuando habla del primer orden refiere a cómo el cerebro recibe,

almacena y asocia los estímulos que le llegan tanto desde el medio interno (su propio cuerpo) como desde el medio externo, en éste nivel se encuentran la percepción y la atención. El segundo orden implica la memoria, la asociación, la coherencia central y el procesamiento en los detalles, cuando se siguen patrones visuales fijos les permite aprender con gran facilidad ya que la memoria visual es una fortaleza, se concentran en los detalles y no en el significado global. Por último, el tercer orden trata de la capacidad representacional, la competencia inferencia y la flexibilidad mental, la competencia para poder planear e inhibir las respuestas de carácter inadecuado (Schneider, J. 2017).

Los sujetos con Trastorno del Espectro Autista poseen una muy baja capacidad representacional y de simbolización, siendo por el contrario que poseen un alto nivel de pensamiento concreto, es por esta razón que la enseñanza explícita de los dobles significados se vuelve algo necesario. No poseen flexibilidad mental, ya que perseveran en la misma explicación o estrategia sin tomar en cuenta sus consecuencias; poseen un pensamiento deductivo, lo que les facilita el aprendizaje de reglas y normas. Si bien resulta relevante poder enseñarles a planear y a seguir el plan, adquiere mayor relevancia conducirlos a aceptar y hacer los cambios necesarios de acuerdo a la situación.

4.3. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA A NIÑOS CON TEA

Los métodos ABA, Análisis de Conducta Aplicada (Applied Bahavior Analysis "ABA"), y el TEACCH (Tratamiento y Educación para Niños/adultos con Autismo y Discapacidades relacionadas con la Comunicación) son los más recomendados a los docentes que trabajan con niños con Trastorno del Espectro Autista (Vazquez-Vazquez, Garcia-Herrera, Ochoa-Encalada, & Erazo-Álvarez, 2020).

Cuando se habla del método TEACCH se hace referencia a una estrategia para trabajar con niños con autismo que puede ser empleado sobre todas las edades, su estrategia de intervención sistémica facilita la transición de un nivel educativo trabajando en conjunto con el triángulo educativo. El objetivo principal de esta estrategia radica en un tipo de enseñanza estructurada, donde los tiempos, el espacio y el sistema de trabajo son adaptados. Son varios los factores resultantes de llevar a cabo una enseñanza estructurada, la misma nos permite organizar tareas cortas, organizar el especio, el aula, estructurar el espacio por zonas, adaptar y organizar material y actividades por niveles y áreas, siendo lo básico la enseñanza estructurada con estimulación visual en el ambiente. A continuación, mencionaremos algunos niveles de organización:

- Apoyos visuales: la presentación del material, que sobrelleva una manera de presentación de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha. Por ejemplo, se muestran las piezas que son parte del trabajo por la izquierda y el material finalizado se sitúan a la derecha (Trivisonno, 2009).
- Utilizar el concepto tiempo: es importante la intervención del tiempo para que el estudiante sepa que la tarea tiene un principio y un fin; en algunos casos, estos estudiantes no llegan a tener una idea o una comprensión de la extensión de una actividad. Esto puede generar desorden o angustia, haciendo que el estudiante tome la decisión de cuanto se esforzará o que parte del trabajo va a llevar a cabo. Mediante los apoyos visuales se pueden mostrar a un niño la cantidad de veces que repetirá la labor, o cuantas le faltan realizar para finalizar su módulo de trabajo (Trivisonno, 2009).

  Trivisonno (2009) afirma que preparar las actividades en cajas es un indicador de cuánto tiempo perdurará una actividad. Por ejemplo, si el estudiante debe encastrar cinco piezas, se situarán las mismas en una caja y él sabrá que al situar la última habrá finalizado la actividad. Se debe señalar de alguna manera que el trabajo está finalizado mediante el empleo de apoyos visuales, materiales adaptados o reforzadores.
- Trivisonno (2009) señala que se emplean las rutinas con flexibilidad. Las rutinas dentro del entorno darán lugar al estudiante para pronosticar el orden de los sucesos, debiéndose considerar la utilización de agendas diarias, de esta manera, se evitará que el estudiante aplique sus rutinas lo que podría provocar comportamientos inapropiados o berrinches. Se deberá considerar que, aunque la rutina debe conservarse, deberán cambiarse los materiales de trabajo, debido a que los sujetos con autismo se enfocan excesivamente en ellos y esto puede generar resistencia al pedir que se lleve a cabo una cierta labor.

