



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Plan de Tesina

Título

“El trastorno del espectro autista y los conocimientos que tienen los docentes del nivel inicial, para abordar en el aula, el aprendizaje de niños con dicho diagnóstico”

Los conocimientos de los docentes del nivel inicial sobre TEA y su intervención del aula

Alumno: Regazzoni Silvia

N° de Legajo: 23230

Fecha presentación del plan: 19/06/18

Índice

1. Marco Teórico	3
2. Antecedentes.....	5
3. Planteo del Problema	6
4. Objetivos.....	7
5. Hipótesis (si corresponde)	7
6. Método.....	8
6.1. Diseño.....	8
6.2. Participantes.....	8
6.3. Técnicas de recolección de datos.....	8
6.4. Procedimiento.....	9
7. Cronograma de actividades	9
Referencias	10

1. Marco Teórico

El trastorno del espectro autista, es un trastorno del neurodesarrollo basado en las teorías de alteración de las siguientes funciones cognitivas: la comunicación y el lenguaje, las funciones ejecutivas y la coherencia central, con una incidencia en la población de 1 cada 54 personas, según fuentes de IMFAR 2018.

A partir de la clasificación del manual diagnóstico y estadístico de las enfermedades mentales, DSM V. El diagnóstico está determinado por la presencia de un sujeto de:

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos

1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).

3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).
4. Hiper- o hiporeactividad 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).

Estas características que son presentadas como sintomatología, son manifestaciones conductuales que se hacen presentes en las aulas, es por esto que se considera pertinente realizar una investigación de la formación académica de los docentes, y las herramientas con las que cuentan para el abordaje de niños que presentan dicha condición, ya que la normativa vigente establece que todas las personas tienen derecho a una educación de calidad y de igualdad. Sobre todo a partir de la resolución 1667/17 que centra a la educación como inclusiva.

Es por esto, que indagar las dificultades que se puedan presentar a la hora de la inclusión, resulta determinante para brindar otro de los derechos como lo es educación de calidad. Ya que partimos de la base que nuestro sistema educativo, es segregado y por consiguiente la formación docente resulta ser de igual modo; profesorado superiores del nivel inicial, profesorado superior de educación especial, por lo que este es un indicador que hay un docente para cada modalidad; y es en esta instancia en la que surge la pregunta acerca de los conocimientos de los docentes para el abordaje de la diversidad, porque es, esta situación la que se plantea en las aulas, la diversidad.

Pero el tema de la diversidad es tan amplio que decido acotar mi investigación y centrarme en los recursos que poseen los docentes para el abordaje de niños con TEA.

2. Antecedentes

Se consultan investigaciones referidas al tema de investigación, que aporten datos significativos y sean de ayuda para poder realizar un recorte relevante que resulte enriquecedor, respecto de las variables que fueron seleccionadas. Dentro de las investigaciones consultadas encontramos las siguientes:

“Integración al Aula: Una Estrategia Para la Intervención y Evaluación, Guiada a Través del Uso de las Nuevas Tecnologías de Intervención (TICs)” en la que se evalúa la implementación de una herramienta tecnológica que sirva como recurso inclusivo, se evidencia conocimiento de los docentes en cuanto a adecuaciones de acceso de los contenidos. Por otro lado uno de los trabajos consultados *“Prácticas de escolarización y trastornos del espectro autista: herramientas y desafíos para la construcción de escenarios escolares inclusivos”*. Menciona lo referido en el marco teórico respecto de la segmentación en el sistema educativo y las dificultades que esto ocasiona al momento de tener aulas inclusivas. Es por eso que resulta pertinente analizar los datos de *“La colaboración en red entre profesorado de aulas específicas de autismo para promover el intercambio profesional para la inclusión educativa”* obteniendo resultados referidos al trabajo en red de centros educativos que promueven el intercambio y la inclusión de alumnos con autismo.

Finalmente nos centramos en la variable del rol docente como agente inclusivo y examinamos *“La Integración en el aula regular de alumnos con síndrome asperger o autismo de alto funcionamiento: una mirada desde la actitud docente* en la que los datos obtenidos reflejan las dificultades que se presentan a nivel individual y en su formación con el que cuentan los docentes para hacer aulas inclusivas.

3. Planteo del Problema

A partir del tema seleccionado *“El trastorno del espectro autista y los conocimientos que tienen los docentes del nivel inicial, para abordar en el aula, el aprendizaje de niños con dicho diagnóstico”*, es relevante delimitar la población, ya que la investigación se realizará con una muestra de 30 docentes del nivel inicial del partido de Quilmes, de la provincia de Buenos Aires.

En cuanto a las variables a investigar nos referimos al Trastorno del espectro autista como un trastorno del neuro desarrollo basado en tres teorías. Coherencia central, funciones ejecutivas y Teoría de la mente y a las estrategias de abordaje áulico como una variedad de herramientas con las que cuenta el docente para llevar adelante la enseñar en el aula.

La metodología de investigación que se aplicará a la muestra es por medio de un cuestionario dirigido, y los datos analizados tendrán una validez basada en el contenido, ya que se centrará en el conocimiento que tienen los docente es sobre el Autismo.

4. Objetivos

Los objetivos de la problemática planteada están relacionados con la obtención de datos, que favorezcan las prácticas inclusivas, ya que resulta necesaria la implementación de las mismas en el sistema educativo, para garantizar el derecho a la educación de calidad e igualdad.

5. Hipótesis (solo si corresponde)

Los docentes de la ciudad de Quilmes, no tienen en su formación académica, conocimientos que le aporten estrategias y/o herramientas de intervención áulica, en niños con autismo.

6. Método

6.1. Diseño

El tipo de diseño de la investigación es formal y estructurado, ya que se realizará cuestionario que dé lugar a respuestas de sí o no, por lo que se obtendrán datos cuantitativos. Por lo que la medición que se realizará de de forma numérica.

6.2. Participantes

30 docentes del nivel inicial de la ciudad de Quilmes, provincia de Buenos Aires.

6.3. Técnicas de recolección de datos

La técnica que se utilizará es un cuestionario con tipo de preguntas cerradas dicotómicas, el mismo constará de preguntas que tengan como opción de respuesta sí o no, se proporcionará vía mail y se realizará el análisis otorgándole el valor de un punto a cada respuesta. Esto definirá el conocimiento de los docentes acerca de la problemática planteada, posibilitando futuras investigaciones referidas a de cuáles son las herramientas y/o estrategias docentes para la intervención áulica, si es que las hubiera.

6.4. Procedimiento

Se formulará el cuestionario el que será enviado por mail, el mismo será de lectura comprensible y accesible, y brindará datos del conocimiento docente acerca de las características diagnosticas de TEA y las estrategias y recursos que se implementan en el aula.

Luego se analizan los datos que serán representados por medio de gráficos para ratificar o refutar la hipótesis planteada.

7. Cronograma de actividades.

	Meses			
Revisión Bibliográfica				
Elaboración del Marco Teórico				
Redacción de los Antecedentes				
Armado de objetivos e hipótesis de investigación				
Desarrollo del método y ajuste de los instrumentos de recolección				
Recolección de datos en campo				
Análisis de datos				

Discusión y referencias				
Entrega de la tesis				X

Referencias
<ul style="list-style-type: none"> • Asociación Americana de Psiquiatría, APA. DSM V, “<i>Manuale diagnóstico y estadístico de enfermedades mentales</i>”, 2013 • Eslava-Cobos, J., & Ricaurte-Perdomo, J. (2007). Integración al Aula: <i>Una Estrategia Para la Intervención y Evaluación, Guiada a Través del Uso de las Nuevas Tecnologías de Intervención (TICs)</i>. <i>Psyche</i>, 16 (2), 69-83. • Wing, L. & Gould, J. (1979), “<i>Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification</i>”, <i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i>, 9, pp. 11-29. • Larripa, Martín; Erausquin, Cristina. <i>Prácticas de escolarización y trastornos del espectro autista: herramientas y desafíos para la construcción de escenarios escolares inclusivos</i>. Anu. investig. vol.17 Ciudad Autónoma de Buenos Aires ene. /dic. 2010. • Lucy Sepúlveda Velásquez, Concepción Medrano Samaniego, Pedro Martín González. <i>Integración en el aula regular de alumnos con síndrome asperger o autismo de alto funcionamiento: una mirada desde la actitud docente</i>. Universidad del país Vasco, 2010. • María José Navarro Montaña, Elena Hernández De La Torre. <i>La colaboración en red entre profesorado de aulas específicas de autismo para promover el intercambio profesional para la inclusión educativa</i>.2016.



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales.

“El conocimiento de los docentes sobre las áreas psicológicas alteradas, en el trastorno del espectro autista, para la inclusión”

Rector Emérito: Dr. Roberto Kertész

Rector: Mgter. Néstor H. Blanco

Vice Rectora Académica: Arq. Ruth Fische

Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales: Lic. Beatriz Labrit

Directora Carrera de Psicopedagogía: Lic. Laura Waisman

Directora Educación Virtual: Lic. Lorena Parrilli

Tutor metodológico: Dr. Edgardo Etchezahar, Lic. Talía Gómez Yepes

Tutor Temático: Lic. Liliana Volando

Autor: Silvia Regazzoni

N° de legajo: 23230

Lugar: Avellaneda, Provincia de Buenos Aires – 16 de Noviembre de 2018.

