

**Representaciones Sociales de los docentes de nivel primario de la C.A.B.A sobre los niños/as diagnosticados con el Trastorno del Espectro Autista.**

**Índice**

1. Introducción	3
2. Marco Teórico	5
2.1.El Trastorno Autista	5
2.2. Representaciones Sociales	10
3. Antecedentes	17
3.1 “Representaciones sociales sobre Discapacidad y Educación Inclusiva en los docentes del Colegio Federico García Lorca “Jornada Mañana”.	17
3.2 Las representaciones sociales “Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar”.	20
3.3 “Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial”.	23
4. Planteo del Problema	25
5. Objetivo General	25
6. Método	26
6.1 Diseño	26
6.2 Participantes	26
6.3 Técnicas de recolección de datos	27
6.4 Procedimiento	28

7. Resultados	29
7.1. Palabras asociadas al concepto Autismo	29
7.2. Connotaciones negativas y Connotaciones positivas que adjudican los docentes del nivel primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C.A.B.A) a los estudiantes diagnosticados con Trastorno Espectro Autista	31
7.3. Subcategorías	34
8. Discusión	38
9. Conclusiones	41
10. Referencias	44
11. Anexo	49

## **1. Introducción**

El objetivo del presente trabajo intentará este trabajo es comprender las conceptualizaciones sobre las representaciones sociales y con ello se logró elaborar un análisis de las mismas, las que son construidas en su vida cotidiana por los docentes que trabajan en escuelas de nivel primario públicas y privadas que se encuentran en el barrio de Flores sobre los niños/as a los que se les diagnosticó el Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Para la elaboración de la presente investigación la pregunta que constituyó la meta que se buscó responder, como así también, guió todo el proceso de elaboración fue: ¿Cuáles son las representaciones sociales que construyen los docentes sobre los niños diagnosticados con TEA?

El objetivo general intentó poder analizar las representaciones sociales del TEA en los docentes que desempeñan su rol en diferentes escuelas públicas y privadas que se hallan alojadas en el barrio porteño de Flores. Se optó por una metodología empírica cualitativa donde la recolección de datos, sin medición numérica, permitió descubrir y afinar la pregunta de investigación sin contener hipótesis alguna durante su proceso de interpretación tal como lo sugieren Sampieri Hernández, Collado Fernández y Lucio Baptista(2003). El diseño se encuentra enmarcado dentro de lo que se conoce como Teoría Fundamentada elaborada por Glaser y Strauss (1967) emplea un procedimiento sistemático cualitativo con el fin de generar una teoría que explique, en un nivel conceptual, una acción determinada.

Se trabajó con una población de veinte docentes de nivel primario de ambos sexos, cuyas edades abarcan desde los treinta a los cincuenta años. La muestra finalmente estuvo constituida por dieciocho mujeres y dos hombres.

El nivel socio económico de los participantes es de medio a alto. Cada participante era educador y desempeñaba su rol docente en escuelas públicas y privadas de jornada simple, enclavadas en el barrio porteño de Flores.

Se administró la técnica denominada entrevista no estructurada, siendo ésta una herramienta más flexible y abierta según Sabino (2002) dando como resultado una mejor interacción social. La misma demandó un tiempo estimado de treinta minutos por entrevistado.

Se esperó que a partir de las respuestas obtenidas surgieran los datos de interés que son el sustento de la investigación, como lo expresa Abric (1994).

## 2. Marco Teórico

### 2.1 El Trastorno Autista

Para Talero, Martínez, Mercado, Ovalle, Velásquez y Zarruk, (2003) el TEA es un síndrome que afecta la calidad de vida de quien lo padece, de su grupo familiar y su entorno más cercano. Dificulta la relación social, la comunicación y el aprendizaje.

En los albores del siglo XX, se comenzó a describir casos de niños que padecían un trastorno mental grave, que involucraba una notable alteración en el desarrollo. Estos niños fueron diagnosticados como dementes precoces o como esquizofrénicos infantiles.

El TEA, deviene del griego “eafismo”, que significa “sí mismo”. Este término fue utilizado por primera vez por el psiquiatra suizo Bleuler (1911) para describir a un trastorno del pensamiento. Introdujo el término autismo, como sinónimo de la pérdida del contacto con la realidad, que se provoca en el proceso de pensamiento en el síndrome esquizofrénico del adolescente y el adulto.

Por su parte Kanner (1943) en su trabajo titulado “*Perturbaciones autísticas del contacto afectivo*”, utilizó el término “*la soledad autista*” para definir la más notable de las características de conducta en los primeros años de vida de estos niños, que fuera acompañada de severas dificultades para relacionarse con los otros, además del retraso y perturbación en el desarrollo del lenguaje, los rituales y frecuentes angustias producidas por cambios en su medioambiente. A este conjunto de sintomatologías conductuales especiales, antes mencionado, lo definió como “*autismo infantil precoz*”.

Kanner (1943) realizó la observación del comportamiento de un grupo, compuesto por once niños, quienes exhibían alteraciones diferentes a lo que observó en otros niños con alteraciones psicopatológicas. A estas alteraciones, las describió como un “síndrome de comportamiento” que se expresa a través de dificultades en las

relaciones sociales, el lenguaje y los procesos cognitivos de los niños en sus primeras etapas de la vida.

Asperger (1944) describió el “*síndrome de psicopatía autística*”, afirmando que éste suele manifestarse hacia los cuatro o cinco años y que se caracterizaba por un contacto muy perturbado, pero en forma superficial en niños con buen estado intelectual. Además, de ausencia de progresividad, trastornos del pensamiento y disociación afectiva.

El término TEA fue utilizado por Wing (1979) quien acuñó lo que hoy se conoce como “*La triada de Wing*”, que consiste en un trastorno de reciprocidad social, trastorno de comunicación verbal y no verbal, la ausencia de capacidad simbólica y la conducta imaginativa, a los que consecutivamente agregó, los intereses conocidos como estereotipias. Esta triada implica una alteración en la interacción que tiene el niño con adultos y pares, alteraciones en las habilidades del habla y del lenguaje que no corresponden al nivel normal y su progreso generalmente es desigual.

Es común que los niños que padecen de TEA no puedan hacer gestos, tales como señalar un objeto, para dar significado a lo que dicen presentando un déficit en su lenguaje no verbal.

También presentan un déficit en su capacidad para exponer un significado a cualquier objeto de la vida cotidiana o no. Porque no pueden crear y utilizar los símbolos o signos.

Como también presentan una alteración en su conducta imaginativa ya que no logran comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias, lo que Rivière (1991) llama “Teoría de la Mente”. Esta teoría sostiene que los niños entre los cuatro y cinco años desarrollan la capacidad de

interpretar y/o predecir los pensamientos y deseos, emociones o incluso los engaños de otra persona de manera consciente.

Por último, la triada refiere a las estereotipias que son movimientos, posturas o voces repetitivas o ritualizadas sin un fin determinado.

Los desarrollos teóricos y la investigación empírica han brindado los datos epidemiológicos que muestran que la prevalencia de casos dentro de los TEA es de 6,5 cada 1.000 nacimientos. Las cifras del Centro para el control y Prevención de las Enfermedades, de los Estados Unidos, en el año 2010 fueron de 1 cada 100 como lo expresan Valdez y Ruggieri (2015).

Como así también los autores explican que en las últimas décadas el autismo ha sido estudiado desde diversas perspectivas, como ser, la genética, neurobiología, cognitiva y la neuropsicología para dar nuevas formulaciones y lograr un mejor diagnóstico y tratamiento del trastorno.

El TEA se encuadra en la clasificación del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales y sus siglas en inglés DSM IV (1996) dentro del grupo de los Trastornos Generalizados del Desarrollo. Según este manual, dicho trastorno se caracteriza por un funcionamiento anormal en por lo menos una de las siguientes áreas: interacción social, el lenguaje utilizado para comunicación social, o el juego simbólico e imaginativo.

Esta versión del manual categorizaba los trastornos generalizados del desarrollo que incluían cinco subtipos de autismo: el trastorno autista, el Síndrome de Asperger, el Trastorno Desintegrativo Infantil, el Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado (TGD no especificado) y el Síndrome de Rett.