La técnica más efectiva para poder enseñar a niños con autismo es el ABBA. Se trata del estudio de la conducta en relación al entorno, implicando los sucesos que acontecen previo (antecedentes) y posterior (consecuentes) a la misma. El método primario de educación consiste en asegurar el aprendizaje de una labor a través de la repetición y el dominio de la misma, a ello se lo llama “Enseñanza de Tareas Discriminadas” (Bondy y Frost, 2001 citados en Trivisonno, 2009). Según el autor, estas tareas involucran: dividir una labor en partes pequeñas, enseñar una sub-capacidad hasta

que sea dominada, definir un tiempo para permitir la pràctica, brindar las ayudas que sean requeridas e ir reduciendo las mismas a medida que sea necesario y emplear prtocedimientos de refuerzos (Trivisonno, 2009).

Para poder organizar la enseñanza se dividen los llamados “programas de trabajo” tales como: Programas de Lenguaje, Programas de Imitación, Programas de Habilidades de Cuidados Personales, Programas de Habilidades Sociales, Programas de Habilidades Académicas y Programas de Juego. Los diferentes programas mencionados contienen todos los elementos necesarios en el tratamiento del niño con autismo, lo que muestra al sistema ABBA como un método de tratamiento integral donde se enseñan aspectos como el control de esfínteres, el nombramiento de los objetos, las formas y los colores, se enseñan las instrucciones y la conjugación de verbos en una frase, la escritura, la lectura y las capacidades de interacción social (Trivisonno, 2009).

En el marco del método ABBA se alude principalmente y más específicamente a los reforzadores de conducta. Cuando deseamos fomentar un comportamiento, reforzamos el mismo permitiendo que el niño obtenga algo de su agrado a cambio, a esto lo denominamos refuerzo positivo. La finalidad es impulsar al niño a aprender comportamientos que apunten hacia una mejor adaptación, ya que cada uno de ellos progresa a su ritmo (Vazquez-Vazquez, Garcia-Herrera, Ochoa-Encalada, & Erazo-Álvarez, 2020).

Los niños con que padecen algún Trastorno del Espectro Austista pueden aprender de su entorno (Schramm, 2006 citado en Trivisonno, 2009), siendo mediante el Análisis del Comportamiento Aplicado y el Comportamiento Verbal que se puede aprender a transformar dicho entorno para que los aprendizajes se den de manera exitosa. La clave a tener en cuenta en el proceso de enseñanza es comprender que, si el niño se encuentra motivado para alcanzar algo, hará lo posible para tratar de obtenerlo. Es necesario y de suma importancia lograr capturar la motivación y generar el deseo de aprender.

A continuación, serán mencionadas diversas estrategias de enseñanza de aplicación a estudiantes con autismo:

- **Sistemas Alternativos de Comunicación:** dada la carencia de elementos de comunicación que les trae impedimentos a la hora de expresarse y expresa sus necesidades, es que mediante el método PECS por sus siglas en inglés, los niños cuentan con un sistema de comunicación alternativo por medio del intercambio de imágenes. Este sistema les brinda la posibilidad de una nueva manera de comunicarse, donde se enseña al niño a solicitar lo que necesita

en el momento en que lo necesita, provocando de esta manera una disminución de los comportamientos inapropiados (Bondy y Frost, 2002).