“El conocimiento de los docentes sobre las áreas psicológicas alteradas, en el trastorno del espectro autista, para la inclusión”

Resumen:

Este trabajo se realizó a partir del incremento de alumnos con trastornos del espectro autista en aulas regulares, su objetivo principal es lograr cuantificar el conocimiento de los docentes sobre las áreas psicológicas alteradas en dicho trastorno y así visibilizar cuales serían los contenidos académicos que se brindan en los centros de formación superior; estableciendo cuantos de los docentes consultados, tendrían preparación en los abordajes y normativa para la inclusión. También se podrá identificar cuantos docentes han presentado la inquietud de capacitarse de forma particular, en caso, que no se otorgará dicho contenido en la formación profesional y de esta manera evidenciar si el sistema educativo Argentino favorece la plena inserción de alumnos; para ello se llevó a cabo la toma de un cuestionario cerrado a docentes del nivel inicial, utilizando una metodología cuantitativa, que arrojó datos en donde se refleja que los docentes no reciben instrucción sobre el tema abordado y que tampoco lo hacen de forma particular, aún así, se expresa que en su mayoría, los consultados tienen conocimiento sobre las áreas alteradas en el trastorno del espectro autista, es por ello que se evidencia que el sistema educativo Argentino contempla la inclusión a partir de reglamentaciones que ofician como reguladoras de dicha situación, pero no desde la oferta educativa superior.

Palabras claves: Áreas psicológicas, Autismo, Docentes, Educación, Formación, Inclusión, Intervención.

Abstract:

This work was carried out based on the academic results on the psychological areas altered in said disorder and thus make visible the academic contents that are offered in higher education centers; establishing how many of the teachers consulted, we will have the preparation in the approaches and the rules for inclusion. It can also be identified how many teachers have been presented in the form of training in a particular way, in the case, which will not be given content in professional training and in this way evidenced in the Argentine educational system favors the full insertion of students; To this end, a closed questionnaire was taken from teachers at

the initial level, using a quantitative tool, which showed the data showing that teachers have not received the instruction on the topic addressed and that they also do so in a particular way. , Still, in the same sense as in the subject of the educational system. But not from the superior educational offer.

Keyword: Autism, Education, Inclusion, Intervention, Psychological areas, Teachers, Training,

Introducción:

La realización de este trabajo estuvo orientada a evidenciar los conocimientos de los docentes y la propuesta del sistema educativo, en cuanto a los procesos de inclusión. Para ello Ruggieri, Cuesta Gómez, (2017) expresa que la escuela se concibió como un espacio cambiante y reflejo de los paradigmas y procesos que se forjan alrededor del aprendizaje, ya que en algunos casos ha estado preparada e incluso ha sido la primera en detectar alertas que aún no han sido percibidas por los padres; es decir, que actúa como primer espacio de socialización de un niño y como el lugar donde sucede la detección accidental. A demás de ser el primer espacio, fuera del núcleo familiar, al que los niños ingresan, es por ello que, el rol que asume el docente, resulta clave al momento de abordar la diversidad.

Se ha observado que un gran porcentaje de docentes en actividad desde hace varios años no poseen los recursos y las estrategias para lo anteriormente mencionado, debido a la falta de formación y/o capacitación específica. Por ello, el objetivo de dicho trabajo, es visualizar los conocimientos que presentan los docentes sobre las áreas psicológicas afectadas en el trastorno del espectro autista, para la inclusión, ya que según fuentes consultadas Indec, 2018. 10 de cada 100 alumnos presentan dificultades en los aprendizajes, evidenciando un incremento de dicha matrícula en las aulas regulares.

El trabajo inclusivo que por años se ha realizado en las aulas, está relacionado en términos de exclusión socioeconómicas, sin contener la concepción de discapacidad, como construcción sociocultural de diversidad.

Ruggieri et al. (2017) expresa que es difícil generar estrategias o apoyos en la inclusión sin un conocimiento real del proceso en que estamos inmersos en la escuela y las concepciones relacionadas con la inclusión. Por ello la investigación presente tuvo, como objetivo cuantificar los conocimientos de los docentes sobre las áreas psicológicas alteradas en el trastorno del espectro autista. Con la intención de generar un impacto en la agenda actual, para la formación de los futuros docente.

Se realizó un cuestionario cerrado suministrado a docentes, a quienes se les agradece su colaboración, ya que sin los datos obtenidos por su parte, no se hubiera llegado a la conclusión final, la que presenta algunas controversias pero que resulta insumo para el análisis de la inclusión en el sistema educativo Argentino.

La idea de esta introducción es dar por sentado que se ha trabajado durante años, en un contexto que está en permanente transformación, donde las barreras son muchísimas, y desconocerlas nos aleja del objetivo de una verdadera inclusión como expresa Ruggieri et al. (2017).

Índice

1. Marco Teórico.....	
1.1 Discapacidad.....	1
1.2 Trastorno del espectro autista. Ares psicológicas alteradas.....	3
1.3 Inclusión.....	6
1.4 Educación y Formación docente.....	7
2. Antecedentes.....	12
3. Planteo del Problema.....	16
4. Objetivos e Hipótesis.....	17
5. Método.....	18
5.1. Diseño.....	18
5.2. Participantes.....	18
5.3. Técnicas de recolección de datos.....	18
5.4. Procedimiento.....	18
6. Resultados.....	19
7. Discusión y conclusiones.....	27

1. Marco teórico

1.1 Discapacidad

Es oportuno para el siguiente trabajo realizar un abordaje histórico que dé cuenta de la evolución que se ha dado en discapacidad. Para ello se tomará como referencia una síntesis de la evolución histórica de las concepciones, realizada por Puig de la Bellacasa, (1990) en esta línea se observará que el cambio de paradigma, incide directamente en las variables que se presentarán, las que también, han sufrido modificaciones a través de los momentos socioculturales que han atravesado.

Para lograr comprender porque hoy se plantea la inclusión como práctica fundamental en la vida autónoma de las personas debemos iniciar el camino a partir del constructo que se ha realizado de la discapacidad, postulando al modelo médico como punto de partida de este recorrido para luego ir hilvanado los paradigmas sucesivos.

Al hablar de modelo tradicional se hace referencia a la actitud mantenida de manera tradicional por la sociedad, la cual asigna un papel de marginación orgánico-funcional y social a las personas con discapacidad porque las ubica en un sitio marcado, en un puesto asignado, con plaza permanente entre los atípicos y los pobres, con el denominador común de la dependencia y el sometimiento. Según Puig de la Bellacasa, (1990). Se les ha considerado "seres anormales... que despiertan actitudes opuestas, pero en realidad ligadas por raíces comunes de valoración-desvaloración: el rechazo y la protección". El individuo con discapacidad sería a la vez entendido como manifestación de lo sagrado y como expresión del mal.

Luego del tratado en la convención por los derechos de los discapacitados que expresa, en el artículo 24 Naciones Unidas, (2006).

Los Estados garantizarán la igualdad de acceso a la enseñanza primaria y secundaria, la formación profesional, la educación de adultos y la educación permanente. En la enseñanza se utilizarán los materiales, las técnicas y las formas de comunicación apropiados. Se adoptarán medidas de apoyo para los alumnos con necesidades especiales, y la educación de los alumnos ciegos, sordos o sordo ciegos se impartirá con las modalidades de comunicación más adecuadas y estará a cargo de profesores que conozcan bien el lenguaje de señas y el Braille. La educación de las personas con discapacidad deberá facilitar su participación en la sociedad, su sentido

de la dignidad y la autoestima y el desarrollo de su personalidad, su capacidad y su creatividad.

Sin tratarse en sí mismo de una declaración de derechos sino de una reafirmación sobre poder ejercerlos en igualdad, con respecto al resto de los ciudadanos. Se produce la caída del paradigma de la discapacidad, que hasta el momento estaba basado en la hegemonía médica (modelo tradicional) y comienza a considerarse que las personas deben rehabilitarse (física, psíquica o sensorialmente) mediante la intervención profesional de diferentes especialistas que intervengan para poder llevar a cabo el proceso de rehabilitación. Es en este momento, en el que surge el paradigma de la Rehabilitación el cual centra el problema en el individuo, en sus deficiencias y dificultades por tal motivo, resulta precisa su rehabilitación.

Los resultados de ese proceso de rehabilitación se miden por el grado de destrezas funcionales logradas o recuperadas y por la ubicación en un empleo remunerado. La rehabilitación supone, en algún sentido, la superación del modelo tradicional basado en las actitudes de rechazo y protección pero sigue arrojando algunos problemas relativos al peso omnipotente que tiene el profesional, quién controla el proceso de rehabilitación y relega a la persona con discapacidad a un rol de cliente o paciente además de no incluir la "habilitación" de la persona.

Esta situación de marginalidad y dependencia de la persona respecto de su propio proceso de rehabilitación ha sido criticada y refutada directamente por grupos de personas con discapacidad, dando lugar al movimiento denominado "independent living" que ha sido traducido al castellano como "vida independiente" o "autonomía personal".

Este movimiento nace emparentado con la defensa de los derechos civiles de colectivos sociales minoritarios o marginales en Norteamérica. Uno de los nodos fundamentales del Movimiento por la Vida Independiente consiste en la Autodeterminación de las personas para decidir su propio proceso de rehabilitación y se persigue como meta prioritaria la supresión de las barreras Físicas y sociales del entorno que les rodea. Desde la perspectiva de la autonomía personal o vida independiente el núcleo del problema ya no reside en el individuo sino en el entorno, "no es la deficiencia y la falta de destreza (la discapacidad del sujeto) el núcleo del problema, ni el objetivo final que hay que atacar, sino la situación de dependencia ante los demás. Y ese problema se localiza en el entorno, incluyendo en el concepto

de entorno al propio proceso de rehabilitación, pues es ahí donde a menudo se genera o se consolida la dependencia según Puig de la Bellacasa, (1990). Frente a la concepción psicológica y médica rehabilitadora de la discapacidad que se centra en el individuo para mejorar sus deficiencias o proceso de adaptación, la perspectiva planteada por el movimiento "Vida Independiente" ha generado algunas perspectivas sociológicas "desde dentro" de la discapacidad, proponiendo una teoría social de la misma.