La sintomatología básica del TEA puede ir acompañada de otros síntomas o trastornos. En la quinta y última revisión del DSM IV (2013) antes mencionado, se han combinado los diagnósticos individuales de Trastornos Generales del Desarrollo en una sola categoría, TEA.

La actual versión ha sustituido cuatro de estos subtipos, Trastorno Autista, Síndrome de Asperger, Trastorno Desintegrativo Infantil y Trastorno General del Desarrollo no especificado por la categoría general “TEA”. El síndrome de Rett ya no forma parte de este sistema de clasificación.

Sólo quedan dos categorías de síntomas:

- a. “deficiencias en la comunicación social” (los problemas sociales y de comunicación se combinan)
- b. “comportamientos restringidos y repetitivos”.

La Asociación Argentina de Padres de Autistas (APAdeA) entidad que desde 1994 viene trabajando en la ayuda y contención de las personas que sufren este trastorno como así también de su grupo familiar, por intermedio de su presidente Galibert (2016) expresó que no existen estudios serios en nuestro país, no se han realizado estudios epidemiológicos, el censo, aunque avanzó en su última edición al referir al tema de la discapacidad, no sirve porque revela generalidades y no brinda datos específicos en cuanto a subtipos y variantes que tiene el Trastorno Autista.

Las estadísticas sobre Trastorno General del Desarrollo y sobre el TEA en el país no son claras ni se encuentran actualizadas, aunque la mayor parte de los especialistas con los que trabaja la entidad, considera que la incidencia local es similar a la de los Estados Unidos, afectando siempre más a los varones que las niñas, a razón de cuatro a uno. Sato et al. (2012).

En la actualidad se valora la posibilidad de que la etiología del TEA tuviera un componente genético. Los estudios genéticos realizados sobre este trastorno se centran sobre tres líneas fundamentales, según Cuxart (1999) estos son el riesgo genético, asociaciones con trastornos genéticos conocidos y marcadores genéticos. Como conclusión se piensa que aún se está muy lejos de poder desarrollar un modelo neurobiológico del trastorno autista.

Según Waisburg (2016) el TEA se distingue por la presencia de una tríada diagnóstica básica como la alteración de la comunicación, en cuanto a la producción y comprensión del lenguaje; la presencia de patrones restrictivos, repetitivos y estereotipados de conducta, interés o actividad, y alteración del juego simbólico o imaginativo.

Según la Academia Americana de Neurología la aproximación terapéutica del autismo y los desórdenes generales del desarrollo han sido bastante discutidas. El hecho de no haber podido establecer un marcador biológico específico como causal necesario del autismo manifiesta la búsqueda de múltiples alternativas terapéuticas. Se han diseñado diferentes modalidades de tratamiento y se han propuesto diferentes y variados esquemas terapéuticos para lograr alguna mejoría de la sintomatología, como lo explican Talero, Martínez, Mercado, y Zarruk (2003).

Cabe destacar que en Argentina, la ley 27043, que fuera aprobada, en noviembre de 2014 por el Congreso Nacional y publicada en el Boletín Oficial N° 33044 del 7/11/15 determina que se debe explorar y promover un abordaje integral e interdisciplinario del TEA en el país, con ello, se favorece su investigación como también la detección temprana, al tiempo que se garantiza su tratamiento y la inclusión social de los niños que lo presenten.

Esta ley también establece que el Estado debe planificar la capacitación de los recursos humanos que sean necesarios, fijar los procedimientos para realizar su diagnóstico y que éstos sean acordes al avance de la tecnología y la ciencia.

## **2.2 Representaciones Sociales**

El pensamiento y la conversación sobre el TEA en la vida cotidiana de la sociedad, difieren en la manera en que se piensa y se expresa con respecto a los contextos formales. El sentido común es, lo que las personas piensan a nivel general sobre este tema en particular, podría decirse que es una especie de “acuerdo natural” que las personas se forman sobre algo, según lo explica Caniza de Páez (2010).

Esta autora continúa explicando que el sentido común es una manera de calificar razonablemente algunas cosas, sin necesidad de que una información esté justificada científicamente; lo único que interesa es que una gran suma de personas lo considere cierto. Y que por ello nos encontramos ante la necesidad de un tipo de conocimiento constructivo e interpretativo que permita ir más allá de los límites del sentido común de las personas; en especial los docentes.

Abric (2001) afirma “la identificación de la visión del mundo” que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales”. La representación es, de este modo, una “organización significativa” y una “guía para la acción” que opera como un sistema de representación que otorga sentido a las prácticas.

En lo que hace a las representaciones sociales Díaz (1992); López Alonso y Stefani, (2005); Mora (2002) pudieron analizar tres aspectos: la información, es el conjunto de conocimientos de un grupo social acerca de un acontecimiento o fenómeno;

el campo o estructura de la representación, que muestra la organización jerárquica del contenido de la representación y la actitud, que refiere a la orientación positiva o negativa hacia el objeto de la representación. También estos autores señalan que las representaciones sociales articulan la información sobre el objeto de la representación y las actitudes del sujeto y del grupo hacia él.

Una mirada netamente psicosocial que se cimienta desde la Teoría de las Representaciones Sociales la realizó en sus escritos Reid (1764). Fue quien se orientó hacia la “*investigación de la mente humana*” en la que estaba comprometido a cumplir con la explicación de los primeros principios del sentido común. Se refirió así a lo que denominó “primeros principios de las verdades contingentes” y a otros “de las verdades necesarias”.

El autor reivindicaba que los seres humanos contamos con unos primeros principios del sentido común, y que éstos se hallan en la base de la totalidad de nuestros juicios y aún de nuestros limitados y reparables conocimientos.

Explicó que existen algunos principios del sentido común que favorecen el desenvolvimiento en las cuestiones de la vida ordinaria y ellos son los mecanismos de la constitución humana que no debe esforzarse ni siquiera en aplicar, ya que su uso es instintivo.

Estos primeros principios del sentido común Reid(1764) los refirió como primeros principios de las verdades contingentes y los de las verdades necesarias que ofrecen una noción de lo que es, el sentido común humano, que es ese pensamiento común en todas las personas.

Para poder conceptualizar a las representaciones sociales, es importante tener en cuenta lo manifestado por Durkheim (1898), Moscovici (1979), Farr (1983, 1988) y

Herlich (1975) que forman parte de los antecedentes teóricos que colaboraron para conceptualizar a dichas representaciones.

Durkheim (1898) uno de los fundadores de la Sociología Científica, fue el primero en establecer las diferencias entre: las representaciones individuales y las representaciones colectivas, exponiendo que lo colectivo no podía ser limitado a lo individual. Para la visión de Durkheim, las representaciones colectivas, son producciones colectivas que conforman el bagaje cultural de las sociedades, que las carga a los sujetos que la componen como forma de conciencia.

A diferencia de Durkheim (1898) la opinión que expresara Moscovici (1984) reza que las representaciones colectivas son aquellos mecanismos explicativos que describen a una clase general de creencias e ideas, mientras que las representaciones sociales son aquellos fenómenos que requieren ser definidos y explicados. El mismo Moscovici (1984) define a las representaciones sociales como un "conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales".

“Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común”, Moscovici (1981, p.181).

Estas formas de pensar y construir la realidad social están compuestas por elementos de carácter simbólico puesto que no son sólo formas de conseguir y reproducir conocimiento sino también tienen la capacidad de otorgar sentido a la realidad social.

El fin de ello, es de modificar lo desconocido y transformarlo en algo familiar. Este principio tiene un carácter motivacional y en la opinión de Moscovici (1981), es de carácter universal.

En su teoría Farr (1983) hizo referencia a las representaciones sociales sobre las ideas, los sistemas de valores, y las prácticas con una doble función. Como primer punto, establecer un orden que permita a los individuos el orientarse en el mundo material, el mundo social y así poder dominarlo.

Y como segundo punto, este autor explica que las representaciones sociales sirven para facilitar la comunicación entre todos aquellos miembros que integran la comunidad suministrándoles un código para el intercambio social y un código para designar y clasificar, sin imprecisiones, los numerosos aspectos que componen su mundo, como así también de la historia tanto individual como grupal.

Con estos aportes teóricos el autor antes mencionado ajusta un campo de estudio dinámico y complejo pero con referentes empíricos, que habilitan a conocer y plantear transformaciones. Por otra parte el autor ofrece una visión de la noción de las representaciones sociales marcando que, desde un aspecto esquemático, estas emergen cuando los individuos discuten sobre temas de interés mutuo o cuando los hechos que les son significativos para aquellos que tienen el control de los medios de comunicación. Quienes dentro del grupo son los generadores de nuevas representaciones sociales.