- **Utilización de Apoyos Visuale**s: Según Hogdon (2002), el objetivo del uso de sistemas gráficos como calendarios, agendas, mapas, entre otros, es aumentar la capacidad de entendimiento del individuo que presenta dificultades en el área de la comunicación; La implementación de esta estrategia beneficia el proceso de la comunicación, ayudando al procesamiento, la acción y la expresión; en los estudiantes con autismo muestra mayores niveles de comprensión y de participación.
- **Refuerzos de Conducta:** Trivisonno (2009), explica el refuerzo como el estímulo que aumenta la posibilidad de ocurrencia de un comportamiento determinado, por lo que, si se refuerza una conducta y la misma no incrementa de probabilidad, entonces no fue considerado un refuerzo. El refuerzo puede ser positivo, en este caso la conducta aumenta dado que como consecuencia produce un estímulo positivo (de agrado), y también está el refuerzo negativo, donde la conducta aumenta ya que el resultado es un estímulo aversivo (de desagrado). Al implementar programas de refuerzo es debido se tenga en consideración lo siguiente: Una conducta que no se refuerza, no se conserva; La conducta a reforzar debe encontrarse claramente definida; El refuerzo debe ser inmediato; Los refuerzos empleados deben ser variados y no se debe tener acceso habitual a los mismos para evitar la rápida saciedad y que pierdan la connotación como tales.
- **Estructuración del Ambiente:** la finalidad es facilitar a los niños con autismo a entender los diferentes entornos y de enseñarles a desplegarse en ellos para que puedan llevar a cabo las actividades de manera normalizada como el resto de los sujetos. A partir de las distintas actividades, poder fijar límites físicos y visuales establecidos, para de esta forma brindar información sobre cada uno de los lugares promoviendo su respectiva función y su nombre. Resulta relevante que se tomen en consideración las necesidades conceptuales y sensoriales del estudiante con autismo, a efecto de que esta estructuración pueda promover un ambiente que propicie el aprendizaje y la independencia (Trivisonno, 2009).

CONCLUSIONES

La información expuesta en el presente trabajo de investigación nos permite observar que en la currícula de la formación para docentes comunes no hay asignaturas relacionadas a la educación de niños con algún tipo de discapacidad; por lo que los docentes comunes no reciben en su formación, los conocimientos necesarios para tener dentro de su aula a niños con ciertas necesidades educativas especiales; sólo se haya una asignatura de carácter optativo relacionada a la integración de estos alumnos y al no ser de carácter obligatorio no todos los docentes en formación adquieren los conocimientos que son brindados a través de la misma.

A partir de las entrevistas mantenidas con las docentes de escuela común y las consideraciones de algunos autores citados en esta investigación es posible afirmar que los educadores en instituciones regulares aluden contar con escasa formación y conocimiento para tratar a este tipo de estudiantes y en la mayoría de las ocasiones buscan apoyo externo o terminan aprendiendo en el transcurso de la propia experiencia por medio del ensayo y el error; esto suele provocar en los profesionales de la docencia incertidumbre y ansiedad asociada al desconocimiento de cómo abordar tanto las necesidades de un niño con autismo como las metodologías de enseñanza y el proceso de inclusión de los mismos.

Dado a la necesidad que poseen los docentes comunes que se desempeñan frente a niños con necesidades educativas especiales, es que en la presente investigación son mencionadas algunas consideraciones a tener en cuenta sobre las características de los niños que padecen algún tipo de Trastorno dentro del Espectro Autista, así como también algunas estrategias didácticas para trabajar con niños con estas características. Es de suma relevancia poder motivar y sensibilizar a las autoridades, estudiantes, docentes, familiares y adoptar las estrategias que los docentes pueden emplear para llevar a cabo los procesos de enseñanza/aprendizaje, consiguiendo incluir en el aula regular a los niños con autismo. La inserción de niños con TEA dentro de instituciones de gestión común, es una realidad que requiere ser reconocida y afrontada.