La autonomía personal parte de una perspectiva en la que las personas son personas con derechos que consumen unos servicios y que deben tener un papel importante en la planificación y desarrollo de los mismos. Indudablemente esta perspectiva ha ayudado a muchas personas con discapacidad a independizarse de las instituciones y manejarse como "ciudadanos de derecho" en la sociedad. "Nada sobre nosotros sin nosotros" es una de las frases que resume la postura del movimiento Vida independiente.

1.2 Trastorno del Espectro Autista (TEA). Áreas psicológicas afectadas.

En este sentido y siguiendo con la lógica del cambio constante en las conceptualizaciones también resulta pertinente visualizar cuales han sido las variantes conceptuales del trastorno del espectro autista, en adelante (TEA), relacionadas ya sea, con el constructo sociocultural de discapacidad como con los avances neurobiológicos.

A partir de la década de 1960, se ha modificado la concepción de la patología autista, dejando de lado, como causa del trastorno el vínculo con las figuras de crianza y centrándose en la conducta de los niños como una alteración del desarrollo en los primeros años de la infancia. En la actualidad ha quedado claro, expresa L Wing (1998) que las áreas del cerebro que se encuentran alteradas, están relacionadas con causas físicas

Estas variantes que ha adoptado el autismo, están relacionadas con los desafíos que se han presentado. Rivière (2001).

Esos desafíos son:

“De comprensión porque resulta difícil entender cómo es el mundo interno de personas con problemas importantes de relación y comunicación. De explicación

porque aún desconocemos aspectos esenciales de la génesis biológica y los procesos psicológicos de las personas con autismo y trastornos profundos del desarrollo. De educación porque esas personas tienen limitadas las capacidades de empatía, relación intersubjetiva y penetración mental en el mundo interno de los semejantes, que permiten al niño normal aprender mediante delicados mecanismos de imitación, identificación, intercambio simbólico y experiencia vicaria”. (Rivière, 2001, p. 2)

Para esta época se comienza a desasir al autismo de la esquizofrenia infantil y se lo relaciona con alteraciones psicológicas productos de un desarrollo atípico, que afectan los aprendizajes y la conducta, posicionando la psicoeducación como la intervención adecuada.

A partir de la década del ochenta, el autismo se conceptualiza como un trastorno del neurodesarrollo, basado en tres hipótesis psicológicas explicativas, ceguera mental o alteraciones en el sistema de teoría de la mente desarrollado por Barón Cohen, Leslie & Frith, (1985) la alteración en el funcionamiento ejecutivo investigado por Ozonoff, (2005) y coherencia central débil estudiado por Frith, (2004).

“El déficit en teoría de la mente explicaría las dificultades de interacción, las dificultades en la comunicación y en la imaginación, el déficit en el funcionamiento ejecutivo explicaría la presencia de estereotipias, la insistencia en la invariancia y la presencia de rutinas e intereses repetitivos y; la coherencia central débil daría cuenta de la atención a los detalles, la presencia de los islotes de habilidad y la desatención al contexto”. (Martínez, 2015, p, 18).

Dicha hipótesis se correlaciona con las características diagnósticas, presentes en los sistemas de clasificación de enfermedades mentales, en la que es denominado como trastornos generalizados del desarrollo 1. Trastorno cualitativo de la relación 2. Alteraciones de la comunicación y el lenguaje 3. Falta de flexibilidad mental y comportamental. (APA, 1994).

En la actualidad el autismo, sigue demostrando desafíos en su investigación y conocimiento. Así es como los manuales diagnósticos, una vez más han sido modificados, variando su denominación pero persistiendo en las características, que se detallaran a continuación, las que deben de estar presentes en un sujeto para su

diagnóstico, Incorporando la denominación de TEA, espectro entendido según Martínez, (2015) como las alteraciones que se presentan en diferentes niveles o grados, en personas con diferentes niveles de desarrollo o coeficiente. Dichas características, tiene la finalidad de demostrar la presencia o ausencia de una habilidad y el dominio correspondiente, a saber:

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos

1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.

2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.

3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento

5. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).

6. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).

7. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).

8. Hiper- o hiporeactividad 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)”. (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, p, 8).

Estas características que se presentan como sintomatología son manifestaciones conductuales, que se hacen visibles en las aulas, consecuencia de las alteraciones en diferentes áreas psicológicas, que el docente debe de conocer para lograr una intervención eficaz que posibilite la inclusión de niños con TEA.

1.3 Inclusión

Se hace indispensable pensar en una apta intervención, y que la misma debe estar dada por la modificación de los entornos, para tal fin, es que se considera necesaria la inclusión. Para ello se debe entender, la educación inclusiva como un movimiento de ámbito mundial que ha ido cobrando importancia en los últimos años, especialmente desde que en 1994 la Declaración de Salamanca proclamara la inclusión como el medio más eficaz para educar a todos los niños y jóvenes en el sistema educativo ordinario, con independencia de sus dificultades individuales y sociales (UNESCO, 1994).

Asimismo se plantea qué la educación inclusiva refiere a que todos los jóvenes y adultos de una comunidad aprendan juntos, sin importar su origen, condiciones personales, culturales o sociales, incluyendo a quienes tengan alguna discapacidad o problema de aprendizaje. Pocos años después, el Comité de los derechos del niño de las Naciones Unidas planteó en 2006 que para que se logre una educación inclusiva no basta con integrar los niños al sistema educacional, sino que es necesaria una adecuación de los programas y entornos escolares para atender las necesidades específicas de cada niño. (UNESCO, 2003)

El desarrollo de la integración ha producido una evolución conceptual y se tiende a abandonar el término de integración y sustituirlo por el de inclusión. La "integración" de un individuo con Necesidades Educativas Especiales (NEE) se da

cuando se traslada a una instalación pero concordando con las políticas de la escuela, sin ningún tipo de modificación sustancial, en cambio, la educación inclusiva según lo expresado por Gross (2002), es aquella que adapta los sistemas y estructuras de la escuela para satisfacer las necesidades del individuo con NEE. La adaptación puede estar dada desde adecuaciones en el currículum escolar, las actitudes y valores de los integrantes, la modificación de las imágenes y modelos, e incluso del edificio mismo en referencia a lo mencionado por Opertti (2013).

En el ciclo de trece reuniones regionales que co-organizó la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO como actividad preparatoria de la 4ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación titulada “Educación Inclusiva: el camino del futuro” (CIE, 25-28 de Noviembre del 2008, Ginebra, Suiza) que abordó el tema "Educación Especial, Integración y Educación Inclusiva: delicadas opciones y equilibrios", allí se debatió el hecho de tener escuelas especiales y escuelas inclusivas, las primeras generan discriminación ya que es un refugio y un lugar de “colocación” de grupos vulnerables, lo que es una segregación de la sociedad. Lo óptimo serían las escuelas inclusivas, las cuales tendrían que brindar la atención y las herramientas necesarias y entender las limitaciones de las personas con alguna discapacidad.

1.4 Educación y Formación Docente.

Realizando un análisis superficial del sistema educativo Argentino, se observa que el mismo es segregado y por consiguiente la formación docente, resulta ser igual; profesorado superiores: del nivel inicial, de educación especial, etc. son indicadores que el sistema educativo, está diseñado de modo tal, que cada formador atienda una especialidad, es decir, un docente para cada modalidad; por lo que, a pesar de la incorporación de resoluciones y normativas que den cuenta de las transformaciones, el sistema educativo continúa respondiendo a paradigmas anteriores, y los alumnos con alguna discapacidad, concurren a escuelas especiales, exponiéndolos a situaciones de discriminación, que concuerda con lo mencionado en la reunión de la conferencia, en lugar de hacerlo en aulas comunes.

Alumnos con dificultades para cambiar de actividad o de espacios, niños que presentan conductas disruptivas ante la sobre carga de estímulos sensoriales, como pueden ser: los sonidos, las luces, el contacto físico dificultades adaptativas a los

diferentes medios hacen que los docentes en actividad, por la falta de formación y/o recursos no logren realizar una intervención adecuada.

Viabilizar que los niños con TEA obtengan una trayectoria educativa exitosa para que este recorrido posibilite la adquisición de aprendizajes significativos y útiles en la vida, dependerá de los conocimientos que posean los docentes y las estrategias a las que recurran para abordar la diversidad, pero ellas deberán contener sustento teórico, que validen sus prácticas y que las mismas no resulten de intentos fallidos, que sólo otorgarán mayor frustración y fracaso escolar.

Si bien, en su artículo 4° La ley 26.206 (2006) de educación nacional refiere:

El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias. (p. 1)

Este derecho, en varias situaciones, se encuentra vulnerado, ya que al observar los planes con los que fueron formados los docentes que están en actividad, en la escuela ordinaria, evidencian la falta de capacitación en cuanto al trabajo en discapacidad, por lo tanto, la carrera docente de la escuela “normal” no logró dotar de conocimiento y recursos para que se brinde una verdadera educación de calidad, entendida en este caso, como la de llevar adelante los apoyos y las adecuaciones necesarias para que el derecho mencionado se ejerza plenamente, quedando reducida esa formación, a la modalidad de escuela especial, es por ello que a partir de la modificación de la ley nacional de educación (2006) que busca la igualdad de oportunidades, posteriormente, ha sido necesario incorporar resoluciones que se traduzcan en propuestas didácticas, esto indica, que las políticas educativas no van en consonancia con las prácticas inclusivas, y las mismas no contemplan la falta de capacitación de los docentes en actividad. La necesidad de modificar el sistema educativo, para que logre ser inclusivo, llevó a la modificación en el 2008, de los diseños curriculares, incorporando núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP), a los que los alumnos, con proyectos inclusivos debían alcanzar, una vez más lo mencionado es muestra, del derecho vulnerado, ya que no se toma en cuenta al aprendizaje como proceso, sino como un objetivo y/o propósito a alcanzar, perdiéndose en la pluralidad del alumnado, sin atender a la singularidad.