Farr (1983) agrega además que dichas representaciones sociales tienen una doble función, lograr que lo extraño resulte familiar y lo invisible, se vuelva perceptible.

Para Jodelet (1986) cuya mirada es la que se prioriza en la presente investigación, las representaciones sociales componen características de pensamiento práctico, dirigidas hacia la comunicación, la comprensión y al dominio del medio social,

material e ideal. La autora afirmaba que las representaciones Sociales son un modo de conocimiento social, que se caracterizan por las siguientes propiedades:

1. Son socialmente construidas y compartidas.
2. Tienen el fin práctico de organizar la información, dominio del ambiente material, el social o el ideal y de ordenación de los comportamientos y las comunicaciones.
3. Se dirigen a establecer un enfoque de la realidad común a un conjunto social o cultural dado. Jodelet (1991).

Ella se refería al conocimiento social, como a las teorías ingenuas de las personas comunes. Las representaciones sociales encierran contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que juegan no sólo un papel importante para las personas en su vida personal y privada, sino también en sus actividades sociales y en la organización de los grupos en los que viven.

El origen de estas representaciones sociales según Jodelet (1991), está en la noción y conocimiento colectivo encauzado a través del discurso y la comunicación.

La autora refiere también que las conductas de las personas o de los grupos están afectados por la representación que ellos hacen de una situación determinada. Son procesos producidos dentro de sí mismos por la dinámica social y no pueden admitirse de forma independiente a esta.

Estos procesos para ella designan la actividad social y cognitiva que admiten la construcción y concepción del conocimiento social. Expresa además, que en el momento en que la representación social se torna evidente, la estructura de imagen pasa

a ser filtro de lectura y teoría de referencia para comprender la realidad en la que se vive.

Abric (2001) afirma que “la identificación de la visión del mundo” que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales”. La representación es, de este modo, una “organización significativa” y una “guía para la acción” que opera como un sistema de representación que otorga sentido a las prácticas.

El estudio de las representaciones sociales de los profesores sobre la docencia y sobre el ser un mejor docente posibilitaría encontrar los rasgos que aportan a la especificidad de este campo profesional, con sus diversos matices. Es decir, los elementos que permiten a los docentes reconocerse y ser.

Según Abric (2001), las representaciones sociales desempeñan un papel extremadamente importante en la dinámica y en las prácticas del comportamiento humano y esto se debe a que responden a cuatro funciones esenciales que permiten comprender, explicar, elaborar y codificar la forma en que estas representaciones sociales son construidas por las personas.

Estas cuatro se nombran como:

- a) Funciones de saber, que permite explicar y comprender la realidad. El sentido común que permite elaborar el marco de referencia que consiente la adquisición, el intercambio social y la trasmisión del conocimiento ingenuo.
- b) Funciones identitarias, que permite elaborar una identidad social e individual satisfactoria, compatible con los valores y cuyo objetivo es el de salvaguardar una imagen positiva de los grupos de pertenencia.

- c) Funciones de orientación, que permiten la precodificación de la realidad que nos servirá de guía para la acción.
- d) Funciones justificadoras, permiten la explicación y justificación de la acción.

Las representaciones sociales están constituidas por creencias, opiniones y actitudes sobre un objeto dado, pero teniendo en cuenta esas funciones.

La funcionalidad de las representaciones sociales puede resumirse en evaluativas, orientadoras, explicativas y clasificatorias. Dicha funcionalidad precisa completarse con otras dos, que tienen estrecha interrelación con las mencionadas anteriormente. Estas funciones son:

**Función sustitutiva:** Las representaciones operan como imágenes que sustituyen la realidad a la que describen, y a su vez participan en la construcción del conocimiento sobre esa realidad.

**Función icónico-simbólica:** Permite hacer presente un objeto, hecho o fenómeno de la realidad social, a través de las imágenes o símbolos que la sustituyen, a tal forma que actúan como una representación teatral, recreando la realidad de manera simbólica.

Según lo que expresó Vergara Quinteros (2008) las representaciones sociales son el marco de acción y una guía para comprender la realidad social y la articulación de éstas con la relación de los individuos con el contexto en general; devienen por tanto “la clave” para comprender la cultura y las identidades individuales y colectivas.

En cambio Domínguez Rubio (2011) conceptualizó a las representaciones sociales como aquello que no está en varios sujetos, sino entre ellos.

Por lo anteriormente citado, se podría tomar como concepto de representación social, al producto sociocultural que expresan un pensamiento social particular.

### **3. Antecedentes**

Ante la vacancia de investigaciones que se ocupen sobre las representaciones sociales que construyen los docentes sobre los niños que son diagnosticados con el TEA, para el presente trabajo, se utilizaron como antecedentes, investigaciones que trataron la temática de las representaciones sociales que erigen los docentes sobre la Discapacidad.

#### **3.1. “Representaciones sociales sobre Discapacidad y educación Inclusiva en los docentes del Colegio Federico García Lorca “Jornada Mañana”**

En el proyecto de la investigación “Representaciones sociales sobre Discapacidad y educación Inclusiva en los docentes del Colegio Federico García Lorca “Jornada Mañana” MarinMarin (2014) explica que también en dicha investigación se hace énfasis en la educación inclusiva, donde se tienen en cuenta los aspectos principales que la escuela debe poseer para ser catalogada como institución inclusiva y su vínculo directo con la educación, contemplado desde el enfoque social de derechos. Finalmente se documentó sobre la teoría de las representaciones sociales y la importancia de estas dentro del campo educativo.

La investigación estuvo orientada a echar luces sobre ¿cuál es el conocimiento, los esquemas figurativos, las actitudes y los comportamientos que poseen los docentes de preescolar (de escolares oyentes y de escolares sordos) ante los estudiantes con discapacidad y la educación inclusiva?

Como modalidad de atención educativa se aplicaron técnicas de recolección de información definidas en grupos focales, estos grupos estuvieron constituidos por docentes de preescolar de escolares oyentes y escolares sordos. La entrevista en profundidad, permitió obtener una cantidad de datos relevantes para este proceso

investigativo. El análisis de la información fue obtenido mediante recursos como las taxonomías, las redes causales y las matrices descriptivas, y realizado desde el enfoque cualitativo.

Finalmente se expusieron los resultados logrados, los cuales dan respuesta a los objetivos iniciales de la investigación, donde se resaltaron dos representaciones sociales sobre discapacidad centradas en la persona y aquello que no está dentro de los parámetros de la normalidad y tres representaciones sociales sobre educación inclusiva como modalidad para toda la población, como modalidad para los individuos con discapacidad y como una educación que requiere una flexibilización curricular.

Con los datos obtenidos durante esta investigación los resultados finales referencian las representaciones sociales sobre discapacidad y educación inclusiva en los docentes de preescolar del colegio IED FEDERICO GARCIA LORCA, en la Jornada Mañana.

En relación a la representación social que construyeron los docentes de preescolar del colegio antes nombrado sobre discapacidad, se puede enunciar que para los que participaron del proceso de investigación, el diagnóstico es un aspecto muy importante para hacer referencia a aquellos estudiantes que presentan una condición particular; como lo es la discapacidad, por sus características, nivel de funcionalidad, modo de participación e interacción con el resto de la población estudiantil, sus necesidades, sus habilidades y su historial clínico que implica el consumo de medicamentos, episodios convulsivos, hospitalizaciones, seguimiento médico, entre otros aspectos del área de salud.

Es importante aclarar que para el grupo de docentes de preescolar de escolares oyentes en las aulas regulares, el estudiante ya sea niño, niña o joven al presentar un

diagnóstico debe requerir también apoyo terapéutico como fonoaudiología, fisioterapia, terapia ocupacional, psicología, como también debe tener un seguimiento médico que es necesario por su condición, este seguimiento consta de controles rutinarios, citas especializadas, neuropediatría, entre otros.

Estos factores fueron considerados esenciales por que le brindaron al estudiante posibilidades en la adquisición de aprendizajes, habilidades y destrezas, para lograr progresivamente niveles de autonomía para que pueda participar en la sociedad y explícitamente en la escuela.

Este estudio pudo argumentar que para las docentes de escolares oyentes en las aulas regulares, los aspectos centrados en la “normalidad” asociados a los patrones de desarrollo evolutivo de los niños es un tema revelador, puesto que sirvió como referencia de comparación para las poblaciones que por sus características presentaron desarrollos evolutivos diferentes a los parámetros de la población en general.

El sentido común de dicho grupo de docentes, contuvo expresiones discursivas, donde se compararon el nivel de desarrollo de un alumno con características específicas y el desarrollo de un alumno considerado como “normal”, porque éste último presentaba habilidades, conductas, aprendizajes, comunicación que han sido aprobados por toda la comunidad.

Para la representación social sobre la educación inclusiva, el conjunto de docentes que participaron del proceso investigativo la asociaron con la flexibilización curricular; al considerar que para la población estudiantil que presenta discapacidad se hizo necesario adaptar la currícula que incluyera temáticas a impartir como ser el sistema de evaluación a implementar para cada asignatura, el material de apoyo para cada una de las actividades, los tiempos de trabajo estipulados para el alumno, el tipo de

participación en la clase, ubicación del alumno dentro del espacio del aula. Estos aspectos fueron considerados como claves dependiendo las necesidades, los intereses y las habilidades del niño que presentara algún tipo de discapacidad.

Este estudio también permitió concretar otra representación social sobre la educación inclusiva, la cual para el grupo de docentes de preescolar de escolares oyentes, estuvo orientada sobre la atención educativa exclusiva para los estudiantes con discapacidad; ya que se consideró que para los que fueron catalogados como “normales” la flexibilización curricular fue necesaria, porque que el desarrollo evolutivo de ellos, les permitió afrontar las exigencias académicas concertadas por la institución educativa.

Entre otras conclusiones, este trabajo concluyó que la discapacidad es asumida como la situación que está centrada en la persona; centrada en su diagnóstico, donde se resaltan las dificultades, falencias o carencias que el alumno tiene para interactuar en la sociedad.

Para las docentes de escolares oyentes en las aulas regulares, la discapacidad refiere a aquellos aspectos que no están contemplados en los parámetros de la “normalidad”, puesto que consecutivamente se retoman los patrones de desarrollo evolutivo de los niños como guía de comparación con aquellas poblaciones que por sus características se salen de los parámetros sociales. Por tanto la discapacidad es entendida desde la “anormalidad”.

### **3.2. Las representaciones sociales “Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar”**

Asimismo en la investigación realizada por Garnique (2011) las representaciones sociales “Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar” pretendieron dar cuenta de las representaciones sociales de la inclusión escolar que construyeron

algunos docentes en el nivel de educación básica del sistema educativo mexicano. El trabajo de campo se realizó en una escuela primaria de la Ciudad de México, utilizando una metodología de corte cualitativo que combinó la observación participante con la revisión de documentos; la administración de un cuestionario y la realización de entrevistas a 17 docentes que trabajan dentro de la educación básica y especial quienes fueron agrupados en tres categorías a las que se llamaron, gestores.

Es significativo indicar que el análisis que se presentó sólo consideró al grupo denominado “docentes inclusivos”. Se les nombró de esta manera porque su rol en el proceso educativo es atender y responder a una gran diversidad de necesidades ofreciendo a cada niño las ayudas y recursos que necesita, de acuerdo con sus características y a sus necesidades individuales, buscando que los alumnos logren su máximo desarrollo y aprendizaje.

En este grupo se incluyeron seis personas: tres mujeres que fluctúan entre los cincuenta y uno, y sesenta con más de treinta años de servicio y dos mujeres entre veintiocho y veintinueve años de edad con estudios de licenciatura, cuatro que no estaban inscritas en carrera y cuatro años en el servicio público. A partir de las técnicas antes mencionadas se buscó localizar las respuestas a las preguntas que se formularon en torno al objeto de estudio.

Estas preguntas fueron: ¿qué representación social de la inclusión de la diversidad escolar han construido los supervisores, asesores, directivos, maestros de grupo y maestros de apoyo de educación básica?; ¿qué parte del discurso de su representación social se puso en práctica?

Para responder a estas interrogantes la investigación buscó identificar y analizar las Representaciones Sociales sobre la inclusión de la diversidad escolar que los citados

agentes han construido, así como sus fuentes de determinación como ser, los medios de formación o información, los discursos institucionales, los medios de comunicación, los discursos de gobiernos nacionales e internacionales y la congruencia entre lo que dijeron sobre la inclusión y lo que hacen dentro del salón de clases.

La teoría utilizada para esta investigación considera que los contenidos de la representación social se organizan y se jerarquizan alrededor de un núcleo de valores, normas sociales, creencias y mitos. Así esta investigación concluyó que de todos los campos, el educativo se orienta a un fin común: como lo es la atención del alumno con capacidades diferentes. Se infirió que la imagen que prevaleció sobre la inclusión de la diversidad escolar entre los docentes inclusivos está enfocada en un marco de referencia conocido y preexistente.

Los alumnos que tienen discapacidad o capacidades diferentes, son percibidos como distintos a sus compañeros, debido a que estos requieren un trato especial que demanda preparación y compromiso para ello. Los docentes inclusivos percibieron como dificultades para trabajar con la inclusión el excesivo trabajo administrativo, la falta de tiempo, la falta de apoyo por parte de los padres de familia así como también una falta de preparación. Se encontró que los docentes inclusivos destacaron, que en su representación, influyeron las imágenes que han construido dentro de los espacios de su vida cotidiana.

Así, los docentes piensan que en el salón de clase existe diversidad escolar, porque cada uno de los niños que tienen una problemática y una situación particular los hace diferente a los demás.

### **3.3. “Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial”.**

A continuación se relata la investigación llevada a cabo en Chile por Apablaza (2014) trata sobre las “Representaciones Sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial”. La presente investigación tiene en cuenta que comprendiendo la diversidad desde un posicionamiento amplio y situado en la escuela como un espacio de reciprocidad social, este trabajo indagó acerca de las representaciones sociales que construyeron de profesores, respecto de la diversidad escolar, en relación con los contextos de desempeño profesional, práctica y su formación inicial. En vinculación con lo anterior, se analizó cómo dichas representaciones afectan las prácticas de los docentes al interior del salón de clases.

En base a la Grounded Theory, o teoría fundamentada elaborada por Glaser y Strauss, Strauss y Corbin (2002). Se analizaron tres entrevistas a profesores masculinos y femeninos cuyas edades eran veintiséis, veintiocho y treinta y dos años con dos a tres años de experiencia de la Región Metropolitana de Chile, esto permitió construir la teoría que subyace en los sujetos con respecto de la diversidad. El propósito de este trabajo, fue contribuir con el debate sobre la tensión respecto del concepto de diversidad escolar y democratización de la escuela, con miras hacia la inclusión escolar a nivel nacional.

A partir del contenido que formó parte del discurso de los profesores en relación con las preguntas de interés, que fueron: ¿cuáles son las representaciones sociales de los profesores respecto de la diversidad escolar, en relación con los contextos de desempeño profesional, práctica y su formación inicial?

Y vinculado a lo anterior, ¿cómo se afectan las prácticas de los profesores, al interior del aula, de acuerdo a dichas representaciones? Se pudieron identificar como principales temas, las respuestas que se vincularon con la definición e implicancia de la diversidad, que aludió al concepto que poseen los sujetos, a la valoración y a las implicaciones que conlleva trabajar con ella en la escuela. Surgió además un segundo tema, el aprendizaje en un contexto de diversidad escolar, donde se profundiza en la relación de la diversidad con el proceso escolar.

Esta investigación concluyó que la representación social de los profesores con respecto de la diversidad revela una visión que no sólo está centrada en la integración de los alumnos que presentan alguna discapacidad, sino también y con mayor énfasis, está centrada en la incorporación de estudiantes que provienen de contextos de mayor complejidad psicosocial. Por ello, la diversidad la vincularon a “niños con problemas”, “niños con dificultades”, reflejando que poseen una visión sesgada de la diferencia desde la perspectiva del déficit o complejidad como algo negativo, por sobre la visión integral del concepto.