En las escuelas de gestión común es obligatoria la matriculación de niños con autismo que están en condiciones de ser integrados, y en muchas ocasiones estos alumnos llegan a las escuelas comunes sin acompañantes terapéuticos o maestros integradores asignados, así como también sucede que no en todas escuelas cuentan con un gabinete con profesionales aptos y con los conocimientos necesarios para abordar las necesidades

especiales de los niños con TEA. En base a esta realidad es viable pensar en algunas posibles propuestas a fin de mejorar las propuestas educativas tales como:

- Alentar a la modificación de la currícula para la formación de docentes comunes, donde se inserten asignaturas que brinden las herramientas básicas relacionadas al conocimiento del Trastorno del Espectro Autista como tal, y cómo vincularse y enseñar a estos estudiantes.
- Que las instituciones de gestión común tengan el deber de brindar capacitaciones a sus profesionales sobre el abordaje de alumnos con autismo, a fin de poder brindar una óptima educación y cuidado a estos niños con necesidades educativas especiales.

De acuerdo a la Convención Internacional de los derechos para las personas con discapacidad, rectificada en nuestro país en el año 2008 como ley (LEY 26.378), el art 24 establece que las personas con discapacidad deben estar incluidas en el ámbito educativo con los apoyos correspondientes, pero para que esto se logre los docentes deben tener las herramientas necesarias para generar una educación inclusiva (Unidas, 2008).

ANEXOS. ENTREVISTAS A DOCENTES DE ENSEÑANZA COMUN Y A DOCENTE DE ENSEÑANZA ESPECIAL

A continuación, se podrán leer tres entrevistas realizadas a profesionales. Dos de las entrevistas están dirigidas a docentes que desempeñan su rol en una escuela común y la otra entrevista está dirigida a una docente que se desempeña como tal en una escuela de educación especial. A través de las mismas podremos ver y comparar las experiencias de cada una dentro del aula como docentes y los conocimientos que poseen respecto del Trastorno del Espectro Autista.

Entrevistas:

Entrevista N° 1: Noelia- Docente que desempeña su rol en una escuela común.

E: ¿Cuál es tu nivel académico alcanzado al momento?

N: Nivel terciario.

E: ¿Qué entiende usted por discapacidad?

N: Se dice que una persona es discapacitada cuando tiene impedimentos o dificultades para desarrollarse en la vida cotidiana, que al resto no le resultan complicadas.

E: ¿Cómo definiría una escuela de Educación Especial?

N: Son escuelas donde se tiene por finalidad contribuir a que los estudiantes con discapacidad desarrollen su máximo potencial y esto también los ayude a insertarse socialmente. Las escuelas de educación especial se encargan de proveer a los estudiantes con NEE las prestaciones/ acompañamientos necesarios para hacerles posible el acceso a diferentes conocimientos.

E: ¿Considera que los niños integrados pueden alcanzar los contenidos requeridos en cada nivel a partir de diversas estrategias y adaptaciones?

N: Es posible, pero requiere que el docente que esté a cargo posea tanto la preparación como los conocimientos necesarios para abordar a cada estudiante.

E: ¿Qué conocimientos posee acerca del Trastorno del Espectro Autista?

N: La verdad es que hago un poco de “agua” en el tema. Sé que existen varios subtipos de patologías dentro de lo que es el espectro autista, y que se caracteriza por la falta de integración social y afecciones en la comunicación y la conducta.

E: ¿Considera que es posible que niños y jóvenes con esta patología aprendan?

N: Dependiendo la severidad del diagnóstico puede que en algunas ocasiones sea más sencillo que en otras, pero sí. Pueden aprender con proyectos pedagógicos individuales.

E: ¿Cuáles son las maneras en que aprenden los estudiantes con TEA?

N: Requiere de otros tiempos distintos que lo general y que los que propone la escuela primaria. Todos los chicos desarrollan su propio ritmo, es necesario conocer y saber más sobre los indicadores del desarrollo.

E: ¿Que estrategias de enseñanza utiliza con sus alumnos?

N: Situaciones problematizadoras, lectura, juegos, etc.

E: ¿Piensa que hay alguna articulación y/o vinculación entre la escuela especial y la escuela común?