Es decir, a partir de la Ley mencionada, se ha llevado adelante una reestructuración del sistema educativo y de las concepciones pedagógicas didácticas que busca ajustarse en la formación superior, pero este impacto se observará en los futuros profesionales, dejando excluidos a los docentes que se encuentran en actividad, y que en su mayoría, son los que llevan adelante las políticas educativas actuales.

Incorporar resoluciones que apunten a prácticas inclusivas termina siendo un parche, a una situación que debería de modificarse sustancialmente en concordancia con el momento histórico actual.

Es por esto que se considera pertinente realizar una investigación de la formación académica de los docentes en actividad y las herramientas con las que cuentan para el abordaje de niños, que presentan dicha condición.

Sin duda, muchos de los niños con TEA según Wing (1998) se verían beneficiados con la inclusión en aulas ordinarias; sin embargo se observa que esto sucede desde la teoría y no desde las necesidades reales de los niños.

La evolución en la comprensión y el abordaje de los niños con TEA, en palabras de Ruggieri, et al, (2017) obliga a los docentes a orientar sus prácticas. Es decir, diseñar modelos de intervención, que respondan tanto a requerimientos cognitivos como conductuales, se hace indispensable el trabajo interdisciplinario que atienda particularidades y el abordaje se centre en las posibilidades del alumno.

El paradigma de la educación, es otro de los conceptos que se han modificado y en lugar de una escuela segregada se deberían transformar las aulas, para brindar educación con posibilidades para todos y de calidad. Según expresa la ley de Educación Provincial N°13688.

ARTÍCULO 5.- La Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa” (p, 1)

Por tal motivo, se debería pensar como prioritaria la formación académica de los profesionales en actividad respecto de lo mencionado, ya que la inclusión de niños con dicha condición resulta complicada y no debe de tomarse a la ligera por las

variaciones que presentan en sus niveles de capacidad y en los patrones de conducta que refiere Wing, (1998).

El docente en su formación básica tiene no sólo que conocer lo que va a enseñar y cómo enseñarlo, sino reconocer a quién se lo va a enseñar, teniendo en cuenta las propias características subjetivas y los contextos y polos socioculturales y ambientales en los cuales ese sujeto se constituye y se forma. (Huergero, et al. 2007)

Quienes se desempeñan en el aula y lo hacen hace varios años, en su formación han asumido la concepción de diversidad, entendida como marginalidad socioeconómica y no en base a la condición humana, más allá del género, raza y/o credo. Es por ello que se debería pretender que las políticas públicas educativas, busquen no solo realizar acciones que impacten en el futuro, como parte de la transformación social, sino solucionar las dificultades que se presentan en la actualidad, dificultades que presentan los padres al momento de matricular y/o brindarle una trayectoria educativa a su hijo con discapacidad, sin que se vulneren sus derechos.

Es por esto que indagar las dificultades que se puedan presentar a la hora de la inclusión es determinante como lo es el conocimiento que poseen los docentes sobre un tema, que cada vez se hace más presente, la inclusión de niños con diagnósticos TEA.

Para ello se requiere llevar adelante una verdadera intervención, entendida en los términos planteados por Groos (2004), de adaptaciones curriculares, de incorporación de apoyos y hasta de modificaciones edilicias, que aún en la actualidad se observan deficientes.

Cuando se concibe la educación como inclusiva, se la debe de pensar en todos los órdenes, atendiendo a las reglamentaciones, que son el marco legal, que garantizan los derechos a la inclusión y a los diseños curriculares vigentes, que resultan prescriptivos de la práctica docente pero que en ocasiones no convive con la reglamentación, quedando expuesta la misma, como un sinfín de propuestas que no aseguran una trayectoria exitosa, debido a la falta de formación.

En la resolución provincial actual se expresa que la orientación educativa comienza desde la atención temprana, en correlación con el inicio al nivel inicial, en el comienzo de la trayectoria escolar, por lo tanto la escuela se constituye como propietario, en el sentido del proveedor del conjunto de intervenciones organizadas y

coordinadas que le corresponde al docente llevar adelante por medio de un trabajo articulado y colaborativo, centrado en la corresponsabilidad pedagógica de todos los actores del sistema educativo, ya que la sola presencia de una niño/a, joven-adulto con discapacidad por sí sola no toma necesaria intervención de la modalidad especial, es decir que es responsabilidad del sistema educativo en su totalidad mas allá de modalidades o niveles.

Con la finalidad de cumplir con ese propósito de corresponsabilidad se implementarán la incorporación de contenidos sobre educación inclusiva y estrategias pedagógicas para su inclusión en la formación de los docentes de todos los niveles. (Resolución, N° 1667/17). Pero a pesar que dicha resolución se encuentra vigente desde el año 2017, existen docentes en actividad graduados mucho antes aun, de la modificación de la Ley de educación Nacional, por lo que nuevamente, queda expuesto, lo abordado hasta acá, que las intervenciones inclusivas están sustentas en un marco teórico que resulta complicado llevar a la práctica y que su impacto posiblemente se visibilice en el futuro, dejando desamparada la inserción y trayectoria del alumnado actual.

Mientras que la propuesta actual sigue manteniendo la realización de dispositivos educativos inclusivos entre los niveles y equipos de orientación escolar, (Resolución N° 1667/17) continúan en ejercicio agentes que no tienen en su formación curricular conocimientos específicos que garanticen la puesta en marcha de dichos dispositivos.

La escuela especial, solo realizará articulación cuando el niño/a con discapacidad y bajo acuerdo familiar así lo requieran. Brindando los equipos, orientaciones sin que se requiera la matriculación del alumno en educación especial”.(Resolución N° 1667/17). Una vez mas se debe destacar, que la verdadera intencionalidad de la normativa esta dada para que el sistema funcione de manera inclusiva, pero cabe pensar, si verdaderamente los agentes participantes de esa práctica son idoneos para tal fin. Continuando con lo que expresa la resolución

Las escuelas en todas sus modalidades deberan garantizar: la matriculación, dispositivos educativos de inclusión, propuesta educativa que garantice el ingreso, continuidad y egreso y propuesta pedagógica de Inclusión. (PPI)”(Resolución N° 1667/17).

En este sentido, cobra vital relevancia los datos que arroje la presente investigación para obtener una mirada realista de hacia dónde debe de estar orientada la transformación del sistema educativo Argentino.

2. Antecedentes

Se ha utilizado como eje temático, la inclusión en aulas ordinarias, de niños/as con trastorno del espectro autista, para ello se han consultado diferentes investigaciones que den cuenta del trabajo realizado hasta el momento.

Inicialmente encontramos datos acerca del rol docente como agente inclusivo y se examinó, cual es la actitud del profesor en el aula para la inclusión de alumnos con dicha condición, los 36 docentes consultados, en una primera instancia han participado de un cuestionario semiestructurados, en el que se analizan datos referidos a la actitud docente hacia la inclusión. Por otra parte, el estudio a través de otro cuestionario, permitió conocer las opiniones docentes e identificar, a través de ellas, aquellos cinco factores, que mayor relevancia presentan y que están incidiendo significativamente en la actitud docente hacia la inclusión de alumnos. Por lo que se corrobora la existencia de inconvenientes docentes a nivel individual, formativo y/o profesional, que dificulta la efectividad de una adecuada inclusión en el aula regular del alumnado, en especial, con síndrome Asperger. Complementación que también avala el objetivo general ya que, a través del estudio, se han podido conocer e identificar, cuáles son las actitudes del profesorado de aulas ordinarias y las variables que están incidiendo en la inclusión educativa, presentes a nivel individual y en la formación con la que cuentan los docentes para hacer aulas inclusivas. Estos datos fueron arrojados por L Sepúlveda Velásquez, C Samaniego, P González, (2010).

Continuando con la línea planteada en relación a la actitud que poseen los docentes frente a las prácticas inclusivas, con un enfoque cuantitativo, se realiza una encuesta a 336 profesores de distintos niveles educativos de la ciudad de Alicante, que arroja en la generalidad, una actitud positiva frente a la filosofía inclusiva, considerándola una práctica que favorece el desarrollo de actitudes tolerantes, no obstante, un alto porcentaje cree que no dispone de la formación, los recursos y los apoyos necesarios para atender de manera adecuada a los alumnos con otras necesidades. Las percepciones y actitudes, varían a su vez, dependiendo del nivel en el que se desarrollen, ya que los que se mostraban más a favor de la inclusión, eran los docentes de los niveles iniciales y primario en lugar de los profesores de

secundario, por lo que también se encuentra relacionado con la utilización de apoyos, siendo los docentes que favorecen las practicas inclusivas, los que utilizan mayor adecuaciones escolares según E Chiner Sanz, (2011).

Relacionando los antecedentes, con lo anteriormente expuesto, respecto de la utilización de apoyos, existen datos que analizan como objetivo principal la metodología docente frente al espectro, a través de la realización de una investigación tanto cualitativa como cuantitativa, se pretende comprender e interpretar la realidad, los significados y las intenciones de las personas, persiguiendo una descripción lo más exacta posible, de lo que ocurre en la realidad social. Los resultados que se obtienen por medio de un cuestionario que presenta tres dimensiones, realizado a 52 docentes que poseen un elevado número de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, siendo el 10% del alumnado.

Arroja la siguiente conclusión, que los aprendizajes se dan en contextos sociales naturales, teniendo en cuenta los intereses del alumnado y propiciando el aprendizaje de modo incidental. Esto deriva del elevado número de alumnos con necesidades educativas especiales y se ha ido traduciendo en un compromiso, del centro en general, por ir progresando en recursos y organización para mejorar su oferta educativa y brindar posibilidades de apoyo e ir renovando el reto de superar los niveles de integración, en todos los ámbitos, hacia un modelo de escuela más inclusiva. En los últimos cursos ha habido un aumento de alumnos con dificultades de aprendizaje, de la conducta, déficit de atención e hiperactividad, etc. En este contexto y en una línea de trabajo que se pretende que sea coherente, con las necesidades del alumnado. Estos datos se extrajeron sobre la investigación realizada por J Martínez Rodríguez, (2014).