Por ello en esta teoría subyace un fenómeno identificado en relación con las representaciones sociales de los profesores respecto de la diversidad escolar, y este fenómeno contiene una valoración contradictoria, puesto que los profesores, si bien admiten a la diversidad como un valor sobre la diferencia como condición humana, a la vez es percibida como un obstáculo para la práctica, acarreando implicancias orientadas más bien a factores negativos por sobre las riquezas y contribuciones que realizan al proceso escolar.

#### **4. Planteo del Problema**

Como primer paso y para comenzar, nos preguntamos ¿Cuáles son las representaciones sociales que construyen los docentes sobre los niños diagnosticados con TEA?

Epidemiología: las estadísticas expresan que 1 de cada 160 niños tienen un TEA, OMS (2016). Esta representa una cifra media, puesto que la prevalencia observada varía ampliamente entre las distintas investigaciones, en algunos estudios bien controlados se han registrado algunas cifras marcadamente mayores.

Conocer las representaciones sociales que tienen los docentes sobre el TEA en los niños diagnosticados, para que cuando lleguen a ellos como alumnos, puedan trabajar desde un cambio de su visión. Es menester que se realicen nuevas investigaciones porque, existen pocos trabajos de investigación que traten esta temática.

La presente investigación podría colaborar a cambiar la mirada de los educadores en general sobre los niños que son diagnosticados con este trastorno.

#### **5. Objetivo General**

Analizar las representaciones sociales que construyen los docentes de nivel primario que desempeñan su rol diferentes escuelas públicas y privadas que se hallan alojadas en el barrio porteño de Flores sobre los niños diagnosticados con TEA.

## **6. Método**

### **6.1 Diseño**

Se optó por una metodología empírica cualitativa donde la recolección de datos, sin medición numérica, permite descubrir y precisar la pregunta de investigación y sin hipótesis alguna en su proceso de interpretación conforme proponen Sampieri Hernández, Collado Fernández y Lucio Baptista (2003).

El diseño, se encuentra enmarcado dentro de lo que se conoce como Teoría Fundamentada elaborada por Glaser y Strauss (1967) que emplea un procedimiento sistemático cualitativo con el fin de generar una teoría que explique, en un nivel conceptual, una acción determinada tal como postula Hernández Sampieri, et al. (2006).

Debido a los escasos estudios sobre las representaciones sociales que construyen los docentes de nivel primario acerca de los niños diagnosticados con trastorno del espectro autista, se recurrió a este tipo de diseño para generar una teoría que de manera parcial, explique el fenómeno en cuestión, sobre las bases de los datos recolectados para elaborar un análisis que responda a la información obtenida.

### **6.2. Participantes**

Para el presente trabajo de investigación se trabajó con una población de veinte docentes de nivel primario de ambos sexos, cuyas edades van desde los treinta a los cincuenta años. La muestra finalmente estuvo constituida por dieciocho mujeres y dos hombres.

El nivel socio económico de los participantes es de nivel medio a alto. Cada participante es educador y desempeña su rol docente en escuelas públicas y privadas de jornada simple, enclavadas en el barrio porteño de Flores.

### 6.3. Técnicas de Recolección de Datos

La entrevista es la técnica con la cual se pretende obtener información de una forma oral y personalizada. Bajo una estructura particular de preguntas y respuestas, la información versa en torno a acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de los docentes tales como pensamientos, creencias, actitudes, opiniones o valores en relación con la situación que se está estudiando y han sugerido Sampieri, Fernández y Lucio Baptista (2006).

Para mayor precisión se realizó la técnica asociativa. A partir de un término inductor (o de una serie de términos), se les pide a las personas que produzcan todos los términos, expresiones o adjetivos que se les “ocurran”.

El carácter espontáneo y por tanto menos controlado y la dimensión proyectiva de esa producción, deberían permitir un acceso, mucho más rápido y fácil a los elementos implícitos o latentes que serían ahogados o enmascarados en las producciones discursivas, tal como lo postula Abric (1994).

La riqueza del material asociativo consiste en que puede constituir la base de un análisis más profundo, como se verá en la presentación de los métodos de análisis de la estructura de una representación.

Para ello, previamente se llevó a cabo un trabajo de planificación de la misma confeccionando un guión, que determinó la información que se pretendió obtener. El mismo consta de dos preguntas:

Pregunta N°1 -Te digo la palabra autismo ¿Qué palabras se te ocurren?

Pregunta N°2 -¿Qué significado le das a cada palabra? (Connotación)

#### **6.4. Procedimiento**

Se contactó a los docentes y se les expuso la necesidad de realizar entrevistas para recabar los datos inherentes a la investigación; con la autorización correspondiente, y habiéndoles explicado el carácter anónimo de sus respuestas, se llevaron a cabo los diferentes encuentros con los docentes de nivel primario.

La recolección de datos se llevó a cabo a veinte docentes del nivel antes mencionado, quienes forman parte del plantel de diferentes instituciones educativas que se hallan en el barrio de Flores.

Se administró la técnica denominada entrevista no estructurada, siendo esta una herramienta más flexible y abierta como establece Sabino (2002), dando como resultado una mejor interacción social. La misma demandó un tiempo estimado de treinta minutos por entrevistado.

La administración de las entrevistas consistió en la formulación de preguntas de manera individual. Se esperó que a partir de las respuestas obtenidas surgieran los datos de interés que son el sustento de la investigación, como lo expresa Abric (1994). Se estableció así un diálogo asimétrico, donde una de las partes buscó recoger datos y la otra, fue la fuente de los mismos.

## 7. Resultados

### LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO A PROPÓSITO DE LA NOCIÓN DE «AUTISMO»

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la presente investigación, guiada por el objetivo general que refiere a realizar el análisis de las representaciones sociales que construyen sobre los niños diagnosticados con TEA, los docentes de nivel primario que desempeñan su rol en diferentes establecimientos que se hallan en el barrio de Flores y que corresponden a la gestión pública como privada. A partir de las palabras relevadas mediante el uso de técnica asociación de palabras, se elaboraron categorías y sus correspondientes subcategorías que permitieron agruparlas y ordenarlas.

La muestra integrada por veinte docentes de nivel primario estuvo conformada por dieciocho mujeres y dos hombres (Tabla 1). Las edades de los docentes se encontraron en el rango comprendido de treinta a cincuenta años, con una media de promedio de edad de treinta y ocho años.

**Tabla 1. Distribución según sexo**

Docentes	Mujeres	Hombres	Total
Nivel primario	18	2	20
Entrevista de Asociación de palabras			

#### 7.1 Palabras asociadas al concepto Autismo

En función de la *Pregunta N°1 -Te digo la palabra autismo ¿Qué palabras se te ocurren?* Se presentan más abajo las respuestas que vertieron los entrevistados.

En relación a la *Pregunta N°2 - ¿Qué significado le das a cada palabra?* se indican con color **negro** los términos de connotación negativa y con color **azul** los que presentaron connotación positiva:

1. -Dificultad, ayuda, aprendizaje diferente, incapacidad,
2. -Aislamiento, soledad, incomunicación, enfermedad, irremediable
3. -Diversidad, capacidad diferente, dolor
4. -Igualdad, oportunidad, necesidad, diferente, educación especial, recursos, habilidades
5. -Aislamiento, ceguera, apático, incomunicación
6. -Ternura, afecto, aprobación, amor, abrazos, cariño, sinceridad, pureza
7. -Temor, solitario, aislamiento, problema, retraimiento
8. -Irreparable, indiferente, carencia, destrezas, conflicto
9. -Asistencia, encierro, exclusión, inhibición
10. -Perturbado, inquieto, diferente, sufrimiento, imposibilidad
11. -Apego, ternura, cariño, espontaneidad, bondad
12. -Retraimiento, complejidad, distinto, anormal, inclusión
13. -Problema, confusión, oscuridad, soledad, impotencia
14. -Irreparable, descarte, integración, espontaneidad, tipo
15. -Simpatía, honestidad, afecto, sensibilidad
16. -Callados, encierro, discriminación, pensamiento
17. -Soledad, irreal, aislado, insertar, tristeza
18. -Inteligencia, diferente, especial, soledad, comprensión
19. -Niño, incompreensión, misterio, , acompañamiento
20. -Silencio, trastorno, realidad, genética, niños

En función de las respuestas de ambas preguntas se han podido elaborar dos categorías con relación a la connotación que los entrevistados han asignado a las palabras asociadas. Estas categorías son: connotaciones negativas y connotaciones positivas. Estas connotaciones constituyen el conjunto de conceptos que los docentes que componen la muestra tienen de los niños con TEAy para ello les dan una significación emocional y evaluativa a los conceptos que expresan.

**7.2 Connotaciones negativas y Connotaciones positivas que adjudican los docentes del nivel primario de la C.A.B.A a los estudiantes diagnosticados con Trastorno Espectro Autista y cuya toma se realizara en el barrio porteño de Flores.**

**Tabla 2. Connotaciones negativas y Connotaciones positivas**

Connotaciones	Cantidad de entrevistados
Connotaciones negativas	17- 85%
Connotaciones positivas	3- 15%
Total 20 respuestas que constituyen el 100% de la muestra.	

Para llevar a cabo el tratamiento de los resultados que permitieron evidenciar las representaciones sociales que construyen los docentes del nivel primario que desempeñan su trabajo en establecimientos educativos públicos y privados ubicados en el barrio porteño de Flores, sobre los niños que presentan el diagnóstico de TEA, se pudo observar en primer lugar, una mayor cantidad de connotaciones negativas en los participantes sobre el término “autismo”.

Estas ascienden a un total de diecisiete entrevistados en cuyo discurso vertieran connotaciones negativas. En cuanto a la categoría de connotaciones positivas el total de entrevistados que utilizaron las mismas ascienden a tres (Tabla 2).

La categoría connotaciones negativas refiere al campo representacional que construyen los docentes entrevistados y está compuesto por términos que expresan significados que no tienen que ver con la definición literal de las palabras vertidas sino con la valoración o significado que le dan culturalmente. Estas connotaciones expresan negativamente las características de los síntomas que presentan los niños con TEA. Son utilizadas para definir negativamente las formas en que ven a los niños con el trastorno antes mencionado.

Tal como el uso del término “diferente”, que se aplica para designar aquello o a quien se destaca por ser peculiar, distinto o desigual; por lo general, el uso de esta palabra se da a instancias de querer indicar cuando las cosas o personas, por comparación, no resultan ser iguales sino más bien lo contrario, resultan ser disímiles.

Lo diferente involucra la cualidad que nos permite distinguir dos cuestiones, dos personas, entre dos o más alternativas. Para ejemplificar esta connotación negativa la entrevistada número cuatro expresó “Cuando pienso en diferente, pienso en que cada uno de mis niños y niñas en el aula son singulares y en esa particularidad cada uno aprende como su subjetividad y su capacidad se los permite. Los niños con autismo son diferentes porque les cuesta aprender y es difícil trabajar con ellos ya que no se puede interactuar con ellos”.

El término “diferente” surge como resultado de una incapacidad para establecer relaciones con los demás, y denota aquellos síntomas que reflejan un trastorno emocional o una disminución psíquica. Tales características establecidas por

Kanner(1943) describieron las alteraciones del contacto autista que encuadra a los niños con este Trastorno, dicha cualidad que, les permitiría a los docentes participantes de la muestra establecer la diferencia entre “los niños Autistas” y los demás niños llamados “normales”.

Otra connotación negativa surgió del término “incomunicación”, como ejemplo se tomó lo expresado por la participante número cinco lo siguiente: “es la incapacidad para comunicarse de las maneras normales, no poder expresar lo que se siente, las emociones, las cosas que te pasan o les pasan, con mucha falencia e inexpressivo, me refiero a la incapacidad que este tipo de niños tienen en cuanto a comunicar lo que sienten, sus emociones y sus estados de ánimo”. Así también la participante número cinco describe que “incomunicación es esa falta o la falla de comunicación, puedes decir y no te dan bola. No pueden conectar con el mundo, con los otros”. Así se pudo observar que “incomunicación” refiere a lo que se conoce como “Triada de Wing” ya que los niños diagnosticados con el trastorno, presentan un déficit en su comunicación verbal y no verbal según lo expresa la misma Wing (1979).

La categoría connotaciones positivas refiere al sentido que le dan los docentes entrevistados a palabras que expresan la valoración de tenor positivo que el grupo que conforma la muestra, tiene sobre los niños que padecen TEA.

Como elementos utilizados para establecer esta categoría, surgieron un total de tres entrevistadas que expresaron connotaciones positivas (Tabla 2). Se puede observar que existen una menor cantidad de connotaciones positivas en los participantes sobre el término autismo. La cantidad de respuestas obtenidas en esta categoría difieren con lo que según Waisburg (2016) caracteriza al trastorno como ser: una alteración de la comunicación, en cuanto a la producción y comprensión del lenguaje; la presencia de

patrones restrictivos, repetitivos y estereotipados de conducta, interés o actividad, y alteración del juego simbólico o imaginativo.

### 7.3 Subcategorías

En función de la categoría connotación negativa y de la categoría connotación positiva surgieron dos subcategorías: (1) Interacción Social (Negativa y Positiva) y (2) Características Emocionales (Deficitarias y Beneficiarias) respectivamente.

La primera subcategoría, implica la acción mediante la cual se establecen las relaciones con los otros. Por otro lado, la segunda subcategoría refiere a las características emocionales que presentan los niños que presentan el TEA.

**Tabla 3. Cantidad de entrevistados que dieron respuestas que se encuadran en las subcategorías: Interacción Social Negativa y Características Emocionales Deficitarias.**

Subcategorías Interacción Social Negativa y Características Emocionales Deficitarias.	Cantidad de entrevistados
Interacción Social Negativa	12 - 60%
Características Emocionales Deficitarias	8- 40%
Total 20 respuestas obtenidas de los 20 entrevistados que constituyen el 100% de la muestra.	

En la investigación emergieron palabras con connotaciones negativas que encuadran en esta investigación en la subcategoría nominada como interacción social negativa que presentan una alteración social deficiente, doce de los veinte entrevistados vertieron términos que encuadran dentro de esta subcategoría (Tabla 3).

Cuando Kanner (1943) mostró la descripción de once niños cuyos rasgos característicos parecían constituir un único síndrome al que llamo “autismo infantil precoz” expresó que dentro de esos rasgos lo sobresaliente, la alteración fundamental, era la incapacidad para relacionarse de manera normal con las otras personas y situaciones. A modo de ejemplo podemos citar para esta investigación, que dentro de las respuestas a las dos preguntas que se le realizaran a los entrevistados, surgió la palabra “solitario”; según Kanner (1943) el término “autismo” es frecuentemente utilizado por la población en general para referirse a niños que parecen “vivir en su propio mundo”.

De esta manera este término “solitario” significa para el entrevistado número siete “estar solo encerrado en su propio mundo sin poder relacionarse con los demás”, por ejemplo.

Otro término que resaltó entre los entrevistados fue el término “aislamiento” que refiere a aquellos niños que presentan impedimentos severos y penetrantes en las destrezas sociales recíprocas como lo manifiesta Wing (1979) cuando explica con la tríada, que los niños con TEA presentan un déficit en la interacción social. Esto queda reflejado en lo dicho por el entrevistado número cinco “la palabra autista me refiere a aislamiento (aislamiento total), ceguera, persona desafectada, que está separada de otras”.

La interacción social se entiende por el lazo o vínculo que existe entre las personas y que son esenciales, donde se engloba el comportamiento adaptativo tanto en lo que se refiere a la relación que los niños con trastorno del espectro autista tienen con los demás como también en las actividades que se realizan junto con otros, en la vida diaria tal como lo explican Valdez y Ruggieri (2015).

En cuanto a la segunda subcategoría Características Emocionales Deficitarias, describen la incapacidad que tienen los niños con Trastorno del Espectro Autista para reconocer sus propias emociones y las de los otros, porque como lo expresa Riviere (1991), presentan dificultades de interpretación de factores emocionales y afectivos. Para esta subcategoría, ocho de los veinte entrevistados expresaron respuestas que se encuadran dentro de esta subcategoría (Tabla 3).

Como lo expresa la entrevistada número cinco, que utilizó el término “apático” dándole el significado de “estos niños son desinteresados y con falta de motivación o sin entusiasmo y que son indiferentes ante cualquier tipo expresiones de cariño”.

Otro extracto utilizado para ejemplificar esta subcategoría es el de la entrevistada número diecisiete que usa el término “tristeza”, explicando que “los niños autistas tienen una tristeza como estado afectivo inducido por su propia situación”.

Estos términos vertidos por las entrevistadas refieren a lo expuesto en una de las dimensiones de la "Triada de Wing " (1979) que explica la ausencia de pautas de expresión emocional correlativa.

**Tabla 4. Cantidad de entrevistados que dieron respuestas que se encuadran en las subcategorías: Interacción Social Positiva y Características Emocionales Beneficiarias.**

Subcategorías Interacción Social Positiva y Características Emocionales Beneficiarias.	Cantidad de entrevistados
Interacción Social Positiva	6- 66%
Características Emocionales Beneficiarias	3- 33%
Total 9 respuestas obtenidas, que constituyen el 100% de los 20 entrevistados de la muestra.	

De la subcategoría Interacción Social Positiva, seis de los veinte entrevistados expresaron respuestas que cuadran dentro de esta subcategoría (Tabla 4); como ejemplo se puede citar el extracto de lo vertido por la entrevistada número doce quien dice sobre el término “inclusión” que “significa integrar a todos los niños diferentes que se encuentran marginados, para que puedan tener las mismas posibilidades y oportunidades que los otros niños”. Asimismo y en cuanto al término “acompañamiento” la entrevistada número diecinueve expresa que “acompañamiento es la palabra más importante porque en definitiva es lo que debemos hacer las docentes cuando llega a nosotras el niño con esta enfermedad”. Respecto de estos términos Valdez (2016) expresa que en la escuela, sobreviene la indiferencia ante la interacción social de los niños con TEA excluyéndolos en lugar de incluirlos y acompañarlos propiciando el aprendizaje.

Para la subcategoría Características Emocionales Beneficiarias sólo tres de los veinte entrevistados expresaron respuestas que encuadran en dicha subcategoría (Tabla 4). Kanner (1943) justamente tituló una de sus producciones más importantes como “perturbaciones autísticas del contacto afectivo”, ya que este autor sostiene que los niños que presentan este trastorno poseen incapacidad para mostrar sus emociones, sentimientos y más bien demuestran sus estados afectivos con otro estilo de comportamientos que se encuentran alejados de lo que se los entrevistados expresaron como características emocionales beneficiarias.

Para ejemplificar esta subcategoría se cita el extracto de la entrevista realizada por el número once que utilizó el término “cariño”; “cariño es sentir amor, con una mezcla de ternura, como era el alumno que te dije que tuve, que era muy cariñoso, era muy afectuoso conmigo”.

Como así también, a modo de ejemplo el entrevistado número seis que expresó el término “amor”; “amor es lo que demuestran que sienten estos niños constantemente, te abrazan, son inquietos dulces y tienen simpatía, están necesitados de demostrar amor como de recibir amor de nuestra parte”

Estas Características Emocionales Beneficiarias vertidas por los participantes de la muestra, difieren de los estilos de comportamiento que los niños diagnosticados con TEA utilizan para demostrar sus estados emocionales; que menciona Turner (1997) como movimientos estereotipados (aleteo o balanceo corporal), Disquinecia tardía (movimientos involuntarios de mandíbula, labios y lengua), agresiones y autoagresiones.

## **8. Discusión**

A pesar del carácter preliminar de los resultados obtenidos en el presente estudio y de las limitaciones que supone el reducido tamaño de los antecedentes encontrados, es posible realizar algunas observaciones que resultan de interés para futuras investigaciones.

Para Jodelet (1986) cuya mirada es la que se prioriza en la presente investigación, las representaciones sociales están compuestas por características de pensamiento práctico, dirigidas hacia la comunicación, la comprensión y al dominio del medio social, material e ideal. La autora afirmaba que las representaciones Sociales son un modo de conocimiento social.

En virtud de los antecedentes antes mencionados y de los resultados obtenidos en la presente investigación se considera que las representaciones sociales que construyen los docentes de nivel primario de la C.A.B.A en el barrio porteño de Flores sobre los niños/as diagnosticados con el TEA aluden mayormente a la categoría

connotaciones negativas, ya que sobre el total de veinte entrevistados, diecisiete en su discurso vertían connotaciones negativas sobre esos niños (Tabla 2).

A su vez en la investigación emergieron palabras que encuadraron dentro de la subcategoría denominada interacción social negativa que presentan una alteración social deficiente. Doce de los veinte entrevistados vertieron términos que encuadran dentro de esta subcategoría (Tabla 3).

Dichas connotaciones negativas se refieren al campo representacional de los docentes entrevistados. Este campo está compuesto por términos que expresan significados que no tienen que ver con la definición literal de las palabras vertidas sino, con la valoración o significado que los mismos le dan culturalmente. Estas connotaciones expresan de forma negativa las características de los síntomas que presentan los niños con TEA, y son utilizadas para definir las formas en que ven a los niños con el mencionado trastorno.

Esto visibiliza una importante similitud con lo que fuera concluido por la investigación que realizara MarinMarin (2014) en representaciones sociales sobre Discapacidad y educación Inclusiva a los docentes del Colegio Federico García Lorca “Jornada Mañana” donde se logró concluir que la discapacidad es asumida como la situación centrada en la persona; centrada en su diagnóstico, donde se resaltan las dificultades, falencias o carencias que el alumno tiene para interactuar en la sociedad.

Asimismo y de manera similar a lo que se ha obtenido con el análisis de los resultados del presente trabajo investigativo, en la realizada por Garnique (2011) las representaciones sociales “Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar” se concluyó que los alumnos que tienen discapacidad o con capacidades diferentes, son percibidos como distintos a sus compañeros, debido a que requieren un

trato especial que demanda preparación y compromiso para ello. Los docentes inclusivos percibieron como dificultades para trabajar con la inclusión el excesivo trabajo administrativo, la falta de tiempo, la falta de apoyo por parte de los padres de familia así como también una falta de preparación y destacaron, que en su representación, influyeron las imágenes que han construido dentro de los espacios de su vida cotidiana.

Y así, los docentes piensan que en el salón de clase existe diversidad escolar, porque cada uno de los niños que tiene una problemática y una situación particular son diferentes a los demás.

Del mismo modo la investigación llevada a cabo en Chile por Apablaza (2014) que trata sobre las “Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial”, logró concluir que la representación social de los profesores con respecto de la diversidad, revela una visión que no sólo está centrada en la integración de los alumnos que presentan alguna discapacidad, sino también y con mayor énfasis, en la incorporación de estudiantes que provienen de contextos de mayor complejidad psicosocial. Por ello, la diversidad la vincularon a “niños con problemas”, “niños con dificultades”, reflejando que poseen una visión sesgada de la diferencia desde la perspectiva del déficit o complejidad como algo negativo, por sobre la visión integral del concepto.

En esta teoría como antes fuera mencionada, subyace un fenómeno identificado en relación con las representaciones sociales de los profesores respecto de la diversidad escolar. Este fenómeno contiene una valoración contradictoria, puesto que los profesores, si bien admiten a la diversidad como un valor sobre la diferencia como condición humana; a la vez es percibida como un obstáculo para la práctica, acarreado

implicancias orientadas más bien a factores negativos por sobre las riquezas y contribuciones que realizan al proceso escolar.

Se podría explicar con lo que la investigación contribuye, es decir que las connotaciones negativas que los docentes de nivel primario de la C.A.B.A del barrio porteño de Flores expresaron sobre los niños/as diagnosticados con TEA expresan la acción y el significado que le adjudican a sus interpretaciones, y que ponen énfasis en la interacción social se entiende por los vínculos que existen entre las personas y que son esenciales, donde se engloba el comportamiento adaptativo tanto en lo que se refiere a la relación que los niños con TEA tienen con los demás, como así también en las actividades que se realizan junto con otros en la vida diaria, como lo explican Valdez y Ruggieri (2015).

## **9. Conclusiones**

A continuación se presentan las conclusiones del presente estudio, derivadas de los resultados y la discusión:

Con la creciente conciencia pública, el Trastorno Autista es difícil de abordar. Es importante recordar que no existen dos niños con manifestaciones exactamente iguales.

En cuanto a las representaciones sociales que construyen los docentes entrevistados se puede inferir que estos asumen que los niños con TEA pueden tener alguna discapacidad en concreto, pero que no contarían con la habilidad de desarrollar otras capacidades.

Trabajar las representaciones de los docentes implicaría develar las creencias, sentimientos y pensamientos que estos tejen, a partir de las diversas representaciones que son construidas en su vida cotidiana; implicaría también un compromiso para lograr una transformación de la acción educativa, iniciando con la comprensión del contexto

socio-histórico y cultural en que éstos procesos se desarrollan; involucra además, que reconozcan al niño diagnosticado con el TEA como a un niño con las mismas oportunidades que se les brindan a los demás, entendiendo que ellos aprenden de una forma diferente que el resto de los alumnos.

Asimismo, esta investigación refiere como conclusión que las representaciones sociales que construyen los docentes de nivel primario que desempeñan su rol en escuelas públicas y privadas de la C.A.B.A del barrio porteño de Flores cuyo núcleo se originan desde las connotaciones negativas. con base en las interacciones sociales negativas generan una percepción errónea que afecta tanto sus prácticas como la relación que estos tienen con los alumnos diagnosticados con el TEA.

Para cerrar estas conclusiones cabe acotar que se ha logrado cumplir con el objetivo general planteado en la presente investigación, y consistió en analizar las representaciones sociales que construyen sobre los niños diagnosticados con TEA los docentes de nivel primario.

No obstante estos primeros resultados, se sugiere continuar con la investigación sobre las representaciones sociales de los docentes de nivel primario de la C.A.B.A sobre los niños/as diagnosticados con el TEA.

Para ampliar estas precarias conclusiones y desde el rol de psicólogo con orientación educacional, se propone trabajar las representaciones sociales que construyen los docentes de nivel primario. Esto se podría realizar a través de la implementación de talleres para docentes que se impartirían dentro de las Jornadas Institucionales y las Jornadas de Capacitación docente, brindándoles mejores y mayor información, como así también herramientas y estrategias para lograr la transposición

didáctica que favorezca el aprendizaje y la participación de los niños diagnosticados con TEA, para con ello contribuir a la construcción de una escuela inclusiva.

## 10. Referencias

- Abric, J. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. C. Abric (Coord.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74), México: Ediciones Coyoacán.
- Asperger, H. (1944). Die Autistische psychopathen in kindersalter. *Archiv Psychiatrie Nervenkrankheiten*. En U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger Syndrome* (pp. 76- 136), Cambridge: Cambridge University Press.
- American Psychiatric Association (1996). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Barcelona: Masson.
- Apablaza, M. (2014). Investigaciones. Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 7-24. Recuperado de [www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052014000100001](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000100001)
- Bermejo, B. (2005). Métodos interrogativos de investigación. Recuperado de <http://www2.uiah.fi/projects/metodi/264.htm>
- Bleuler, E. (1991). Dementia praecox oder die Gruppe der Schizophrenien. *British Journal of Psychiatry*, 149, 661-664.
- Cuxart, F. (1999). Factores etiológicos del autismo, *Aula Medica Psiquiátrica*, 1(2), 178-186.
- Díaz Clemente, M. (1992). *La Psicología Social (Métodos y Técnicas de investigación)*. Madrid: Eudema.
- Dominguez Rubio, F. (2011). Teoría de las representaciones. Apuntes. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 03, 1-12.

- Duthie, E. (2004). *Una investigación sobre la mente humana según los principios del sentido común*. Madrid: Editorial Trotta.
- Durkheim, É. y Mauss, M. (1996). Sobre algunas formas primitivas de clasificación. Contribución al estudio de las representaciones colectivas. En Delgado Ruiz, M. y López Bargados, A. (Ed.), *Clasificaciones primitivas y otros ensayos de antropología positiva* pp. Ariel, Barcelona.
- Garnique, C. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos*, 34(137), 99-118. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982012000300007&lng=es&tlng=es.3333](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000300007&lng=es&tlng=es.3333)
- Farr, R. (1983). Escuelas europeas de Psicología Social: la investigación de representaciones sociales en Francia. En revista *Mexicana de Sociología* Año XLV. Vol, XLV Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM.
- Farr, R. (1988), Las representaciones sociales en SergeMoscovici (compilador) *Psicología Social II* Barcelona, Paidós.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- Hernandez Prado, J. (2003). La filosofía del sentido común. Breve antología de textos de Thomas Reid. Versión castellana e introducción de José Hernández Prado. UAM-Azcapotzalco, Colección Ensayos 5: México.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Batista, P. (1995). Metodología de la Investigación. México. Editora Publi-Mex S.A. 500p.

- Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos, concepto y teoría, en S. Moscovici, *Psicología social II: Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*, Barcelona, Paidós
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras, en D. Jodelet y A. Guerrero (coords.), *Develando la cultura: estudios en representaciones sociales*, México, UNAM.
- Kanner, L. (1943). Autisticdisturbance of affectivecontact. *NerChild*.
- López Alonso, A. y Stefani, D. (2005). Representaciones sociales de la vida: su variación a través del género y la edad de las personas. Su convergencia y divergencia. *Revista Signos Universitarios*, 41, 23-118.
- Marín Marín, C. (2014). Representaciones sociales sobre Discapacidad y educación Inclusiva en los docentes del Colegio Federico García Lorca “Jornada Mañana”. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/handle/123456789/517>.
- Mazzitelli, M. (2007). El aprendizaje de la Física como reelaboración conceptual a la luz de algunas teorías psicosociales. Tesis de doctorado para la obtención del título de doctor en Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Mora, M. (2002). La teoría de las Representaciones Sociales de SergeMoscovici. *Athenea Digital*, 2. Recuperado de [www.bib.uab.es/pub/athenea](http://www.bib.uab.es/pub/athenea)
- Moscovici, S. (1987). Answers and Questions. *JournalfortheTherory of Social Behaviou*. núm. 17.

- Petracci, M. y Kornblit, A. (2007). Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En A. Kornblit (Comp.), *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales* (pp. 91-111). Buenos Aires: Biblos.
- Reid, T. Lecciones sobre las bellas artes. Traducción crítica y Estudio introductorio de Jorge V. Arregui, en *Contrastes*, Volumen III, Universidad de Málaga, Málaga 1998, pp. 355-384.
- Rodríguez Valls, F. (2005). *Del poder*. Traducción y Estudio introductorio de Francisco Rodríguez Valls. Ediciones Encuentro: Madrid.
- Sabino, C. (2002) *El proceso de investigación*. Argentina, Buenos Aires: Ed. Lumen.
- Sato, D. et al (2012). "SHANK1 Deletions in Males with Autism Spectrum Disorder, The American Journal of Human Genetics (2012)" Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22503632>.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquía: Universidad de Antioquía.
- Talero, C., Martínez, L., Mercado, J., y Zarruk, J. (2003), Autismo: estado del arte, Rev. Cienc. Salud/Bogotá (Colombia).
- Turner, M. (1997). Toward an Executive Dysfunction Account of Repetitive Behaviour in Autism en James Russell (ed), *Autism as an Executive Disorder*, Nueva York: Oxford University Press.
- Valdez, D. (2015). El síndrome de Asperger. En D. Valdez y V. Ruggieri, *Autismo. Del Diagnóstico al Tratamiento* (pp. 113-146). Buenos Aires: Ed. Paidós.

Valdez, D. (2016) Ayudas para Aprender Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas. Ed. Paidós. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Vergara Quinteros, M. (2008), La naturaleza de las representaciones sociales, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 6, núm. 1, enero-junio, 2008, pp 55-80

Waisburg, C. (2016, 2 de abril). Trastornos del Espectro Autista: afectan a 1 de cada 68 chicos Revista Noticias – Salud. Recuperado de <http://www.favaloro.edu.ar/trastornos-del-espectro-autista-afectan-1-68-chicos/>

Wing, L., y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.

## 11. Anexo

Se utilizó la técnica asociativa. A partir de un término inductor (o de una serie de términos), se les pide a las personas que produzcan todos los términos, expresiones o adjetivos que se les “ocurran”.

La riqueza del material asociativo consiste en que puede constituir la base de un análisis más profundo, como se verá en la presentación de los métodos de análisis de la estructura de una representación.

Para ello, previamente se llevó a cabo un trabajo de planificación de la misma confeccionando un guion que determinó la información que se pretendió obtener. El mismo consta de dos preguntas:

Pregunta N°1 -Te digo la palabra autismo ¿Qué palabras se te ocurren?

Pregunta N°2 - ¿Qué significado le das a cada palabra? (connotaciones)