N: Si, pero solamente cuando se presentan estas situaciones con el docente, difícilmente se socializa con el resto de la escuela en detalle.

E: ¿Cuál es la función de una maestra integradora?

N: Se trata de una profesional especializada en el área de la discapacidad, que se encarga de acompañar al alumno que está siendo integrado durante su tránsito por la escolaridad.

E: Según usted, ¿Dónde cree que deben ser escolarizados los estudiantes que escapan de lo "común", lo "normal"?

N: Pienso que más allá del lugar donde estén, sea integrados en una escuela común o estar en una escuela especial, es fundamental que los estudiantes cuenten con profesionales especializados en enseñar fuera de lo común, según sea lo más favorable, el lugar lo considero secundario pero el acompañamiento del docente es fundamental. El rol del maestro integrador también es importante para la maestra de grado de primaria.

Entrevista N° 2: Gisela- Docente que desempeña su rol en una escuela común.

E: ¿Cuál es tu nivel académico alcanzado al momento?

G: Estudios Terciario

E: ¿Qué entiende usted por discapacidad?

G: La discapacidad hace que se presenten limitaciones a ña hora de participar en actividades sociales. Trata de problemas que afectan el organismo y traen dificultades en el desarrollo de tareas.

E: ¿Cómo definiría una escuela de Educación Especial?

G: Como un espacio institucional que otorga la posibilidad de formar parte del sistema educativo a alumnos con discapacidad.

E: ¿Considera que los niños integrados pueden alcanzar los contenidos requeridos en cada nivel a partir de diversas estrategias y adaptaciones?

G: Es posible que se logren alcanzar los contenidos requeridos, Esto podrá darse por medio de un proyecto integrador donde haya un trabajo en conjunto por parte del docente especial y la docente de escuela común. Estableciendo acuerdos y estrategias que permitan abordar el proceso de aprendizaje del niño integrado.

E: ¿Qué conocimientos posee acerca del Trastorno del Espectro Autista?

G: Se trata de una discapacidad que acarrea dificultades en el área de la socialización, la comunicación y la conducta.

E: ¿Considera que es posible que niños y jóvenes con esta patología aprendan?

G: Si pueden, aunque es probable que necesiten diferentes tipos de apoyos.

E: ¿Cuáles son las maneras en que aprenden los estudiantes con TEA?

G: Se requiere adaptar las clases, preparar materiales y métodos que les permita llegar al aprendizaje. Requiere una labor adicional.

E: ¿Que estrategias de enseñanza utiliza con sus alumnos?

G: Representación visual, fotografías, dibujos, esquemas, gráficos, preguntas sobre la situación de enseñanza, cuadros, uso de estructuras textuales, problemas, entre otros.

E: ¿Piensa que hay alguna articulación y/o vinculación entre la escuela especial y la escuela común?

G: Si, la hay en los casos en los que un niño con determinada discapacidad se matricula en una escuela común y es acompañado por una maestra integradora. Aunque me resulta inevitable destacar que esto no es así en todos los casos, ya que en varias ocasiones me toco ser docente de chicos con alguna discapacidad, que no estaba siendo integrado por un maestro, acompañante u otro profesional del área.

E: ¿Cuál es la función de una maestra integradora?

G: Es una profesional que se encuentra apta para acompañar a un niño con necesidades especiales en su proceso de integración escolar.

E: Según usted, ¿Dónde cree que deben ser escolarizados los estudiantes que escapan de lo "común", lo "normal"?

G: Pueden escolarizarse en escuela común, compartir jornada en escuela común o escuela espacial, y también pueden ser escolarizados en una escuela de educación especial. Esto dependiendo cada caso en particular.

Entrevista N° 3: Valeria- Psicóloga que se desempeña como docente en una escuela especial.

E: ¿Cuál es tu nivel académico alcanzado al momento?

V: Estudios terciarios.

E: ¿Qué entiende usted por discapacidad?

V: La discapacidad es cuando hay un impedimento del desarrollo normal, se encuentra relacionada a algún tipo de limitación ya sea de índole física o mental.