A partir de la evidencia empírica siendo una de las dificultades, para lograr practicas inclusivas en las aulas, la formación profesional, resulta de importancia indagar el trabajo colaborativo que se lleva adelante y esto conduce a analizar datos obtenidos a partir del estudio realizado por M J Navarro Montaña, E Hernández De La Torre, (2016) a ocho centros que forman una unidad, como lo es, la red de autismo, en el que se implementaron cuestionarios semiestructurados, a diferentes agentes de la red, profesoras de aulas de autismo, equipo directivo, coordinadora de la red, con el objetivo de profundizar las repercusiones y el impacto que tiene el trabajo en redes. Por lo que el cien por ciento consultado, afirma que el trabajo

colaborativo en red promueve el intercambio entre profesionales, para diseñar y contrastar contenidos y estrategias educativas de actuación que impacten en el alumnado.

A partir de la globalización, se debe pensar en la tecnología, como una herramienta inclusiva y esto conlleva a analizar datos que tienen como objetivo general la evaluación en la implementación, de una herramienta tecnológica que sirva como recurso inclusivo; de la que se desprenden objetivos específicos, como los son, evaluar la aplicabilidad, eficacia y pertinencia de una herramienta basada en las Tics diseñada para apoyar al docente en la integración de niños y niñas con dificultades en el aula regular. Es por ello que se busca evaluar la aceptación por parte de los componentes del sistema. Constatar la factibilidad de implementar proyectos de investigación-acción apoyados en el uso de las Tics.

La muestra seleccionada fue 6 alumnos/as, de diferentes aulas, con dificultades, ya sean cognitivas, socio afectivo, cognitiva- autismo y los datos recolectados fueron a través de observaciones no estructuradas y elementos estructurados, como cuestionarios.

Es importante destacar los resultados obtenidos por J Cobos y J Perdomo (2007). ya que su implementación se ha logrado en el 100 % de los casos, la dificultad se presentó, en cuanto a la aceptación de los componentes del sistema, es decir, no se observó compromiso, por parte de la comunidad docente, como tampoco se ha logrado la implementación del sistema software en los proyectos educativos institucionales.

Comprender a los docentes como agentes que deben de garantizar la inclusión, también es tratar de comprender cuáles son las vivencias que los maestros tienen acerca de la inclusión de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en las escuelas regulares, para ello A Lauces, (2016) realiza una investigación cualitativa, por medio de un cuestionario semidirigido a 20 maestros de Montevideo, con el fin de tener una aproximación a las representaciones ideó-afectivas de los maestros de niños con TEA incluidos en aulas regulares.

La misma arroja que los docentes se encuentran desmotivados, desanimados, desorientados para llevar adelante apoyos acordes a las necesidades de los alumnos.

Se ha resaltado como parte del marco teórico, que los sistemas educativos históricamente se encuentran segregados, por lo que se evidencian datos respecto de

lo mencionado y las dificultades que se presentan al momento de tener aulas inclusivas. Con el objetivo de visibilizar los desafíos que se presentan al momento de llevar adelante prácticas inclusivas, en Argentina se analizan datos cualitativos, que se han obtenido por medio de cuestionarios semidirigidos a 30 profesionales : psicólogos, psicopedagogos, docentes de grado, autoridades de educación especial, que arrojan como resultado posibles desafíos a entender como: la construcción de escenarios escolares inclusivos, debido a formación profesional especializada, y la construcción de modelos mentales compartidos de intervención profesional, que contradice al modelo inclusivo. Este último desafío, está relacionado con la intervención de diferentes agentes en la inclusión de un niño con diagnóstico de autismo, es decir, a los intervinientes del sistema educativo, se le suman los profesionales externos, dependientes del área de salud, por ello C Erausquin, M Larripa, (2010) presenta como tal, ya que no existe un modelo único, sino que la inclusión dependerá de las necesidades de cada alumno.

Se deberán de aunar, criterios, estrategias y recurso de trabajo para que las aulas logren el objetivo de ser inclusivas y esto deberá de estar reflejado en todos los niveles educativos, ya que como se ha mencionado, la inclusión se da mayoritariamente en los primeros años de escolarización, ignorando la importancia de prácticas inclusivas, que posibiliten mayor inclusión social en la vida de jóvenes y adultos, por ello, en relación a la segregación del sistema educativo, cabe destacar que el nivel secundario en Argentina, es uno de los niveles en los que la inclusión educativa está relacionada a inclusión/exclusión social, por lo que no existe notoria evidencia de inclusión en discapacidad, pero aún así existe un análisis, de las propuestas que se encuentran investigadas por A Maselli, M Molina y A Pimenides, (2015) en la que se entrevistó de manera semiestructurada a 6 docentes de la provincia de Mendoza, de las mismas se desprende, que la inclusión en las escuelas de jóvenes y adultos, aparece asociada a la posibilidad de brindar condiciones para la construcción de trayectos educativos diferenciados, con dispositivos que tomen en cuenta las particularidades de los alumnos. Inclusión en términos de restitución de derechos.

Los antecedentes expuestos, han dejado visible un entramado basado en dificultades para llevar adelante políticas de inclusión, las cuales se han tomado como variables posibles, en el siguiente trabajo de investigación, que se consideran

determinantes al momento de conocer cuáles son los abordajes pertinentes y favorables para la inclusión, en este caso específicamente, de alumnos con TEA.

3 Planteo del problema:

En el mundo, el paradigma de la discapacidad, ha adoptado nuevos interrogantes, entre ellos, se hace indispensable pensar en la inclusión de niños/as que adquieren un diagnóstico del espectro autista.

Debido a que el sistema educativo Argentino, está representado de forma segmentada y en la historia de la educación especial, dicha condición (TEA) se ha incorporado a la modalidad de escuela especial, de trastornos emocionales severos, y la formación profesional especializada, ha sido en respuesta a dicha concepción y en correlación al momento histórico y del paradigma presente, resulta pertinente que se deba revisar, tanto la trayectoria escolar de los niños/as como la instrucción profesional de los docentes en actividad para que las mismas sean inclusivas y se repliquen en su totalidad, generando nuevos espacios y prácticas que formen parte del acervo cultural.

Si el autismo, en la actualidad es conceptualizado como un trastorno del neurodesarrollo, basado en tres hipótesis psicológicas explicativas desarrolladas por Barón Cohen, Leslie & Frith, (1985), ceguera mental o alteraciones en el sistema de teoría de la mente y la alteración en el funcionamiento ejecutivo según Ozonoff, (2005) y coherencia central débil investigado por Frith, (2004). Se considera que la formación de docentes, de escuelas ordinarias, presente una lógica acorde al concepto, para lograr la inclusión de los alumnos con dicha condición, ya que a la vista queda, que las personas con TEA, no sufren un trastorno emocional severo, como se creía antiguamente, sino que su sintomatología está representada por deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos y patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento (APA, 2013), es por ello que el docente debe estar dotado de conocimiento y herramientas que atiendan las áreas del neurodesarrollo mencionadas, favoreciendo la interacción social de los alumnos.

Existen programas específicos que el docente debe de conocer para facilitar la comprensión del entorno físico y social que rodea a las personas con TEA y por tanto incrementan las posibilidades de comunicarse y relacionarse. En concreto hablamos

de sistemas visuales de apoyo a la comunicación y a la comprensión del entorno, adaptar el lenguaje a las necesidades y capacidades del niño Ruggieri et al, (2017).

Por eso para considerar apta, la utilización de dichos programas específicos, se acude a estadísticas que muestran una prevalencia de dificultades en la población de 6 años, del 10,2%. En términos absolutos, se corresponde con una estimación de 3.571.983 personas. Es decir, aproximadamente 10 de cada 100 personas que viven en localidades de 5.000 habitantes y más, poseen algún tipo de dificultad. (Indec, 2018, p 8)

Es a partir de lo expuesto, que aún con un incremento de alumnos con discapacidad, en la escuela denominada “común”, se deberá de reformular la capacitación del docente en actividad, ya que las estadísticas e investigaciones referidas, dan cuenta del escaso conocimiento teórico de los docentes sobre las áreas psicológicas alteradas, en el trastorno del espectro autista, para la inclusión. Por lo tanto es relevante demostrar que el saber que circula entre los profesionales, no los provee de conocimientos científicamente abalados, que sustente propuestas inclusivas, por ello se debe evidenciar ¿Cuál es el conocimiento de los docentes sobre las áreas psicológicas alteradas, en el trastorno del espectro autista, para la inclusión?

4. Objetivos.

La presente investigación tiene como objetivo general analizar los conocimientos que tienen los docentes sobre las áreas psicológicas alteradas, en el trastorno del espectro autista, para la inclusión.

Se propondrán como objetivos específicos, visibilizar cual sería la formación académica, que se brinda en los centros de formación superior; estableciendo cuantos de los docentes consultados, tendrían conocimientos en los abordajes y normativa, dispuestos para la inclusión.

Identificar cuantos docentes han presentado la inquietud de capacitarse de forma particular, para así llevar adelante la inclusión de alumnos con TEA.

Evidenciar si el sistema educativo Argentino favorece la plena inserción de alumnos con diagnóstico TEA, en las escuelas ordinarias.

Es por ello, que se expondrán los resultados al servicio de refutar o verificar la hipótesis que se establece, que los docentes de la ciudad de Quilmes, no tendrían en su formación académica, los conocimientos de las áreas psicológicas alteradas, que le aporten estrategias y/o herramientas de intervención en el aula, de niños con autismo. Propiciando el espacio para nuevas discusiones, que podrían dar respuesta, a las dificultades que se presentan en la educación inclusiva de personas con TEA.

5. Metodología:

La siguiente investigación tiene una metodología empírica que tiene una implicancia practica, ya que se busca ayudar a resolver y discernir cuales son las dificultades que se presentan en la inclusión de niños con TEA. (E. Etchezahar, J Ungaretti, 2018)

5.1Diseño:

Se utiliza la investigación cuantitativa no experimental transversal con un modo descriptivo. (E. Etchezahar, J Ungaretti, 2018)

5.2 Participantes:

La muestra responde a un tipo no probabilístico, es decir, que la misma se seleccionó a partir de un criterio particular, que tiene relación, con la mayor incidencia de inclusión de niños con TEA, está compuesta por 30 docentes del nivel inicial de la ciudad de Quilmes, en su mayoría de sexo femenino, con un rango etario que oscila entre los 24 años hasta los 56 años.

5.3 Técnica de recolección de datos:

Se realiza en la muestra la aplicación individual de técnicas de rendimiento típico como lo es un cuestionario cerrado, los datos analizados tendrán una validez basada en el contenido, ya que se centrará en el conocimiento que tienen los docente es sobre las áreas psicológicas alteradas en el Autismo. (E. Etchezahar, J Ungaretti, 2018)

5.4 Procedimiento:

El cuestionario se llevo a cabo personalmente, cada entrevista duró aproximadamente 10 minutos, la misma se constituyó en la lectura del

consentimiento informado, en los que constaban los datos pertinentes a la investigación, para luego continuar completando del cuestionario.

6. Resultados:

La muestra consto de treinta (30) mujeres, profesoras en el nivel inicial, de la ciudad de Quilmes, 2 con la edad de 24 años, 2 con 27 años, 1 con 29 años, 1 con 30 años, 1 con 31 años, 3 con 32 años, 1 con 34 años, 1 con 36 años, 3 con 38 años, 1 con 39 años, 3 con 40 años, 2 con 41 años, 3 con 43 años, 1 con 44 años, 1 con 48 años, 1 con 49 años, 1 con 52 años 1 con 53 años y un último con 56 años. En su totalidad poseen título docente.

A partir de la respuesta a un cuestionario cerrado, en la que las dimensiones eran SI –No, se obtuvieron los siguientes resultados:

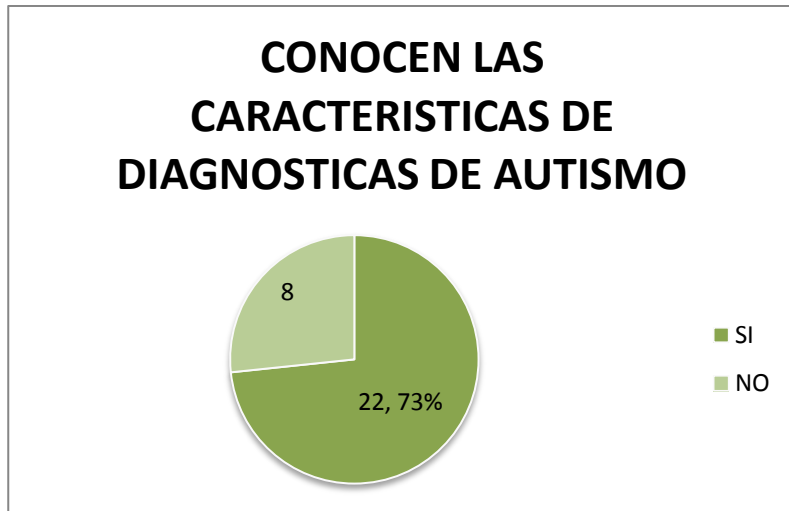
Que las 30 docentes se encuentran en actividad laboral y 22 conocen las características diagnósticas del espectro autista, es decir, un 73 % del total de la muestra, de ellas sólo un poco más de la mitad 60%,18 de ellas identifican las áreas que se encuentran alteradas, y sólo10 conocen las teorías en las que se basa el trastorno.

10 saben lo que es una estereotipia y 18 reconocen cuando un niño presenta alteraciones en la flexibilidad mientras que 14 comprende a que refiere la expresión, ecolalia. Sólo 7 docentes consideran que el autismo es una enfermedad.

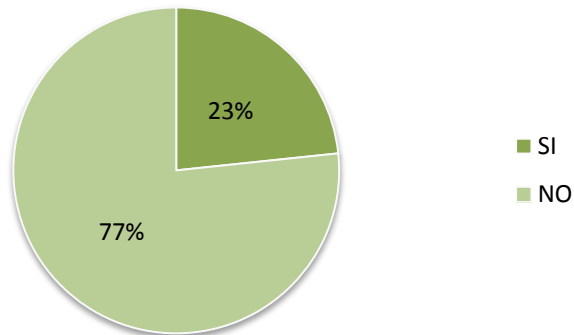
28 de 30 posee solamente título docente y todas recibieron información sobre desarrollo infantil, mientras que 24 recibieron información relacionada con desarrollo típico y sólo 11 personas de la muestra total, lo que hace un 36 % del total ha recibido información sobre TEA y 8 docentes se han capacitado de forma particular.

12 tienen alumnos con diagnóstico TEA, 22 saben la Normativa vigente referida a la inclusión, 14 conocen las diferentes intervenciones sugeridas y 17 utilizan estrategias en el aula, sólo 10 docentes tiene asistente externo en su aula, mientras que 22 reconocen cual es el desempeño. 16 entiende cual es el rol de la maestre apoyo individual.

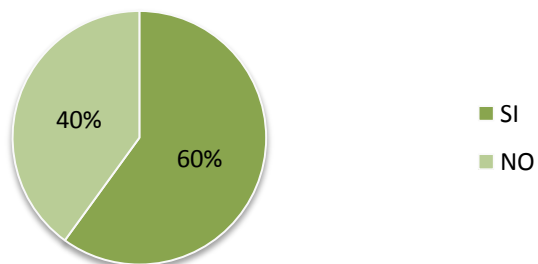
Finalmente 26 de las 30 docentes consideran posible la inclusión de niños con TEA.



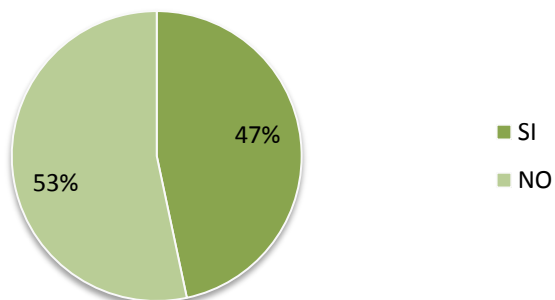
SABEN LO QUE ES UNA ES ESTERIOPIA



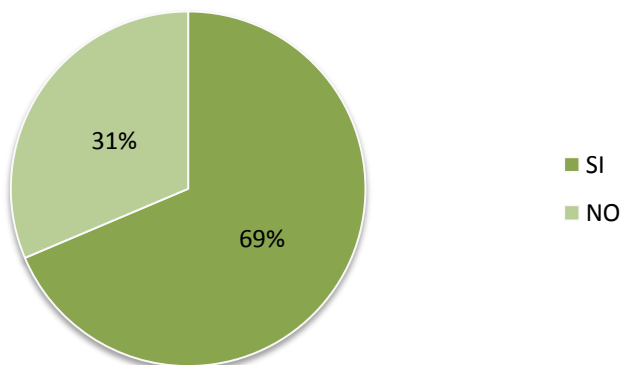
RECONOCEN LAS ALTERACIONES EN LA FLEXIBILIDAD



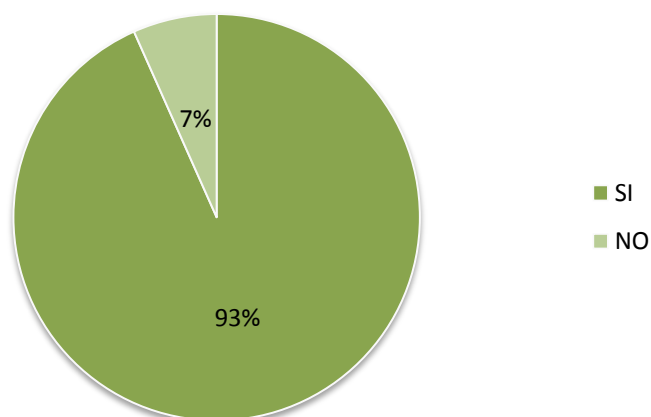
COMPRENDEN A QUE SE REFIERE LA EXPRESIÓN ECOLALIA



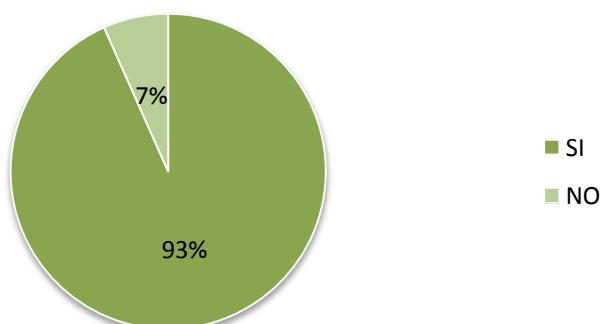
CONSIDERAN QUE EL AUTISMO ES UNA ENFERMEDAD



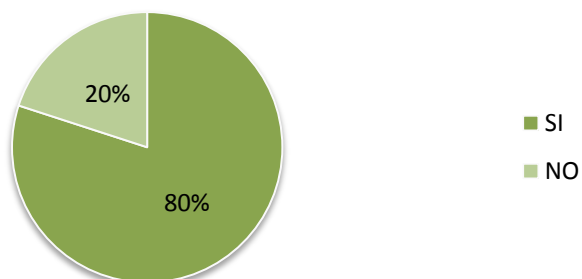
POSEEN TITULO DOCENTE



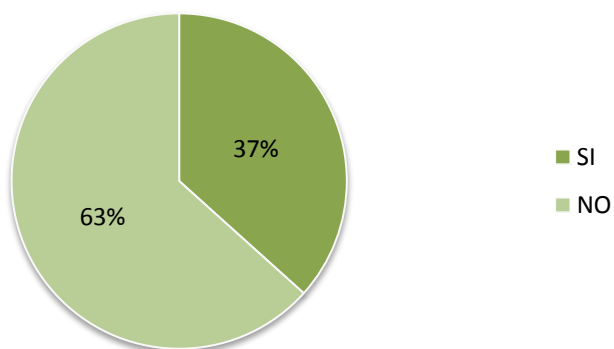
RECIBIO INFORMACION SOBRE DESARROLLO INFANTIL



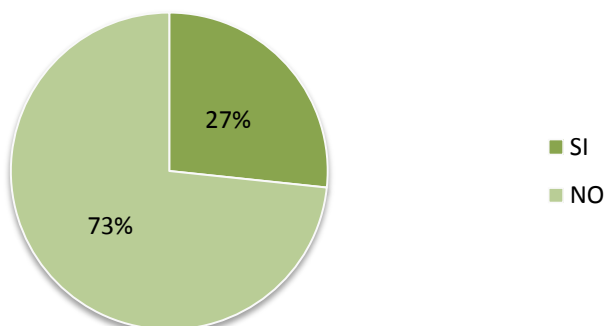
LA INFORMACION QUE ADQUIRIO ESTA RELACIONADA CON DESARROLLO TIPICO



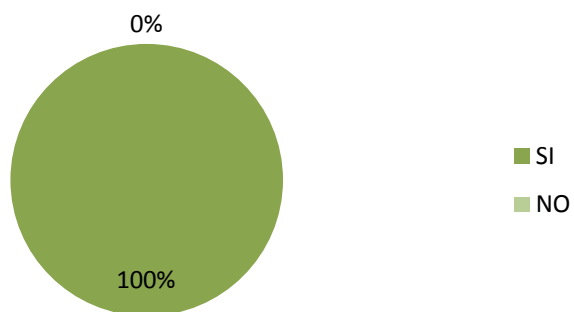
RECIBIO INFORMACION SOBRE TEA



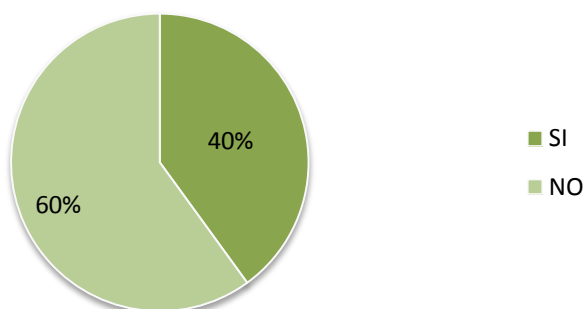
SE HAN CAPACITADO DE FORMA PARTICULAR



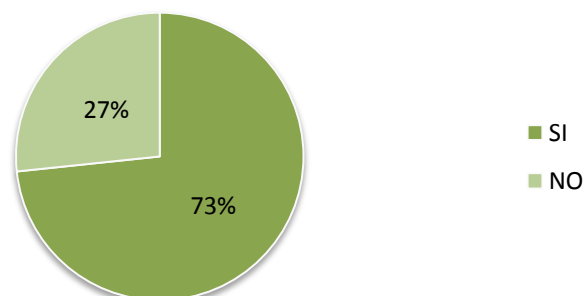
SE ENCUENTRAN EN ACTIVIDAD LABORAL



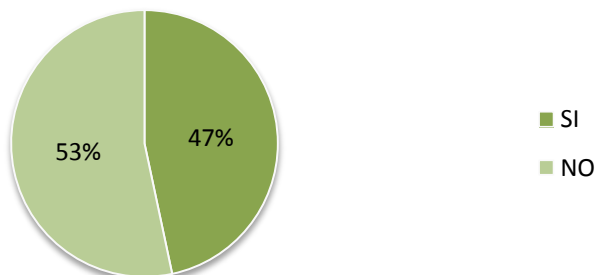
TIENE ALUMNOS CON DIAGNOSTICO TEA



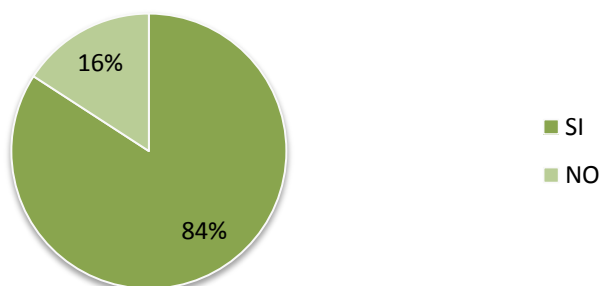
CONOCEN LA NORMATIVA VIGENTE REFERIDA A LA INCLUSION



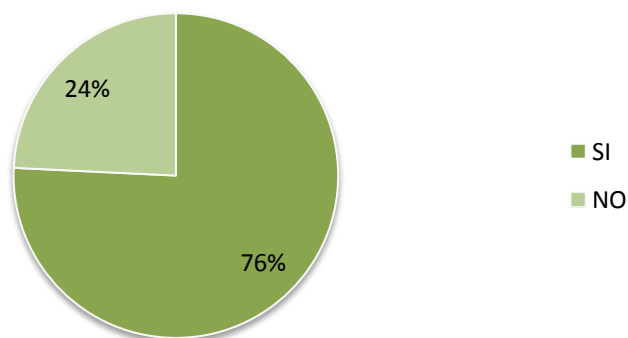
CONOCE LAS INTERVENCIONES SUGERIDAS PARA EL ABORDAJE EN EL AULA



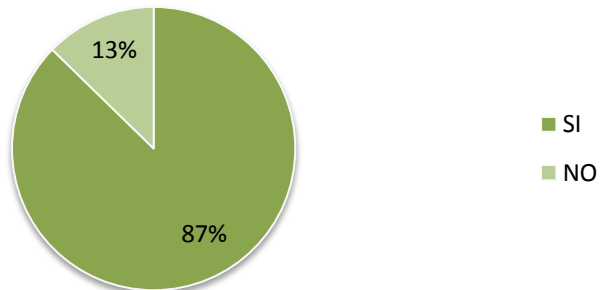
UTILIZAN ESTRATEGIAS PARA E L AULA



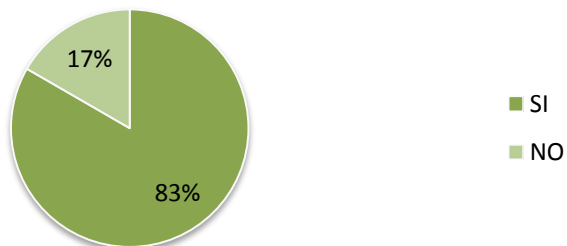
HAY ASISTENTE INTERNO EN EL AULA



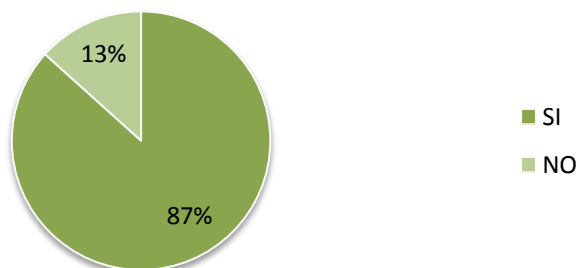
RECONOCE EN QUE CONSISTE EL DESEMPEÑO DE LA ASISTENTE



RECONOCE EL ROL DE LA MAESTRA DE APOYO INDIVIDUAL



CONSIDERA QUE ES POSIBLE LA INCLUSIÓN DE NIÑOS CON TEA



7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES:

Discusión:

La siguiente investigación dio como resultado que el 73 % de los docentes conocen las características de autismo, mientras que el 60 % tiene conocimientos de las áreas psicológicas afectadas, por lo que daría cuenta, que estarían en condiciones de realizar prácticas inclusivas en las aulas, lo que resulta determinante, que no todos los docentes poseen el conocimiento para llevarlas adelante. Llevar adelante una verdadera inclusión, entendida en los términos ya planteados, de adaptaciones curriculares, de incorporación de apoyos y hasta de modificaciones edilicias (Grooss, 2002).

Teniendo en cuenta el paradigma planteado y que la educación inclusiva es un movimiento de ámbito mundial que ha ido cobrando importancia en los últimos años, especialmente desde 1994 (UNESCO, 1994). Es altamente sugerente el desinterés de los docentes, solo un 27 % buscó capacitación sobre una necesidad emergente como lo es la inclusión, Sin embargo un alto porcentaje, 87 %, considera que es posible la inclusión de niños con TEA.

El 60% de docentes tiene en sus aulas alumnos con proyectos de inclusión, dato que toma representatividad, al momento de pensar en aulas inclusivas, ya que la prevalencia del autismo va en incremento, y se presenta en un promedio de una cada cien personas, incluso el CENTRO DE CONTROL DE ENFERMEDADES DE ESTADOS UNIDOS, ha detectado uno en sesenta y ocho en niños de 8 años. (Rugieri, Cuesta Gómez, 2017).

La agenda para la futura reforma educativa genuina y la capacitación continúa de los docentes, es prioritaria y central de las políticas públicas. (E W.Eisner, 2012)

En lo que refiere a la mejora escolar, el optimismo está en la habilidad de enfrentar esa compleja transformación y empezar a trabajar juntos para encarar el desafiante futuro que tenemos por delante. Esto nos obligará a abandonar viejos hábitos y expectativas tradicionales, pero en definitiva nuevos panoramas podrían abrirse ante nosotros. Tal vez habría nuevos mares para navegar. ¿Acaso no es eso la educación: no llegar a destino sino viajar con una nueva visión? Peters, (1960) (E W.Eisner, (2012)

Conclusiones:

A partir de los datos obtenidos, se debe tener en cuenta que existieron variables que se encuentran limitantes al momento de pensar en la hipótesis planteada, ya que en primer lugar se debe de conceptualizar términos como los definidos por la inclusión y diferenciarlos de la concepción de integración que por años se ha mencionado.

Otras de las limitaciones están referidas a las preguntas formuladas y las posibilidades de respuesta que proporciona el cuestionario cerrado, ya que en todos los casos los docentes, responden con negaciones o afirmaciones, sin poder explicar la respuesta, lo que imposibilita lograr contemplar la totalidad de las variables a investigar, parcializándolas.

Con esta investigación se trata de interpelar las practicas inclusivas que se encuentran determinadas por la formación docente, para ello se deberá tener en cuenta en futuros trabajos, las limitaciones planteadas y realizar un análisis con variables centradas en las características patognómicas, del espectro que den cuenta del conocimiento certero de los docentes en cuanto las áreas afectadas.

Es relevante la discrepancia en cuanto a los resultados obtenidos en relación a la formación, y el conocimiento que dicen tener los docentes de la muestra seleccionada, siendo que los mismos no han recibido desde el diseño curricular contenidos referentes al espectro y tampoco lo han hecho de manera particular.

Para finalizar se puede inferir que los alcances del presente trabajo posibilitan poner en discusión la formación y capacitación continua y poder así revisar, para incorporar, los contenidos pertinentes que deberán ser incluidos en los diseños curriculares de todos los niveles del sistema educativo.

Más allá de la revisión de los contenidos se deberá de re pensar el sistema educativo actual, para que este deje de ser un sistema segmentado en modalidades y se pueda trabajar interdisciplinariamente con todos los agentes involucrados, potenciando las verdaderas prácticas inclusivas, según las legislaciones y las políticas públicas vigentes.

8. Referencias.

- Asociación Americana de Psiquiatría, APA. DSM V, (2014). *“Manual diagnóstico y estadístico de enfermedades mentales”*. 5ta ed. Buenos Aires: Medica panamericana.
- Baron- Cohen S., Leslie, A. y Frith, U. (1985). *Does de Autistic child have a “Theory of mind”?* *Cognition* 37-46.
- Bella Casa, P. (1990) *Concepciones, paradigmas, y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad*.
- Chiner Sanz, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas inclusivas en el aula*.
- W.Eisner, E. (2012) *La escuela que necesitamos*. , Buenos Aires- Madrid: Amorrortu editores.
- Eslava-Cobos, J., Ricaurte-Perdomo, J. (2007). *Integración al Aula: Una Estrategia Para la Intervención y Evaluación, Guiada a Través del Uso de las Nuevas Tecnologías de Intervención Tics*.
- Etchezahar, E., Ungaretti, U. (2018) *Metodología de la investigación científica*. Aportes de la cátedra Metodología de la investigación científica, de la carrera, Licenciatura en Psicopedagogía, UFLO, formación a distancia.
- Gross, J. (2004) *Necesidades educativas especiales en Educación Primaria*. Madrid: Morata.
- INDEC, (Instituto Nacional de Estadística y Censos) (2018). *Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad Resultados preliminares*
- Larripa, Martín; Erausquin, Cristina. (2010) *Prácticas de escolarización y trastornos del espectro autista: herramientas y desafíos para la construcción de escenarios escolares inclusivos*. Anu. investig. 17 Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Lauce, A. (2016). *Inclusión de los niños con TEA en escuelas regulares de Montevideo: la vivencia de los maestros*.
- Ley 26.206. (Diciembre, 2006) *Ley de Educación Nacional Argentina*.

- Martínez, M. (2015) *Intervención psicoeducativa para niños con trastorno del espectro autista*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Martínez Rodríguez, J. (2014). *La metodología docente en el trastorno del espectro autista*. España.
- Maselli, A., Molina, M. Y Pimenides, A. (2015) *Los docentes de nivel secundario de jóvenes y adultos frente a la inclusión educativa*. Prax. educ. 19,3, 53-61. ISSN 0328-9702.
- Naciones Unidas, (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.
- Navarro Montaña, MJ.,Hernández, E., De La Torre. (2016). *La colaboración en red entre profesorado de aulas específicas de autismo para promover el intercambio profesional para la inclusión educativa*.
- Á Riviére, (2001) *Autismo*. Madrid: Trotta.
- C Cáceres Rodríguez (2004). *Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS*. Revista Auditivo (Revista electrónica de Audiología) 2.
- Resolución N° 1664/17 (Diciembre, 2017) *Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires*, DGCYE
- Ruggieri V, Cuesta Gómez JL, (comps.)(2017) *Autismo cómo intervenir, desde la infancia a la vida adulta*, Buenos aires- Barcelona-México: Paidós.
- UNESCO (1994) *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Paris.
- L Sepúlveda Velásquez, C Medrano Samaniego, P M González. (2010). *Integración en el aula regular de alumnos con síndrome asperger o autismo de alto funcionamiento: una mirada desde la actitud docente*. España: Universidad del país Vasco.
- UNESCO, (2003). *Un desafío una visión*.

Wing, L. & Gould, J. (1979), "*Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification*", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.

9. Anexos:

Tabulación de Datos:

preguntas/ participantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	total
¿Conoce las características diagnósticas del espectro autista?	1	1	1	1	1	1		1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	22
¿Conoce las áreas que se encuentran alteradas?	1	1		1	1	1	1				1		1	1	1		1	1	1	1	1	1					1	1			18
¿Conoce las teorías en las que se basa el trastorno?	1				1		1	1			1		1		1					1	1	1									10
¿Usted sabe lo que es una estereotipia?			1		1						1				1	1						1									7
¿Usted reconoce cuando un niño presenta alteraciones en la flexibilidad?	1	1	1	1	1		1	1		1	1			1	1			1		1	1	1							1	1	18
¿Usted comprende a que refiere la expresión, ecolalia?	1	1	1		1						1		1			1		1		1	1	1	1		1				1		14
¿Usted considera que el autismo es una enfermedad?			1	1		1			1					1		1					1										7
¿Usted posee solamente título docente?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	28
En su formación ¿Recibió información sobre desarrollo infantil?	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	28
La información que adquirió ¿Está relacionada con desarrollo típico?	1	1	1	1	1	1					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1		24
¿Ha recibido información sobre TEA?	1		1				1				1	1							1			1			1			1	1	1	11
¿Se ha capacitado de forma particular sobre TEA?					1		1				1							1	1		1							1		1	8
¿Se encuentra en actividad laboral?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	30
¿Tiene alumnos con diagnóstico TEA?		1	1				1							1				1	1		1					1	1	1	1	1	12
¿Conoce la Normativa vigente referida a la inclusión?	1	1	1			1	1	1		1	1			1	1			1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	22
¿Conoce las diferentes intervenciones sugeridas para el abordaje en el aula?	1	1					1	1		1	1									1	1	1			1		1	1	1	1	14
¿Usted utiliza estrategias para el aula?	1	1	1				1	1		1	1			1	1	1	1	1		1						1	1	1	1	1	17
¿En el aula que se desempeña hay Asistente externo?		1				1			1								1	1	1		1							1	1	1	10
¿Reconoce en qué consiste el desempeño del Asistente?	1	1		1		1		1	1	1	1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1	1	1	22
¿Reconoce el rol de la MAI?		1		1		1			1	1	1				1	1			1	1	1	1			1			1	1	1	16
¿Usted considera que es posible la inclusión de niños con TEA?	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	26

Encuesta:

La siguiente encuesta tiene carácter estadístico:

Nombre: _____ Sexo: _____ Edad: _____

	SI	NO
AUTISMO		
¿Conoce las características diagnósticas del espectro autista?		
¿Conoce las áreas que se encuentran alteradas?		
¿Conoce las teorías en las que se basa el trastorno?		
¿Usted sabe lo que es una estereotipia?		
¿Usted reconoce cuando un niño presenta alteraciones en la flexibilidad?		
¿Usted comprende a que refiere la expresión, ecolalia?		
¿Usted considera que el autismo es una enfermedad?		
FORMACIÓN PROFESIONAL		
¿Usted posee solamente título docente?		
En su formación ¿Recibió información sobre desarrollo infantil?		
La información que adquirió ¿Está relacionada con desarrollo típico?		
¿Ha recibido información sobre TEA?		
¿Se ha capacitado de forma particular sobre TEA?		
INCLUSIÓN		
¿Se encuentra en actividad laboral?		
¿Tiene alumnos con diagnóstico TEA?		
¿Conoce la Normativa vigente referida a la inclusión?		
¿Conoce las diferentes intervenciones sugeridas para el abordaje en el aula?		
¿Usted utiliza estrategias para el aula?		
¿En el aula que se desempeña hay Asistente externo?		
¿Reconoce en qué consiste el desempeño del Asistente?		
¿Reconoce el rol de la MAI?		
¿Usted considera que es posible la inclusión de niños con TEA?		

Muchas gracias por haber colaborado con la investigación.

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Silvia Regazzoni, alumna de la Universidad de Flores. La meta de este estudio es obtener datos, acerca del conocimiento de los docentes sobre el trastorno del espectro autista, para su intervención en el aula.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas de un cuestionario. Esto tomará aproximadamente 10 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez recolectados los datos, el cuestionario no se utilizará.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Silvia Regazzoni. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es obtener datos, acerca del conocimiento de los docentes sobre el trastorno del espectro autista, para su intervención en el aula.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 10 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Silvia Regazzoni al teléfono 15-6-948-0300.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

(En letras de imprenta)