E: ¿Cómo definiría una escuela de Educación Especial?

V: Son instituciones a las que asisten chicos con diferentes discapacidades, como TEA, discapacidad motora, sordos e hipoacùsicos, entre otros. Estos establecimientos se encargan de brindar una educación adaptada a las necesidades de cierta población de niños con una discapacidad específica.

E: ¿Considera que los niños integrados pueden alcanzar los contenidos requeridos en cada nivel a partir de diversas estrategias y adaptaciones?

V: Considero que, empleando las adaptaciones curriculares y las diversas estrategias de enseñanza de forma individualizada para cada niño, acorde al nivel educativo en el que se encuentre, junto al apoyo del maestro integrador, escuela especial, escuela común y de la familia, estos niños logran alcanzar, en la mayoría de los casos, los contenidos acordes al proyecto de integración.

E: ¿Qué conocimientos posee acerca del Trastorno del Espectro Autista?

V: Se trata de un trastorno que se diagnostica previo a los 3 años de edad. El Trastorno del Espectro Autista, es un trastorno generalizado del desarrollo, el cual se diagnostica en relación al déficit de comunicación, dificultad para focalizar la mirada, contacto visual, etc.

E: ¿Considera que es posible que niños y jóvenes con esta patología aprendan?

V: Con la intervención adecuada, en base a una enseñanza adaptada e individualizada acorde a las necesidades específicas que el sujeto tenga, considero que tanto niños como jóvenes con TEA, pueden adquirir el aprendizaje.

E: ¿Cuáles son las maneras en que aprenden los estudiantes con TEA?

V: Los niños con TEA, aprenden con la ayuda de diferentes apoyos, pero principalmente mediante apoyos visuales (imágenes, gráficos, videos, etc.) en sus explicaciones y actividades escolares mediante una adaptación curricular acorde al niño/ grupo.

E: ¿Que estrategias de enseñanza utiliza con sus alumnos?

V: Es necesario adaptar todos los contenidos curriculares mediante un plan individualizado que contempla las necesidades específicas de cada uno de mis estudiantes. Trabajo principalmente con apoyos visuales y con la utilización de material concreto para la realización de las actividades.

E: ¿Piensa que hay alguna articulación y/o vinculación entre la escuela especial y la escuela común?

V: La articulación es realizada por un maestro integrador. En base a la cantidad de posibilidades que se presentan de integrar a niños con discapacidad en escuelas comunes, resulta necesario que los docentes que se desempeñan como tales en las mismas se

capaciten en diversas especialidades y permanezcan actualizados acorde a las demandas escolares que requieren los niños con TEA.

E: ¿Cuál es la función de una maestra integradora?

V: Una maestra integradora cumple un rol fundamental como nexo de vínculo entre las instituciones implicadas. Se trata de una profesional (maestra de escuela especial, psicóloga o psicopedagoga) que trabaja acompañando un proyecto de integración.

E: Según usted, ¿Dónde cree que deben ser escolarizados los estudiantes que escapan de lo "común", lo "normal"?

V: Esto varía según las necesidades y requerimientos de cada niño con determinada patología. Dependiendo como esté diagnosticado es posible que necesite asistir a una escuela de educación especial, a un centro educativo terapéutico o pueda insertarse en una escuela común.

REFERENCIAS

Rogel-Ortiz, F. J. (2004). Autismo. *Gaceta Médica de México, 141*(2), 143-147

Corraliza Pérez, C. (2005). *Introducción al autismo.* Recuperado de http://habilitering.se/sites/habilitering.se/files/introduktion_om_autism_spanska_0.pdf

Educaweb. (1998/2021). Obtenido de educaweb: https://www.educaweb.com/profesion/maestro-educacion-especial-612/

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio a estudiantes con necesidades educativas especiales-NEE-*. Bogotá: Autor.

Asociación Psiquiátrica Americana. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (5°ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Quijada Garrido, C. (2008). Espectro autista. *Revista Chilena de Pediatría, 79*(1), 86-91

Cuxar, F. (2000). *El autismo. Aspectos descriptivos y terapéuticos.* Málaga: Ediciones Aljiba, S. L.

Ministerio de Educación de Chile. (2010). *Manual de apoyo a docentes: educación de estudiantes que presenta trastornos del espectro autista*. Santiago de Chile: Autor.

A.C. Rodríguez-Barrionuevo, M. R.-V. (2002). *psicopatoinfanto.* Obtenido de psicopatoinfanto: http://files.usal-psicopatoinfanto.webnode.com.ar/200000291-1b5061c4e5/Rodriguez_Diagnostico%20Clinico%20del%20Autista.pdf

Vargas Baldares, M. J. & Navas Orozco, W. (2012). Autismo infantil. *Revista Cúpula, 26*(2), 44-58

Dr. D. Francisco Ferre Navarrete, D. D. (diciembre 2008). *Guìa de Diagnostico y Tratamiento de los Trastornos del Espectro Autista.* Madrid: COGESIN, S.L.U. .

Cuxart, F. (s.f.). Temas introductorios. Cusas del autismo. Recuperado de http://www.autisme.com/autisme/documentacio/documents/Causas%20del%20autismo.pdf

Muntaner Guasp, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnazí, P., Hurtado, M. D. & Soto F. J. (Coords*.), 25 años de integración escolar en España: tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 1-24). Murcia: Consejería re la Educación,

Formación y Empleo.

Internacional, I. (s.f.). *Educaciòn Inclusiva* . Obtenido de Educaciòn Inclusiva : http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1

Anijovich, R. (2016). *Gestionar una Escuela con Aulas Heterogeneas.* Ciudad Autònoma de Buenos Aires: PAIDOS.

Guerra, M. S. (2007). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad.* Obtenido de El pato en la escuela o el valor de la diversidad: https://www.colectivocinetica.es/media/santos-guerra-el-pato-en-la-escuela-o-el-valor-de-la-diversidad.pdf

Casal, V. & Lofeudo, S. (2009). *Integración escolar: una tarea en colaboración.* Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Schneider, J. (2017), Estilos de Aprendizajes y Autismo, boletìnvirtual-noviembre-vol6-11isnn2266-1536

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina. (2004). *La formación docente en la República Argentina.* Buenos Aires.

Diodato, J. L. & Martínez Del Sel, V. (2013). La formación docente como cuestión de Estado: Una perspectiva comparada. Argentina, Cuba y Brasil. *Itinerarios Educativos, 6*(6), 11-31

Alliaud, A. & Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la formación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, 1*(1), 125-134

Stenhouse, L. (1987). La Investigación como base de la enseñanza.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* . Buenos Aires: SIGLO XXI.

Toha, D. (s.f.). *La excelencia en la educaciòn: el saber inmaculado*. Obtenido de La excelencia en la educaciòn: el saber inmaculado: https://revistainterrogant.org/la-excelencia-la-educacion-saber-inmaculado/

Piaget, J. (1975). La equilibración de las estructuras cognitivas, un problema del desarrollo.

Granja, G. E. (2008). *Formación docente en educación especial: un estudio comparativo. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología.* Obtenido de Formación docente en educación especial: un estudio comparativo. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología: https://www.aacademica.org/000-032/315.pdf

Vazquez-Vazquez, T. C., Garcia-Herrera, D. G., Ochoa-Encalada, S. C., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, Vol V. N°1. Especial Educación- pàgs. 589-610.

Trivisonno, C. (2009). *Introducción al enfoque ABA en autismo y retraso del desarrollo*. Editorial Lulu.

Bondy, A. & Frost, L., (2002). *El manual de Picture Exchange Communication System.* USA: Pyramid Educational Consultants.

Hodgdon, L. A. (2002). *Estrategias visuales para mejorar la comunicación. Ayudas prácticas para la escuela y el hogar*. Quirk Roberts Publishing.

Unidas, N. (06 de Junio de 2008). *Convencion sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Obtenido de Convencion sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf