



CONTENIDO: TRABAJO FINAL

FACULTAD: UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

CARRERA: LICENCIATURA EN GESTIÓN EDUCATIVA

TÍTULO: EL AUTISMO INFANTIL

SUBTÍTULO: ABORDAR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE ÚTILES PARA INTERACTUAR CON UN NIÑO AUTISTA Y COMO ABORDA LA GESTIÓN EDUCATIVA ESTA PROBLEMÁTICA.

NOMBRE Y APELLIDO: VERÓNICA ALEJANDRA MOBRICE

PROFESOR: JORGE SÁNCHEZ

LUGAR Y MES DE FINALIZACIÓN: HAEDO, JULIO DE 2022

RESUMEN:

En la siguiente investigación sobre el tema Autismo infantil se pretende analizar las distintas estrategias de aprendizaje que se utilizan en el nivel inicial con los niños con TEA y desde la gestión escolar como se aborda esta problemática. Partiendo principalmente sobre la explicación de algunos conceptos que no permiten entender el tema de estudio.

Luego de conceptualizar el tema y analizar las estrategias dentro del entorno escolar, también desarrollaremos la mirada de la gestión educativa y la participación no menos importante de la misma aplicando normativa sobre inclusión y derechos que tienen los niños con TEA a recibir educación de calidad teniendo en cuenta sus necesidades particulares.

Además de marco teórico, se aplican instrumentos de análisis tales como entrevistas y encuestas para logra una conclusión sobre el tema y la problemática que se plantea.

Palabras claves: Autismo, estrategias de aprendizaje, gestión educativa, inclusión, TEA.

ÍNDICE:

_RESUMEN.....	página 2
_INTRODUCCIÓN.....	página 6
• <i>Planteo del tema de investigación</i>	página 6
• <i>Planteo del problema de investigación</i>	página 7
• <i>Objeto o asunto</i>	página 7
• <i>Objetivos</i>	página 7
• <i>Hipótesis</i>	página 8
• <i>Marco teórico</i>	página 8
• <i>Modalidad</i>	página 9
• <i>Metodología</i>	página 10
_MARCO TEÓRICO.....	página 11
• <u>Capítulo 1:</u>	
* <i>¿Qué es la gestión?</i>	página 11
* <i>Modelos de gestión</i>	página 12
* <i>Consideraciones sobre problemáticas asociadas a la gestión educativa</i>	página 15
* <i>La evaluación de la gestión educativa</i>	página 20
* <i>¿Que es el nivel inicial?</i>	página 24
* <i>La gestión en el nivel inicial</i>	página 26
• <u>Capítulo 2:</u>	
* <i>¿Que es el Autismo?</i>	página 29
* <i>Clasificaciones</i>	página 30

* <i>Evolución del Concepto del autismo.....</i>	<i>página 31</i>
 ● <u>Capítulo 3:</u>	
* <i>Estrategias para desarrollar con un niño autista en el nivel inicial</i>	<i>página 46</i>
* <i>La intervención educativa.....</i>	<i>página 57</i>
* <i>Colaboración y acompañamiento a las familias.....</i>	<i>página 81</i>
* <i>El aporte de la gestión escolar a la inclusión.....</i>	<i>página 83</i>
 ● <u>Capítulo 4:</u>	
* <i>El Autismo: El entorno educativo.....</i>	<i>página 89</i>
 ● <u>Capítulo 5:</u>	
* <i>Entrevistas a realizar.....</i>	<i>página 96</i>
 ● <u>Capítulo 6:</u>	
* <i>Trabajo de campo: entrevistas y análisis cuantitativo sobre las encuestas.....</i>	<i>página 105</i>
_ CONCLUSIÓN.....	<i>página 111</i>
_ BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	<i>página 114</i>

INTRODUCCIÓN:

1. PLANTEO DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN:

EL AUTISMO INFANTIL.

El trastorno del Espectro Autista es una condición del neuro desarrollo que se caracteriza por la presencia de deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social.

Las causas de dicho trastorno son genéticas, aunque los factores del entorno puede que interactúen con el mismo. Los cambios en los patrones de desarrollo cerebral son evidentes a partir de los 2 años, estos reflejan antecedentes prenatales y perinatales. Este trastorno perdurará durante todo el ciclo vital de la persona.

Siguiendo el sistema de clasificación ICD-10 utilizado en Europa, existen dos subgrupos principales: el Autismo clásico y el síndrome de Asperger.

El Autismo clásico tiene asociadas diferentes dificultades de aprendizaje, estas personas poseen un coeficiente intelectual por debajo de la media. Al que se le suman dificultades en el lenguaje.

En cambio, el síndrome de Asperger comparte las características del Autismo clásico pero sin las dificultades de aprendizaje. Los pacientes poseen un coeficiente intelectual medio o incluso superior a la media y no presentan dificultades en el lenguaje.

El Autismo presenta aspectos incapacitantes (como la discapacidad en la comunicación social) y aspectos diferenciadores o neuro diversidad.

Algunas de estas diferencias involucran áreas de fortaleza como por ejemplo: atención o memoria para los detalles y reconocimiento de patrones o sistematización. Que bajo las condiciones adecuadas pueden manifestarse como talento.

Conocer esta dualidad (discapacidad y diferencia) permite segmentar las actividades a realizar.

2. PLANTEO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

De la importancia de realizar un diagnóstico precoz e iniciar un tratamiento que pueda mejorar el pronóstico de pacientes con trastorno del Espectro Autista subyacen los siguientes interrogantes: ¿Cómo debe interactuar el docente con un niño Autista? ¿Qué estrategias debe llevar a cabo el docente para lograr un aprendizaje con niños Autistas y desde la gestión educativa como afrontan esta problemática?

Con el material de información recopilado pondremos claridad y entendimiento a estos interrogantes centrándonos en el Autismo clásico, con justificación precisa para lograr mejores intervenciones y resultados principalmente dentro del campo de enseñanza-aprendizaje.

El recorte de campo se centrara en un grupo de niños de sala de 5 años con Autismo en el nivel inicial de una institución de gestión privada pertenecientes a la provincia de Buenos Aires de la localidad de Haedo en el año 2021.

3. OBJETO O ASUNTO:

Desde la mirada docente el objeto de estudio es investigar sobre las estrategias que debe llevar a cabo el mismo para lograr un aprendizaje con un niño Autista.

Para tal investigación se realizaran entrevistas a docentes, psicopedagoga, y encuestas a directivos, se recopilaran documentos, bibliografía sobre el tema, otras investigaciones ya realizadas y que demuestren metodologías y estrategias que ayuden al docente en su práctica curricular.

4. OBJETIVOS:

El objetivo general:

**Indagar estrategias de aprendizaje y comunicación de las docentes con los niños Autistas.*

Los objetivos específicos:

**Desarrollar procesos cognitivos básicos como el pensamiento abstracto, la atención y la memoria.*

**Mejorar las habilidades sociales de los alumnos, fomentando su capacidad de desenvolvimiento en el entorno. En la comprensión y seguimiento de las normas, convencionalismos sociales y emocionales.*

**Potenciar al máximo la autonomía e independencia personal de los niños y niñas con Autismo.*

**Fomentar la intención comunicativa y la reciprocidad en la comunicación.*

5 HIPÓTESIS:

Si se realizan estrategias específicas y rutinas concretas para poder estimularlos, a través de docentes capacitadas en este tipo de trastornos, los infantes podrían adquirir habilidades sociales y de comunicación en general, así como también aprendizajes significativos, y con una profunda contención por parte del equipo directivo se lograría resultados muy productivos en estos niños.

6 MARCO TEÓRICO:

Estrategias efectivas para enseñar a los niños con autismo:

1-Estructurar el ambiente

2-Establecer estrategias visuales

3-Armar una agenda de actividades.

4-Actividades de anticipación.

5-Llevarlo a conocer y exponerlo a muchos sitios de a poco y muy paulatinamente.

6-Hacerle exigencias acordes a su edad.

7-Dar instrucciones en forma apropiada.

8-Exigir las mismas normas de comportamiento.

9-Unificar criterios.

10-Establecer un trabajo en equipo (padres, institución y profesionales).

11- Empoderamiento (implica aprender sobre el tema y llenarse de fuerza, valor y motivación para emprender las acciones necesarias para el desarrollo del niño/niña). "Estrategias efectivas para enseñar a los niños con Autismo" (Bibliotecabrincar.org.ar sept 8,2011)

El docente no debe olvidar que todos los niños y niñas con autismo forman parte de un grupo de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) y que independientemente de su potencial e inteligencia individual, siempre va a presentar en mayor o menor medida, problemas en las siguientes áreas:

Problemas de interacción social, alteraciones en la conducta, alteraciones cognitivas, déficit en la comunicación y el lenguaje, problemas motrices.

Estos problemas derivan en unas necesidades educativas específicas que tengan como objetivo principal paliar, potenciar y mejorar en la medida de lo posible las alteraciones en el plano cognitivo, intelectual y social de estos alumnos. Para conseguirlo el docente cuenta con tres herramientas básicas: adaptación del currículo, criterios metodológicos y actividades específicas.

7_MODALIDAD:

Teniendo en cuenta los objetivos planteados y la hipótesis, se desarrolla la recopilación de información relevante de distintas fuentes bibliográficas, además de indagar sobre la unidad de análisis realizando entrevistas a docentes y encuestas a directivos.

Desde el punto de vista de la utilidad o el fin del conocimiento se desarrolla una investigación básica. Soler, C.E. (2009).Idea para investigar: proyectos y elaboración de tesis y otro trabajo de investigación. Rosario Homo Sapiens.

8 METODOLOGÍA

El campo de estudio será el comportamiento de un grupo de niños con Autismo en una sala de 5 años de nivel inicial de una institución de gestión privada de la provincia de buenos aires de la localidad de haedo en el año 2021.

En la muestra se consideraran las variables cualitativas, estableciendo datos categóricos.

Procedimientos utilizados para la recopilación de datos cualitativos:

- *Entrevistas a docentes.*
- *Encuestas a directivos.*

Otros procedimientos utilizados para la obtención de datos fueron: recopilación de documentos cualitativos extraídos de distintas bibliografías y materiales digitales y audiovisuales como páginas web

MARCO TEÓRICO

CAPITULO 1:

1.1 Que es la gestión:

Entender el concepto de gestión según Casassus, (1999) “como un conjunto de ideas más o menos estructurada”, es un constructo reciente, relacionado directamente con la acción humana. Anterior a este concepto, está la administración, en cuanto a organización estructurada, ordenada, que no permite cambios, donde ya en la época de Descartes es posible a través de su máxima: “Pienso, luego existo”, identificar a la razón como parte fundamental que se instala al interior de las escuelas, traspasando la información desde el profesor hacia el alumno en forma de “entendimiento”. Luego, con Comte, la escuela toma como guía las ideas de la razón y la ciencia, de la explicación instaurando un orden social determinado. Es a comienzos del siglo XX con Weber, que pasamos a una gestión donde lo importante es la “razón instrumental” como el medio más correcto para lograr los fines propuestos. Posteriormente Taylor (1911) incorpora la gestión científica, donde la organización se fundamenta en términos de la ciencia. Es así como surge la “Escuela Fabril”, como una “máquina” que produce personas que se instalan en la sociedad bajo estas teorías.

Por lo tanto hablar del concepto de gestión relacionado a la educación, es transitar desde la administración, para luego introducirse y relacionarse directamente con la cultura que rodea a cada país, a cada pueblo, a cada institución, abordando aspectos que van desde las políticas a nivel gubernamental enmarcadas en un macro contexto, hasta llegar a aquellos ámbitos más específicos y propios que envuelven a cada estamento educativo, los cuales se van desarrollando a través de un micro contexto dentro de la comunidad educativa, donde se sitúan los dos agentes más importantes del proceso de enseñanza y aprendizaje como son el profesor y el estudiante.

1.2 Modelos de gestión:

En el trabajo de Juan Casassus (1999) se encuentra un análisis sustentado en los modelos de gestión institucional que se han sucedido en América Latina.

Casassus presenta siete marcos conceptuales, técnicos e instrumentales que se han ido desplegando desde la década de 1950 hasta finales del siglo XX. Estos son: el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, el de calidad total, el de reingeniería y el comunicacional. Cada una de estas visiones tiene las siguientes características generales.

- **Visión normativa.** Surge en la década de 1950 y continúa hasta los inicios de la década de 1970, en concordancia con las tendencias de planificación integral y la racionalización en el uso de los recursos; la norma, la estructura y el procedimiento son la organización. Las organizaciones definen sus perspectivas de desarrollo mediante técnicas de proyección de tendencias de un futuro de consecuencia, es decir, de visión lineal. En el ámbito educativo se orienta hacia la expansión de la cobertura del sistema educativo tradicional. En esta visión la participación de la sociedad es prácticamente nula y la gestión se efectúa desde la cúpula gubernamental (Casassus, 1999, p. 19).

- **Visión prospectiva.** Propuesta que inicia en la década de 1970 con la finalidad de afinar la visión de futuro, por lo que se basa en la construcción de escenarios alternativos que consideran relaciones, efectos y variables; reconoce la incertidumbre y busca superar la visión normativa que contempla un futuro único y previsible. Cuantitativa y se introducen los resultados de la investigación asociada a la planeación, así como la comparación de estrategias, modelos y resultados; en las decisiones predomina el criterio tecnocrático del análisis costo beneficio (Casassus, 1999, p. 20).

- **Visión estratégica.** Surge como respuesta a las crisis de la década de 1980 frente a la escasez de recursos, y por la necesidad de contar con una identidad institucional que orientara las acciones de las organizaciones en entornos cambiantes; la consecución de un futuro deseable implicaba movilizar recursos y medios que se asociaran con las capacidades y limitaciones de las

organizaciones, por lo que surgieron procesos de programación que consideran los análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA), que buscan contextualizar la organización con el entorno en sintonía con la misión y visión organizativas. Se promueve la interacción e intervención de las personas para crear y operar nuevas formas de relación y trabajo (Casassus, 1999, p. 21).

- Visión estratégico-situacional. Introduce a la planeación estratégica el argumento situacional y reconoce la discrepancia de intereses en la sociedad, así como la viabilidad política, técnica, económica, organizativa e institucional; se focaliza en el seguimiento de los problemas, considerando la realidad como la expresión de situaciones diversas en las cuales tienen que interactuar las organizaciones y los sujetos. Al inicio de la década de 1990 predomina el criterio de negociación para buscar acuerdos y consensos sociales que permitan una mejor gestión; destaca la práctica de la planeación centrada en el ejercicio presupuestario, la conducción política de la gestión basada en acuerdos y la fragmentación de la función de planeación y de gestión en propuestas específicas que se desarrollan mediante diversas entidades en distintos lugares, buscando resolver los problemas con un enfoque sistémico (Casassus, 1999, p. 21).

- Visión de la calidad total. A principios de la década de 1990 surge el tema de la mejora de la calidad, por lo que se diseñan nuevos sistemas de medición y evaluación que se incorporan a los mecanismos de gestión con la finalidad de examinar de manera sistemática el desarrollo de los procesos educativos, la pertinencia de los resultados obtenidos y la eficacia en la utilización de recursos; hay una mayor definición de políticas públicas orientadas a mejorar la calidad educativa con una visión de conjunto, así como un mayor interés de la sociedad por conocer los niveles de calidad alcanzados por las instituciones educativas. La participación de los actores educativos en la definición de procesos y herramientas para mejorar los procesos existentes y evaluar su calidad toma una especial relevancia, sin embargo, no hay evaluación de los impactos en la práctica educativa; en este periodo la visión estratégica se amalgama con la de calidad total (Casassus, 1999, p. 22).

- Visión de la reingeniería. Esta perspectiva, desarrollada a mediados de la década de 1990, se sitúa en el paradigma del cambio; se considera que la mejora de procesos no es suficiente, por lo que se requiere un cambio cualitativo en la visión y en los valores que caracterizan a las organizaciones; es necesario, por tanto, un reordenamiento de las estructuras y de las prácticas para responder adecuadamente a las responsabilidades sociales que le han sido encomendadas a las instituciones educativas. La reingeniería es, entonces, una redefinición que surge del cuestionamiento de las formas de organizar y operar el trabajo institucional para replantear un cambio radical, el cual se traduce en el rediseño sustancial de la organización y de sus procesos, con el propósito de mejorar los resultados del quehacer educativo (Casassus, 1999, p. 23).

- Visión comunicacional. Surge en la segunda mitad la década de 1990; la organización se percibe como una serie de redes comunicacionales en las cuales se considera que son los procesos de comunicación los que facilitan o impiden que ocurran las acciones deseadas. La gestión se basa en el establecimiento de compromisos de acción obtenidos de conversaciones para la acción, por lo que el gestor es un coordinador que argumenta, expresa posicionamientos, efectúa pronunciamientos y formula peticiones y, a cambio, obtiene promesas y compromisos de acción (Casassus, 1999, p. 24).

Como comenta Casassus (1999), y lo demuestra la realidad, las organizaciones se han apropiado, en diferentes niveles, de cada una las distintas visiones de gestión presentadas, y tienen actualmente modelos híbridos sobre los cuales plantean su propia gestión educativa. Es importante mencionar que este proceso de apropiación es una respuesta a las diferentes políticas públicas dictadas por organismos gubernamentales, así como por los requerimientos del sector productivo y de las organizaciones nacionales e internacionales; por ello, cada institución educativa tuvo que efectuar los ajustes y desarrollar las estructuras y mecanismos para dar coherencia al trabajo realizado dentro de los marcos de gestión que se les presentaban por los diversos cambios en las dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales suscitados a través del tiempo. En este sentido, podría asegurarse que cada institución educativa tiene un sello

característico en el cual se enfatiza alguna de las visiones mencionadas y se retoman posturas, mecanismos y herramientas para resolver las problemáticas asociadas a sus funciones sustantivas; se pueden observar instituciones educativas cuya gestión tiene un importante componente normativo y elementos de visión estratégica y de calidad total con algunos matices relacionados con el modelo comunicacional.

Tomando como base la descripción de las visiones anteriores, se pueden tener tantos estilos de gestión como instituciones, en las cuales el énfasis y las combinaciones de los modelos descritos proporcionan una identidad de gestión propia. En este momento, valdría la pena reflexionar sobre la vigencia y pertinencia de cada una de las visiones en los nuevos contextos educativos y su forma de operación en las instituciones, ya que una perspectiva definida de gestión es el sustrato para comprender la manera en que se explicitan y se perciben los valores, así como los criterios para la jerarquización de metas y tareas educativas. El clima organizativo, las relaciones interpersonales, las formas de comunicación, el tipo de prácticas de trabajo, los mecanismos para solucionar conflictos y lograr acuerdos, el comportamiento individual y colectivo de los participantes del proceso educativo, así como los mecanismos de seguimiento, control y la filosofía de evaluación que se instrumentan son también el reflejo de cada visión y de su respectiva asimilación institucional.

1.3 Consideraciones sobre problemáticas asociadas a la gestión educativa

Para realizar un análisis sobre las problemáticas asociadas a la gestión se pueden utilizar varios enfoques: el científico-racional, el interpretativo-simbólico y el socio-crítico, los cuales han sido adaptados por Gairín (1993) a partir de los tipos de racionalidad de Habermas (1982).

El enfoque que se utilizará para el presente análisis es el socio-crítico, ya que tiene una filosofía de partida acorde con el tratamiento que se ha desarrollado en este capítulo; sus características son: Filosofía emancipadora y liberadora: la realidad construida queda mediatizada por las condiciones de funcionamiento que exigen compromiso con la acción. Ciencia y conocimiento son en última instancia una ideología social que legitima ciertos conocimientos y acciones. Teoría impregnada de valores y componentes éticos. La teoría supera el sentido instrumental y de práctica personal para incidir en el poder reflexivo.

Preocupación por descubrir contradicciones, abandonar la descripción e intervenir en la acción. (Gairín, 1993, p. 75)

El enfoque socio-crítico sitúa la educación en contextos socio-históricos definidos, pues considera que la dimensión ideológica y política de la institución y la de los propios actores educativos influyen en los procesos de organización, distribución, adquisición y desarrollo del conocimiento. En este aspecto, Bolman y Deal (citados por Ion y Domingo, 2009) afirman que los sistemas con un componente político presentan las siguientes características:

1. La mayoría de las decisiones importantes en las organizaciones comportan una distribución de recursos escasos.
2. Las organizaciones son coaliciones compuestas por individuos y grupos de intereses; por ejemplo, niveles jerárquicos, departamentos, grupos profesionales...
3. Los individuos y los grupos de intereses difieren en las valoraciones, preferencias, creencias, información y percepciones de la realidad.
4. Los objetivos y las decisiones organizativas emergen de varios procesos de negociación, de pactos y de luchas
- . 5. A causa de la escasez de recursos y del endurecimiento progresivo de las diferencias, el poder y el conflicto son características centrales de la vida organizativa.

Este enfoque enfatiza la visión comunicacional, la cual es consistente con el fenómeno comunicativo que se presenta en la actualidad, por la disposición y oportunidad de la información y el conocimiento, así como por la influencia de las redes sociales en los asuntos políticos, económicos y educativos; este enfoque considera que los significados e intereses personales o de grupos influyen de manera determinante en el establecimiento de compromisos, por ello, nos invita a reflexionar sobre la relación que existe entre las formas de comunicación, la acción política y el cambio. En este sentido, no hay que olvidar que el enfoque socio-crítico y la visión comunicacional son los basamentos de las propuestas de las organizaciones enfocadas en la gestión de conocimiento y en el desarrollo de las organizaciones que aprenden.

Con respecto a lo anterior, Ion y domingo (2009) consideran que la organización tiene una estructura profunda que no siempre coincide con la estructura formalizada, por lo que es necesario identificar las zonas veladas de negociación entre coaliciones, grupos y personas que defienden intereses propios, aunque no siempre se manifiestan así.

De igual modo, se comenta que el conocimiento, el uso y el dominio del lenguaje, es decir, la argumentación, es el mecanismo para negociar y generar compromisos sobre la actividad escolar. En este contexto, los autores mencionados refieren que un análisis del poder institucional nos tiene que llevar al análisis de las fuentes de poder (autoridad) y sus manifestaciones (legal, carismática, unipersonal, colegiada, etcétera), para identificar y reconocer las posibles resistencias que pudieran dificultar el quehacer educativo. Por lo anterior, un análisis inicial, sustentado en el enfoque socio-crítico, nos permite señalar lo siguiente: Se ha hecho referencia a que las decisiones que impactan en la operación de las funciones sustantivas de una institución educativa están asociadas a la distribución de recursos, que generalmente son escasos. La problemática de los recursos es una situación hasta cierto punto constante en todas las instituciones educativas, un asunto de orden nacional. En este sentido, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), por medio de su secretario general ejecutivo, refirió que se requiere un aumento presupuestal para 2013 y reformas que permitan que los recursos para la educación superior sean plurianuales.

Expresó que uno de los objetivos de la asociación es alcanzar 1.5 por ciento del PIB en el rubro de educación superior, ya que actualmente se tiene asignado sólo uno por ciento (ANUIES, 2012). Aparentemente, el incremento en la asignación de recursos es un tema incierto, que implica tiempos de resolución variables. Esto obliga a las instituciones a efectuar una evaluación de prioridades y a jerarquizar los asuntos que deben ser atendidos en el corto, mediano y largo plazos. Las dinámicas de operación deben fortalecer el aprovechamiento de recursos, por lo que el trabajo en red o matricial es una de las maneras para lograr un máximo aprovechamiento de las capacidades instaladas, así como para generar recursos extraordinarios y buscar financiamiento externo; en este caso, debe profesionalizarse el desarrollo de cada una de las acciones planteadas, para mantener la calidad de operación de cada una de ellas, sin

perder de vista que las acciones se emprenden para robustecer las propuestas educativas de la institución. No sobra mencionar que desde el ejercicio de planeación institucional es necesario definir con claridad el número de proyectos, metas o acciones a realizar, ya que la planeación implica el ejercicio de recursos. En este sentido, es indispensable establecer prioridades y orientarse hacia el diseño y la operación de un número limitado de proyectos o metas que sean verdaderamente de orden estratégico, es decir, de alto impacto institucional, para evitar una excesiva atomización de metas y actividades que llega a parcelar el trabajo y puede disolver los esfuerzos de los integrantes de la comunidad, repercutiendo en una utilización de recursos que, en algunos casos, no llegan a producir impactos relevantes para el quehacer institucional. Por ello, en este rubro es preciso que se establezcan criterios académicos claros y suficientes para la toma de decisiones, así como para fijar las estrategias que permitan comunicar a la comunidad educativa el uso de recursos; en algunos casos es necesario establecer dispositivos que ayuden a la comprensión del ejercicio de los recursos institucionales, dentro de los marcos de transparencia que se establecen para la rendición de cuentas. Otro de los rubros que plantea el análisis socio-crítico tiene que ver con el reconocimiento de las coaliciones compuestas por individuos y grupos de intereses, los cuales son representados por la alta dirección, los funcionarios, academias y órganos colegiados, grupos políticos y asociaciones de alumnos, entre otros. Estos grupos suelen presentar diferencias de opinión, ya que sus intereses, preferencias y valores pueden diferir del discurso o de los cambios y acciones emprendidas en la organización educativa. Por tanto, es necesario establecer puentes de comunicación adecuados para dialogar sobre las prioridades que debe atender una institución que se despliega en nuevos entornos educativos, políticos, laborales y económicos.

Es por ello que los procesos de cambio en los que están inmersas las instituciones generan tensiones que a veces alteran las rutinas y formas de trabajo de los individuos y de los grupos, e incluso llegan a trastocar la organización y operación de las prácticas académicas, creando ambientes de incertidumbre que pueden generar conflictos por falta de información oportuna. La dimensión comunicacional es, entonces, prioritaria, ya que es el camino para establecer objetivos, metas y proyectos de manera colaborativa, pero también

es el dispositivo para poder llevarlos a la práctica. Aquí es donde el proceso de argumentación es crítico para generar compromisos y establecer ambientes de trabajo que logren concretar la planeación en resultados tangibles que sean consistentes con las finalidades que se ha planteado la institución. La construcción del discurso, la definición del marco conceptual y empírico de los referentes internos y externos, la precisión de los objetivos y metas, así como los resultados y beneficios que obtendrán los miembros de la comunidad y la sociedad en su conjunto son algunos de los puntos que deberá considerar la estrategia de comunicación que se implemente en la comunidad educativa. Es importante considerar que hay propuestas o iniciativas que por su relevancia tienen en sí mismas un margen muy estrecho de negociación, algunas de ellas son el mismo proyecto educativo o la evaluación de la calidad, ya que si no se llegasen a consolidar se podría afectar la evolución de la institución y, por ende, la formación de los alumnos. En estas situaciones, la argumentación rigurosa de las partes involucradas es, nuevamente, el dispositivo para lograr los mejores acuerdos y compromisos de trabajo. Uno de los supuestos del enfoque socio-crítico considera que cuando convergen la escasez de los recursos y la radicalización de posturas entre los diversos grupos –por ejemplo, entre las asociaciones sindicales y los órganos colegiados, la lucha de poderes y el conflicto serán, entonces, las características centrales de la vida organizativa. Por lo anterior, es necesario que los responsables de la gestión educativa mantengan una visión de conjunto que les permita comprender la complejidad del entramado de relaciones que se dan al interior de la institución. Aunado a lo anterior, no hay que olvidar que los grupos externos a la institución, tales como los partidos políticos, las asociaciones profesionales, los sectores industriales y las organizaciones no gubernamentales, entre otros, tienen una participación activa en la estabilidad y el desarrollo de la operación académica.

En suma, la institución educativa, como entidad orgánica, tendrá que desarrollar una mediación compleja con los distintos grupos de interés, que le permita mantener la coherencia entre el proyecto educativo y las dinámicas de empleo y formación, para construir de manera colaborativa los compromisos y estrategias de intervención que le permitan la adecuada operación de las actividades académicas.

1.4La evaluación de la gestión educativa:

La toma de decisiones para establecer nuevas pautas de trabajo en el ámbito de la gestión educativa se basa, principalmente, en el seguimiento y la evaluación de los planes, programas, propuestas y proyectos que se han alineado con el modelo educativo de la institución en el transcurso del tiempo, así como en las necesidades del entorno y las tendencias formativas que tienen relación con el empleo y la formación, entre otros temas; por ello, la definición de las premisas y la atención de los temas académicos deben priorizarse en función de los propósitos institucionales, es decir, hay que evaluar lo verdaderamente relevante para el cumplimiento de la misión institucional. Uno de los principales referentes para la evaluación es el posicionamiento sobre la calidad educativa, que es característica de cada institución, ya que esta concepción orienta de manera explícita el trabajo organizativo." La calidad es un concepto polisémico en permanente construcción, que trata de definir y de expresar la intención, la pertinencia, el tiempo y la manera de conducir los procesos y los servicios educativos; se puede afirmar que la calidad educativa se especifica histórica y culturalmente, pues se construye en función de atributos considerados valiosos y verdaderos en un momento determinado" (Garduño, 1999; Chacón, 2010)

Es importante considerar que los atributos y criterios que son relevantes y valiosos en un determinado contexto histórico y social no son forzosamente los mismos para otro tiempo y contextos, por lo que la calidad educativa es una declaración explícita del deber ser y del querer ser, que se manifiesta con el cambio social, económico, tecnológico, político y cultural. En términos generales, se puede decir que la calidad educativa está relacionada con los procesos enfocados en el desarrollo de capacidades sociales, con la efectividad de los mecanismos e instrumentos de mediación para el aprendizaje y con los resultados de los propósitos educativos para la formación de personas libres, éticas y útiles para la sociedad. Por lo anterior, es indispensable contar con un posicionamiento preciso sobre la calidad educativa que sea compartido por todos los miembros, ya que esto clarifica el propósito de la evaluación en sus dimensiones técnica, social y ética; entendiéndose que la dimensión técnica

considera el diseño, la validez y el rigor de los contextos a examinar; las dimensiones social y ética se refieren al hecho de realizar las evaluaciones de manera prudente y respetuosa, dentro de un marco legal, normado, público y ético, para que su propio ejercicio tenga legitimidad, valor y aceptación entre las comunidades educativas.

“La evaluación debe basarse, primeramente, en la clarificación de los valores que dan sentido a las relaciones educativas” (Carrión, 2005).

La intención final de la evaluación es proveer información relevante que promueva la mejora y la innovación, ya que la realimentación objetiva de los procesos permite desarrollar nuevos dispositivos o propuestas que faciliten la reconfiguración de las prácticas educativas; la información derivada de la evaluación permite modificar las relaciones funcionales y promover nuevas actitudes y acciones educativas, de acuerdo a lo que establece Chacón, (2011).

Por esto, los factores y variables a evaluar se deben decantar en constructos complejos o indicadores mediante los cuales se puedan valorar los procesos y compromisos que son inherentes a la gestión educativa. Para fines prácticos, se puede decir que los indicadores son dispositivos que facilitan la recopilación de datos, el procesamiento de la información y la comunicación entre las autoridades educativas, los diversos grupos que conforman la organización educativa, las instituciones y la sociedad. Los indicadores son, entonces, referentes teórico-contextuales en los cuales se refleja la complejidad de los procesos educativos. En el marco de los indicadores para la evaluación, se cuenta con aquellos que se expresan mediante valores cuantitativos asociados al seguimiento de procesos o al resultado de los mismos, los cuales suelen manifestar una respuesta numérica a los hechos que se suceden durante o después de una intervención. De igual importancia son aquellos de orden cualitativo que proporcionan elementos que ayudan a explicar e interpretar problemáticas o situaciones que se presentan durante el quehacer educativo. En el campo de la educación, los indicadores cualitativos tienen una especial relevancia, ya que ayudan a explicar las circunstancias específicas de un grupo

de interés, identificando sus necesidades y problemáticas, así como el horizonte imaginario, su expresión simbólica y la percepción que puede tener un grupo sobre la realidad; conocer y establecer los significantes y las posibles causas de ciertos comportamientos permite definir pautas de intervención específicas que fortalezcan el desarrollo de la gestión educativa.

Actualmente, la evaluación de los hechos educativos va más allá del simple cálculo de valores numéricos o de la sistematización de la percepción de los sujetos o grupos de interés, pues lo que se busca es medir los impactos de las intervenciones, es decir, la efectividad de las acciones o de los recursos que forman parte de los proyectos de la institución; por ejemplo, en el cambio de prácticas docentes. Por ello, es necesario contemplar ejercicios de meta evaluación que permitan valorar las características y la utilidad de la evaluación empleada, para proponer nuevos dispositivos que fortalezcan su validez, uso y aplicaciones, y así poder delinear de manera más precisa la creación de condiciones que sean consistentes con el presente y el futuro de la institución; todo esto dentro del marco de las políticas públicas y de las demandas sociodemográficas y de empleo que se presentan de manera local, regional, nacional e internacional. Actualmente, los procesos de evaluación requieren un replanteamiento que facilite la incorporación de nuevas metodologías de análisis, así como la definición de variables y factores que, además de reflejar de manera contextualizada los resultados cuantitativos, permitan valorar los impactos logrados de las acciones implementadas. Es por esto que para mejorar la evaluación y la toma de decisiones se requiere información que solo puede ser proporcionada mediante estudios e investigaciones rigurosas que documenten de manera precisa la realidad institucional. La incorporación de la investigación educativa como parte de un sistema institucional para la toma de decisiones es, en sí misma, una decisión estratégica. Los resultados y aportaciones que se generan por medio de esta función permiten comprender e interpretar las realidades educativas que se presentan en la práctica, ya que los objetos de estudio surgen de los contextos educativos y brindan una oportunidad para que los miembros de la institución y los grupos colegiados puedan analizar los

resultados de sus prácticas o de las iniciativas implementadas y, así, participar de manera organizada en la mejora e innovación institucional. La incorporación de la investigación educativa, como elemento alineado con los procesos de gestión, requiere de una aproximación conceptual y de una delimitación empírica, ya que el ámbito de su aplicación se debe circunscribir a objetos e intereses específicos.

Una manera de ilustrar la amplitud de posibilidades de la investigación educativa es la que señala Latapí (citado por Murueta, 2004): La Investigación Educativa es el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los procesos educativos. (p. 6) La extensión de la definición de Latapí nos obliga a establecer los criterios metodológicos y los alcances de los estudios e investigaciones educativos que son de interés para la gestión educativa y así evitar actividades poco rigurosas, redundantes o que no contribuyen a la mejora de los procesos de gestión.

A manera de conclusión El concepto de gestión educativa, los marcos teóricos y empíricos en que se sustenta, así como las diversas visiones, formas de articulación y resultados deseados son constructos en permanente evolución, que buscan responder a las problemáticas derivadas de los cambios sociales, políticos, económicos y culturales de entornos complejos y multirreferenciados. Por ello, la revisión de los procesos de gestión en las instituciones educativas debe ser un ejercicio riguroso y permanente, orientado a la generación de propuestas que promuevan la innovación y la mejora del quehacer educativo. La línea de tiempo presentada permite observar que las visiones o marcos de acción en los cuales se ha desplegado la gestión educativa son un proceso dinámico: se ha transitado desde una gestión normativa de orden central, prácticamente sin participación de los actores educativos, hasta formas de gestión en las cuales se enfatiza la comunicación, la argumentación y la colaboración en red, tanto de las comunidades educativas como de los grupos organizados externos a la institución. Se ha destacado que la dinámica del cambio es el componente principal para analizar el trabajo institucional; la reflexión sistemática, desde una

perspectiva socio-crítica, debe ser una alternativa metodológica que permita fortalecer el diseño y la implementación de nuevas propuestas de intervención, el rompimiento de paradigmas inoperantes, la recreación de referentes y la creación de nuevos sistemas de gestión asociados al proyecto educativo de cada institución. Como se ha comentado, la comunicación y la argumentación son elementos fundamentales para el buen ejercicio de la gestión, por lo que los espacios de interlocución deben ser promovidos por la institución para favorecer el encuentro de las diversas expresiones que representan a la comunidad educativa. El fomento del diálogo es una oportunidad para generar compromisos y propuestas de trabajo, disminuir tensiones, gestionar el conocimiento y construir repertorios que permitan renovar y re significar los principales referentes que animan el trabajo institucional.

1.5 ¿Que es el nivel inicial?:

Normativa:

El Nivel Inicial, desde una finalidad esencialmente pedagógica, promueve el aprendizaje constante de saberes que permiten acrecentar el campo cultural de los niños a fin de que puedan desenvolverse dentro de la vida social, recuperando aprendizajes previos y promoviendo la construcción de nuevos conocimientos que se profundizan a lo largo de la trayectoria educativa. El inicio temprano de la trayectoria educativa de los niños en el Nivel Inicial genera mejores experiencias en relación con el aprendizaje, encontrándose notables diferencias entre aquellos niños que comienzan su escolaridad a los 3 años, y quienes lo hacen a los 4 o 5 años.

En nuestro país, según la Ley Nacional de Educación N° 26206, el nivel inicial es el primero del sistema educativo constituye una unidad pedagógica y abarca desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años cumplidos siendo obligatorio el último año (art18).

ARTÍCULO 20.- Son objetivos de la Educación Inicial: a) Promover el

aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad. b) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as. c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje. d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social. e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura. f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física. g) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo. h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo. i) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

Si bien en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece en su art. 3 que la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad más justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico –social de la Nación.

En su art. 2 inc. N; brindar a las personas con discapacidades temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

En su art 42 declara que: “La Educación Especial es una modalidad del sistema educativo, destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades. Dicha modalidad se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso del artículo 2, la misma brinda atención educativa a todas aquellas problemáticas específicas que no pueden ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, garantizará la integración de los/las alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona”.

Mientras que la Ley N° 27.043 declara de Interés Nacional el Abordaje e Interdisciplinario de las Personas que presentan Trastornos del Espectro Autista (TEA) tiene por objeto promover el diagnóstico temprano, la intervención oportuna, así como la capacitación de recursos humanos en salud y la investigación vinculada a TEA.

En la Ley de Educación Provincial N° 9870 en su art.5 señala que: “El Estado garantizará la igualdad de oportunidad y posibilidades educacionales ofreciendo, en la prestación de los servicios públicos de gestión estatal y privada reconocidos, condiciones equitativas para el acceso, permanencia y promoción de los alumnos”.

1.6 La gestión en el nivel inicial:

De acuerdo a lo establecido por el diseño curricular para el nivel inicial (2018) "La Gestión del equipo de conducción de los jardines de infantes en el primer período anual"(Documento N°2/2013):

Dentro de la gestión curricular del equipo directivo, ocupa un lugar relevante la organización de la enseñanza. Un aspecto central de la misma es la toma de decisiones institucionales para elaborar una planificación anual de la enseñanza que permita hacer público el compromiso compartido entre todo el equipo docente sobre qué, cómo y cuándo enseñar a los niños y niñas de cada Jardín de Infantes en particular. Se trata de centralizar los esfuerzos en decisiones que acompañen la continuidad, la diversidad y la coherencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de modo que se crean condiciones de enseñanza favorables para mejorar la propuesta escolar y por consiguiente los aprendizajes de los alumnos. Para poder planificar el trabajo anual es preciso que el equipo directivo disponga ciertas condiciones.

Prever la organización de la enseñanza es indispensable para mejorar los aprendizajes de los niños. Para ello es necesario que el equipo directivo organice espacios de trabajo con los docentes para garantizar propuestas de enseñanza

coherentes en el interior de cada sala y en toda la institución. Una primera cuestión que el director debe tener en cuenta al proyectar el plan anual es que los docentes se informen sobre las propuestas didácticas realizadas durante el año anterior, para darles continuidad y/o modificarlas y así atender a las trayectorias escolares de los niños. Es importante poder garantizar la interacción entre docentes, planteando el trabajo por parejas pedagógicas a cargo de grupos de la misma edad, o del modo que se considere más adecuado según cada institución, para analizar lo realizado el año previo, en función de los criterios didácticos de continuidad y diversidad. Tener en cuenta la continuidad permite pensar la enseñanza a lo largo del año y del nivel con mayor sistematicidad, respetando los procesos y la progresión de los aprendizajes. Tener en cuenta la diversidad de propuestas de enseñanza, lleva a reconocer que no todos los contenidos se enseñan de la misma manera; ni con las mismas formas de agrupamiento de los niños, ni con los mismos materiales, entre otras variables. Se trata de brindar orientaciones para que el equipo directivo coordine la elaboración de la planificación anual de la enseñanza focalizando en dos grandes aspectos: La reflexión sobre lo enseñado el año anterior y la toma de decisiones para mejorar las acciones sobre qué, cómo y cuándo enseñar adecuadas al contexto específico de cada institución. Tomaremos como ejemplo de análisis tres áreas curriculares, Ambiente Natural y Social, Prácticas del Lenguaje y Juego. Para cada una de ellas ofrecemos criterios posibles para la organización institucional de la enseñanza y algunos ejemplos concretos de planificaciones institucionales con la intención de ayudar a comprender qué entendemos por una tarea de gestión curricular que promueva y centralice el compromiso de todo el equipo docente en la enseñanza. Es importante aclarar que si bien no todos los ejemplos mencionados incluyen la propuesta completa, deben ser considerados por los equipos directivos y Docentes como un material de apoyo y de ninguna manera asumirse como modelos a reproducir, por lo tanto es preciso concentrar la lectura y reflexión en los criterios de organización para la realización de su propuesta pedagógica. Cada institución, de acuerdo a su contexto, a sus experiencias de trabajo en equipo y a prácticas construidas sobre

cómo pensar la enseñanza a largo plazo en todo el jardín, asumirá las decisiones que consideren pertinentes con la intención de generar las mejores condiciones para hacer posible el derecho de todos los alumnos a aprender, por ejemplo, trabajar sobre un área en particular, sobre dos, sobre varias, organizando la enseñanza a lo largo de un cuatrimestre o anualmente.

Es imprescindible la conformación de un verdadero equipo de trabajo, que involucre a todos los docentes del Jardín de Infantes, para que participen activamente en la definición de una propuesta formativa que trascienda los límites de la sala.

Reflexión:

Los fines de la educación para las personas con Trastornos del Espectro Autista (en adelante TEA) son los mismos que para el resto de alumnos, con o sin necesidades educativas especiales (en adelante NEE). Hoy día, parece por todos asumida la necesidad de educar y atender de forma adecuada a todas las personas, al menos hasta una cierta edad; para lo que es necesario proceder, por parte del centro y del profesorado, a las adecuaciones necesarias para responder a todo el alumnado, haciendo que nuestras instituciones no sólo admitan a todos, sino que realmente sean para todos; adaptando el sistema a las personas, en lugar de que sean éstas las que se adapten. La siguiente exposición revisa algunos planteamientos que los centros educativos pueden y deben hacer en la educación de las personas con TEA; todo ello para mejorar la calidad de vida de estas personas, comprendiéndolos mejor y haciendo que ellos también comprendan más nuestro mundo, procurando que sean lo más autónomos posible en él, para lo que una respuesta educativa adecuada y ajustada será el mejor camino.

CAPITULO 2:

2.1 ¿Que es el Autismo?:

El trastorno del Espectro Autista es una condición del neuro desarrollo que se caracteriza por la presencia de deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social. Las causas de dicho trastorno son genéticas, aunque los factores del entorno puede que interactúen con el mismo. Los cambios en los patrones de desarrollo cerebral son evidentes a partir de los 2 años, estos reflejan antecedentes prenatales y perinatales. Este trastorno perdurará durante todo el ciclo vital de la persona. Siguiendo el sistema de clasificación ICD-10 utilizado en Europa, existen dos subgrupos principales: el Autismo clásico y el síndrome de Asperger. El Autismo clásico tiene asociadas diferentes dificultades de aprendizaje, estas personas poseen un coeficiente intelectual por debajo de la media. Al que se le suman dificultades en el lenguaje. En cambio, el síndrome de Asperger comparte las características del Autismo clásico pero sin las dificultades de aprendizaje. Los pacientes poseen un coeficiente intelectual medio o incluso superior a la media y no presentan dificultades en el lenguaje. El Autismo presenta aspectos incapacitantes (como la discapacidad en la comunicación social) y aspectos diferenciadores o neuro diversidad. Algunas de estas diferencias involucran áreas de fortaleza como por ejemplo: atención o memoria para los detalles y reconocimiento de patrones o sistematización. Que bajo las condiciones adecuadas pueden manifestarse como talento. Conocer esta dualidad (discapacidad y diferencia) permite segmentar las actividades a realizar.

Es un trastorno que habitualmente **comienza durante los 3 primeros años de vida**, siendo los padres los primeros que comienzan a identificar en su hijo comportamientos diferentes a los niños de su edad. Algunos de estos síntomas *extraños* son: nula o muy escasa comunicación verbal, el niño es muy poco sociable y solitario o **no mostrar interés en identificar objetos o llamar la atención de los padres**. Se diferencian **5 grandes tipos de autismo**, por lo que las personas que lo padecen pueden situarse en cualquier punto del espectro:

2.2 Clasificaciones:

Autismo.

Síndrome de Rett.

Síndrome de Asperger.

Trastorno desintegrado infantil o síndrome de Heller.

Trastorno generalizado del desarrollo no específico.

Autismo:

Es un trastorno que habitualmente comienza durante los 3 primeros años de vida, siendo los padres los primeros que comienzan a identificar en su hijo comportamientos diferentes a los niños de su edad. Algunos de estos síntomas *extraños* son: nula o muy escasa comunicación verbal, el niño es muy poco sociable y solitario o no mostrar interés en identificar objetos o llamar la atención de los padres.

Síndrome de Rett:

La característica diferencial de este tipo de autismo es que **se presenta casi con exclusividad en niñas** y tiene **carácter regresivo**. Las personas afectadas comienzan a sufrir un **proceso degenerativo y progresivo del sistema nervioso** que se manifiesta en forma de alteraciones en la comunicación, la cognición y la motricidad (tanto fina como gruesa) alrededor de los **2 años**. Estas niñas tienen un desarrollo psicomotor normal, al menos en apariencia, hasta entonces. De cualquier modo, diversos estudios demuestran que, incluso en el periodo asintomático, se produce una reducción del tono muscular (hipotonía).

Síndrome de Asperger:

Es el tipo de autismo más difícil y, en ocasiones, tardío de diagnosticar porque las personas afectadas no tienen ningún tipo de discapacidad intelectual ni rasgo físico que lo identifique. El déficit se encuentra por lo tanto en el campo de las habilidades sociales y el comportamiento, siendo lo suficientemente importante como para comprometer seriamente su desarrollo e integración social y laboral. Problemas de interacción social, falta de empatía, poca coordinación psicomotriz, no entender las ironías ni el doble sentido del lenguaje y la obsesión

con ciertos temas, son algunas de las características más habituales en el Asperger.

Trastorno desintegrado infantil o síndrome de Heller:

Suele aparecer sobre los 2 años, aunque en ocasiones no se hace evidente hasta pasados los 10. Coincide con los otros tipos de autismo en afectar a las mismas áreas (lenguaje, función social y motricidad), pero se diferencia en su carácter regresivo y repentino, hasta el punto de que en ocasiones el mismo niño se da cuenta del problema, mostrando su preocupación a los padres.

Trastorno generalizado del desarrollo no especificado:

Es una etiqueta diagnóstica que se utiliza en aquellos casos en que los síntomas clínicos son demasiado heterogéneos como para ser incluidos en alguno de los otros tipos. También se presentan trastornos de reciprocidad social, problemas severos de comunicación y la existencia de intereses y actividades peculiares, restringidas y estereotipadas.

2.3 Evolución del Concepto del autismo:

¿Psicopatía o trastorno del desarrollo?

En este primer apartado se definirá conceptualmente el autismo. Se desarrollará un breve recorrido comparativo por los diferentes autores que en este último siglo se han referido a él para comprender cómo ha ido evolucionando el concepto. El primero en mencionar la palabra autismo fue Bleuer en 1911. Lo refirió a un trastorno, propio de la esquizofrenia, que consiste en una limitación tan extrema que parece rechazar todo lo que no sea el propio 'yo' (Frith, 1991). En sus estudios se refirió al autismo como un trastorno de pensamiento que sufrían ciertos pacientes esquizofrénicos y que destacaba por la continua referencia que estas personas hacían de sí mismos y de todo lo que sucedía a su alrededor (Belloch, Sandín, & Ramos, 2009). Esta primera definición, aunque

ya descartada por la comunidad científica, se podría relacionar directamente con lo escrito en una de las cartas que Leo Kanner, en los años 40, recibió del padre de Donald, uno de los 11 niños tratados por el Doctor.

Dicho padre decía de su hijo: 'Parece estar siempre pensando y pensando, y para atraer su atención casi se requiere romper una barrera mental entre su conciencia interna y el mundo exterior' (Kanner, 1943). De estas dos referencias se observa que el Trastorno del Espectro Autista está caracterizado por el ensimismamiento y por lo que Kanner llamaba 'soledad mental autista'. Si acudimos a la etimología del propio término comprobaremos que 'Autismo' proviene del griego 'autos' y significa 'sí mismo'.

Para ahondar más en el concepto es necesario atender a lo que escribió Leo Kanner, referente y pionero en la literatura relacionada con el autismo. Este psiquiatra austriaco trabajó con 11 niños que 'sufrían alteraciones extrañas y no recogidas por un sistema nosológico que eran coincidentes entre sí y diferentes del resto de los niños con alteraciones psicopatológicas' (Kanner, citado en (Belloch, Sandín, & Ramos, 2009). En 1943 publicó Kanner un artículo en 'Nervous Child' que, a día de hoy, sigue siendo referencia en la comunidad científica: 'Autistic disturbances of affective contact'. Kanner hablaba del autismo como una innata alteración autista del contacto afectivo. Kanner, desde el principio, dio gran relevancia a los problemas de relaciones interpersonales que manifestaban estos niños. Su descripción del autismo estaba basada en parámetros de carencias emocionales y dificultades en las relaciones sociales (Belloch, Sandín, & Ramos, 2009) y hablaba de la 'soledad mental del autista' y la 'insistencia obsesiva en la invariancia' que manifestaban aquellos niños (Frith, 1991). Paralelamente, en 1944 y sin conocer el trabajo de Kanner, el doctor Hans Asperger describió una condición similar a la que llamó trastorno de la personalidad y denominó 'psicopatía autista' (Gallo, 2008). Asperger hizo una definición más amplia que Kanner incluyendo casos que mostraban serias lesiones orgánicas junto a otros más cercanos a la normalidad. Asperger

relacionó la conducta autista con variaciones normales de la personalidad y la inteligencia (Frith, 1991). Tanto Kanner como Asperger decían que desde el nacimiento aparecía un trastorno importante que daría lugar a unos problemas muy concretos.

Ambos matizaban que había un ‘trastorno del contacto’ en algún plano profundo de los instintos y/o afectos (Frith, 1991). Es aquí donde se percibe la consideración del autismo como psicopatía, trastorno antisocial de la personalidad, que inicialmente tuvo este trastorno, tanto con Bleuer como con Asperger. De hecho en las dos primeras versiones del DSM se consideró el autismo como un síntoma de la esquizofrenia (Martín A., 2013). Sin embargo en la investigación posterior se llegó a conclusiones diferentes que se plasmaron en el DSM III categorizando el autismo como ‘trastorno generalizado del desarrollo’ y alejándolo definitivamente de la psicopatía. Esto fue gracias al salto cualitativo, que se dio en los años 70, en la investigación en esta materia. Kanner había caracterizado el déficit afectivo como rasgo primario o patognomónico del problema. Sin embargo Rutter (1968) introduce las alteraciones lingüísticas como síntoma primario, ya que considera incapaz a la alteración emocional de ser la causante principal del trastorno (Belloch, Sandín, & Ramos, 2009). En estos mismos años se hace otra aportación interesante. La NSAC (National Society of Autistic Children) de Estados Unidos compuso una nueva definición en 1977 que coincidía con las tendencias de Rutter en enfatizar el lenguaje y los problemas cognitivos como síntomas primarios. Hablaron del autismo como un síndrome conductual cuyos rasgos esenciales implican alteraciones en el desarrollo, respuestas a estímulos sensoriales, el lenguaje, el habla, las capacidades cognitivas y la capacidad de relacionarse con las personas sucesos y objetos. 9 Ya, en el Siglo XXI, el DSM-IV-TR recoge el concepto de los trastornos generalizados del desarrollo para describirlos como un conjunto de trastornos de origen biológico que se caracterizan por “una perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo: habilidades para la interacción social, habilidades para la comunicación o la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipados. Las alteraciones cualitativas que definen

estos trastornos son claramente impropias del nivel de desarrollo o edad mental del sujeto.” En este encuadre se incluyen 5 categorías de trastornos: Trastorno Autista, Trastorno de Rett, Trastorno Desintegrativo Infantil, Trastorno de Asperger, Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado. De todas formas apreciamos grandes diferencias entre las personas con TGD. Pese a ello, en los últimos años, se ha empezado a hablar de un continuo en vez de categorías diagnósticas diferenciadas (Peralta, 2011). Actualmente, el término Trastorno del Espectro Autista ha sustituido el término TGD resaltando la continuidad en el que se alteran de forma cualitativa capacidades de interacción social, comunicación e imaginación (Peralta López, 2011). Es por ello que el DSM-V publica que el autismo es un continuo en el que se manifiestan, con mayor o severidad, estos dos síntomas: Déficits persistentes en comunicación social e interacción social y patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses. Estos síntomas deben presentarse en un período de desarrollo temprano (Volvemos a hablar de trastorno de desarrollo, diferenciándolo de trastorno de personalidad) y deben causar alteraciones claramente significativas.

Como conclusión es posible afirmar que la comunidad científica intenta, en la actualidad, explicar el autismo según sus síntomas y manifestaciones.

A continuación se detallarán las características más típicas que muestran las personas con autismo. Es importante no perder de vista la consideración del autismo como un continuo de gravedad y saber que estas características se manifiestan en un grado de severidad que varía en función de la persona.

Alteración de la conducta social: Asperger (citado en (Frith, 1991) decía: ‘Nunca deja de estar presente esa peculiaridad característica de la mirada... No establecen contacto ocular... parecen abarcar las cosas con breves miradas periféricas’. Kanner (1943) es más claro: ‘El trastorno principal, patognomónico, fundamental es la incapacidad que tienen estos niños, desde el comienzo de su vida, para relacionarse normalmente con las personas y situaciones. Hay, desde el principio, una extrema soledad autista por la que el niño, siempre que es posible, desatiende, ignora, excluye todo lo que viene desde fuera. Tiene buena

relación con los objetos; le interesan y puede jugar con ellos, feliz durante horas..., pero la relación con las personas es completamente diferente... Una profunda soledad domina toda su conducta' Los problemas que manifiestan los niños con trastorno del espectro autista (TEA) en las relaciones sociales no es solo el rasgo más conocido en la comunidad científica sino también entre la sociedad. Vulgarmente clasificamos como 'autista' al que tiene comportamientos desadaptados socialmente o al que se excluye. Desde que nace, el niño va desarrollando una conducta caracterizada por una casi absoluta ausencia de respuesta social y emocional (Belloch, Sandín, & Ramos, 2009).

Lo que dejan claro los estudios es que no todos los autistas muestran el mismo tipo de alteración social. De hecho se observan acercamientos e intentos, por parte de algunos niños con autismo, de acercarse a los demás y comunicarse. 'Le era indiferente las visitas de los familiares a casa', 'Nunca parece contento de ver a su padre o a su madre, o a cualquier compañero de juego'. Éstas son citas textuales de la transcripción que el padre de Donald T. hizo sobre su hijo, uno de los niños con autismo tratado por Leo Kanner en los años 40 (Kanner, 1943). Estos niños no gritan para llamar la atención como lo hacen los niños normales, no piden que se les coja de los brazos. Esta ausencia de disposición social dificulta la inclusión educativa de este colectivo.

Alteraciones del Lenguaje y comunicación: Para Asperger, el uso del lenguaje parecía siempre anormal, poco natural (Frith, 1991). El trastorno del espectro autista manifiesta una multitud de sintomatologías en lo que al lenguaje y comunicación se refiere. Este continuo de conductas puede ir desde la ausencia total de conductas con intencionalidad comunicativa hasta el uso de conductas de mayor complejidad funcional y formal que posibiliten una interacción con las demás personas (Belloch, Sandín, & Ramos, 2009). Suelen ser los problemas en el desarrollo de la comunicación los que alertan a los padres de los niños con autismo y son el paso previo a la demanda de atención especializada. Dice Martos (2002): 'Muchos de los niños pequeños con autismo que acuden a consulta de evaluación por primera vez no presentan la conducta de señalar o,

si ésta aparece, es con una función protoimperativa; resulta inexistente el matiz protodeclarativo que suele aparecer en los niños con desarrollo normal antes del primer año de edad’.

La comunicación intencional, activa y espontánea que desarrollan los niños a los 8 – 9 meses suele verse afectada y perturbada en los niños con autismo. La falta de sonrisa social, de mirada a las personas, de gestos y vocalizaciones comunicativas son características evidentes de este problema conductual (Belloch, Sandín, & Ramos, 2009). En relación al lenguaje, los niños con TEA muestran dificultades en la adquisición de las primeras etapas del lenguaje. La mitad de ellos no desarrolla jamás un lenguaje funcional, y la mayor parte de conductas comunicativas que producen se realizan a través de modalidades de carácter no verbal poco desarrolladas (Martos, 2002). De todo lo estudiado en relación al lenguaje, lo que más se suele repetir en las personas con autismo son la ecolalia y la inversión pronominal. La inversión pronominal es una de las alteraciones más frecuentes entre los niños con autismo (Belloch, Sandín, & Ramos, 2009). Este problema se da cuando el niño se refiere a sí mismo utilizando ‘tú’ ‘él’. Ya decía Leo Kanner sobre Frederick W. (Uno de los niños con autismo que trataba): ‘tiene gran dificultad para aprender los pronombres personales, cuando recibe un regalo se dice a sí mismo: tú dices gracias’ (Kanner, 1943). La ecolalia es la repetición de las palabras o frases dichas por los demás. Es conveniente aclarar que no es específica de los niños con TEA. ‘En ocasiones repetía como un papagayo las cosas que les decían’ Esta frase la manifestó la madre de Paul G a Leo Kanner en una de sus entrevistas (Kanner, 1943). El desarrollo del lenguaje normal incluye una fase, a los 30 meses de edad, en la que se pueden observar conductas ecológicas. El problema se da cuando persisten más allá de los 3 – 4 años; es entonces cuando empieza a considerarse patológica (Ricks y Wing, 1975). Además de estas dos alteraciones (inversión pronominal y ecolalia) los niños con autismo presentan otras dificultades. Citando a Bartak (1977): ‘Muestran alteraciones fonológicas, semánticas, defectos en la articulación, monotonía y labilidad en el timbre y en

el tono de voz, y reiteración obsesiva de preguntas entre otras. También estos niños tienen alterado el lenguaje receptivo, ya que presentan dificultades para atender y / o percibir la información, bajo nivel de comprensión gestual, etc.

Pierce y Bertolucci (1977) citado en (Frith, 1991) hicieron investigaciones sobre el lenguaje y la comunicación de los niños con autismo. Los resultados dejaron patente que: - La habilidad sintáctica de los niños con TEA es inferior a otros sujetos de la misma edad mental, normales o deficientes - Realizan menos transformaciones lingüísticas que los niños normales o deficientes pero de la misma edad mental - La edad mental no- lingüística correlaciona con la producción sintáctica sólo en los niños con TEA, pero no en la de los grupos normales (Riviere y cols., 1988)

Alteraciones motoras: Otra de las características que manifiestan las personas con autismo son las alteraciones motoras. Es interesante conocerlas porque a la hora de tratar con estos niños debemos saber muy bien cuáles son sus características y sus alteraciones más frecuentes en este ámbito. Estos niños destacan por su conducta auto estimuladora, descrita como un comportamiento repetitivo, persistente y reiterado, sin otra funcionalidad que proveer al niño de retroalimentación sensorial o cinestésica (Lovaas, Litrownik y Mann, 1971; Rincover, 1978) (Citado en; Belloch, Sandín, Ramos, 2009) Entre estas conductas encontramos saltos, carreras cortas, giros de cabeza, aleteos de brazos o manos, posturas extravagantes, balanceo rítmico del cuerpo. Belloch, Sandín y Ramos (2009) dicen que: 'Dentro de la motricidad fina, este comportamiento incluye miradas a ciertas luces, observar la mano en cierta postura, mirar de reojo, girar los ojos tensar los músculos del cuerpo'. En el tiempo en el que el niño con autismo está entregado a la conducta auto estimulador, se observa una total irresponsabilidad ante otros estímulos que no sean los típicos. Se resisten totalmente a los intentos de que abandonen éstas actividades (Belloch, Sandín, & Ramos, 2009).

La alteración más dramática que presentan estos niños son las conductas auto lesivas. Estas conductas implican cualquier conducta en la que una persona se hace daño a sí mismo. Los ejemplos más conocidos en estos niños son

golpearse en la cabeza, morderse las manos (Rutter y Lockyer, 1967), golpearse los codos, las piernas, arrancarse el pelo, arañarse la cara y autobofetarse. (Belloch, Sandín, & Ramos, 2009). Es necesario conocer estas conductas para poder intervenir en el caso en el que se den en el entorno educativo. También es destacable que los gestos y las expresiones faciales son pobres y hay muchos movimientos estereotipados. Conviene saber que estos no expresan significados. (Asperger, Citado en (Frith, 1991)

Capacidad intelectual: La capacidad intelectual de las personas con TEA es variante. A continuación, se expondrán tres ejemplos de autores paradigmáticos que quedaban admirados ante las cualidades de sus pacientes con TEA. En los ítems no verbales del test de Binet y del Merti Palmer, el Psicólogo de Virginia S. (Una de las niñas tratadas por Leo Kanner) obtuvo, para la niña, un CI de 94 y comentó: 'Sin ninguna duda, su inteligencia superior a esto'. También Kanner había indicado de Donald que aprendió rápidamente a leer y a tocar melodías con el piano. 'Pueden, las personas con TEA, tener una excelente capacidad para el pensamiento lógico abstracto' decía de ellos Hans Asperger. Sin embargo, pese a estas posiciones eventuales, la inteligencia del niño con autismo está bastante en entredicho. Ritvo y Freeman (1978) concretan que un 60% de los niños con autismo presenta un CI por debajo de un 50, un 20% entre 50 y 70, y un 20% de 70 o más. (Belloch, Sandín, & Ramos, 2009). Se ha comprobado que estos niños obtienen mejores resultados en habilidades manipulativas o visoespaciales y memoria automática, y registran un rendimiento significativamente inferior en las tareas que requieren un procesamiento secuencial (Hermelin y O'Connor, 1971, 1975; cdo. En Belloch, Sandín, Ramos, 2009). Es necesario en este apartado hacer referencia a los conocidos 'islotes de capacidad' (Baron – Cohen, 1993) (Citado en (Belloch, Sandín, & Ramos, 2009). Son aquellas habilidades preservadas en las personas con autismo. Son capacidades intelectuales que permanecen intactas y son incluso superiores a la media. Estas capacidades suelen ser la fenomenal memoria mecánica de nombres, el recuerdo de patrones y secuencias complejas y a excelente memoria

episódica. Pese a ello en los centros educativos es necesario hacer una evaluación individualizada de la inteligencia de las personas con autismo para poder hacerle las adaptaciones curriculares pertinentes.

Deseo de invariancia Una de las características en la que muchos de los investigadores como Kanner (1943), Rutter (1978a) y el DSM - V coinciden es la preocupación que tiene el niño por preservar la invariabilidad del medio. Esto a su vez dificulta las relaciones sociales. Al preservar de esta manera tan intensa el orden de las cosas es difícil que los demás niños accedan a compartir cosas o a jugar con él, ya que él tiene su mundo y sus normas. Según Utah Frith (1991) podemos encontrar tres tipos distintos de conductas que se relacionan con esa insistencia obsesiva en la invariancia: - Movimientos repetitivos simples y emisiones verbales simples - Las rutinas elaboradas, que se demuestran en aquellas acciones que no tienen un objetivo, propósito aparente - La extraña tendencia en fijarse en temas extremadamente limitados, que les llegan a preocupar de tal manera que parece que no hay nada más que les estimule. Dice Kanner en relación al deseo de invariancia: 'Los sonidos y movimientos del niño, todas sus actividades, son tan monótonamente repetitivas como sus emisiones verbales. Existe una marcada limitación de la diversidad de sus actividades espontáneas. La conducta del niño se rige por un deseo ansiosamente obsesivo de mantener la invariancia En ocasiones estos niños manifiestan rituales. De hecho una de las características para su diagnóstico son las conductas repetitivas y estereotipadas. Este tipo de conductas pueden variar desde llevar siempre los mismos zapatos hasta comer siempre a la misma hora' (Kanner, 1943). Es necesario conocer cuáles son las rutinas que estos niños manifiestan en el colegio para poder ofrecerles una atención educativa, poder intentar respetarles dentro de lo posible y medir esfuerzos a la hora de intentar flexibilizar lo invariable.

Epidemiología:

Para poder emprender políticas educativas que favorezcan a la inclusión de las personas con autismo en nuestra sociedad debemos, primero, saber cuántas personas lo padecen. En 1966, Victor Lotter concluyó en Londres el primer

estudio epidemiológico del autismo, centrado en una zona geográfica periférica muy concreta. Lotter encontró una incidencia de 4,5 por 10.000 en la población de ocho a diez años. Había una razón de 2,6 niños por niña (Frith, 1991). Sin embargo, esta prevalencia fue doblada en un estudio posterior en la que se incluían casos más leves. En un estudio realizado en Nueva Escocia se obtuvo una incidencia de 10 por 10.000 niños. (Frith, 1991). Sin embargo, a día de hoy, la prevalencia en el Reino Unido se estima de 91/10.000 menores de 18 años. (National Autistic Society, 2004).

Este aumento en la prevalencia podría deberse a diferentes factores como cambios en los criterios diagnósticos, mejora de las herramientas y pruebas de detección o mayor conocimiento de la sociedad del fenómeno. Aunque estos factores se tienen en cuenta que no se descarta un aumento generacional del autismo debido a factores todavía no conocidos. (De la Paz y cols., 2005). Desgraciadamente en España desconocemos los datos numéricos de incidencia y prevalencia del autismo, ya que no existen estudios poblacionales. (De la Paz y cols., 2005).

Etiología del autismo:

Las hipótesis psicológicas iniciales, que aún tienen su público, planteaban un conflicto psicodinámico entre la madre y el hijo, o alguna forma de extrema ansiedad existencial sufrida por el niño (Frith, 1991). El trastorno del espectro autista, desde estas consideraciones, es causado por alguna clase de 'agresión ambiental' o algún tipo de vulnerabilidad (traumas por nacimiento de un hermano, separación temprana de padres, etc.) que dificultaría el desarrollo normal del niño. (Peralta López, 2011) Estas hipótesis, basadas en el modelo psicoanalítico, resultan a día de hoy insostenibles y ningún estudio con rigor habla ya de ellas como causa del autismo (Belloch, Sandín, & Ramos, 2009).

Se puede decir que hoy se puede concluir que está superado 'el mito de la madre inadecuada como fuente del autismo' (Riviere, Belinchon, Pfeiffer, & Sarria, 1988). Las teorías explicativas más aceptadas por la comunidad científica son las que hacen referencia a los factores genéticos y cromosómicos y a las variables neurobiológicas (Belloch, Sandín, & Ramos, 2009).

En la actualidad, entre los diferentes autores, se admite la presencia de una alteración genética en el 10 – 20 % de los casos. Los resultados concluyen una cierta responsabilidad de los genes al comparar la frecuencia de personas con autismo en la población general con la frecuencia del trastorno entre hermanos, que se sitúa en un 35%, muy superior a todos los estudios epidemiológicos aportados en este capítulo. Y si los estudios son con gemelos monocigóticos los números aumentan hasta cifras significativas (Coleman y Gillberg, 1989; Folstein y Rutter, 1977; Ritvo y cols., 1985, Tomás, 2003) (Citado en (Belloch, Sandín, & Ramos, 2009). Artigas – Pallarés (2001) (Citado en (Peralta López, 2011) sitúa el origen en el cromosoma.

Otra aportación muy interesante y reciente es la relativa a las dimensiones de la amígdala, que ha sido estudiada en las personas con autismo (Rugierri, 2014) Ya había señalado Kanner (1943) que algunos de sus niños, como Frederick W. y Richard M., tenían amígdalas grandes e irregulares. (Kanner, 1943) El déficit en la cognición social es una de las características en las que, absolutamente, todos los autores coinciden como propia del autismo. (Rugierri, 2014) Autores han advertido en personas con TEA un déficit en el reconocimiento facial (Dawson G, 2005) en la detección de expresión de emoción, en especial el temor (Howard Ma y cols., 2000).

También se ha detectado una mirada egocéntrica y pobre lectura de los ojos (Calder AJ, 2001). Todos estos hallazgos están relacionados directamente con el funcionamiento amigdalino (Rugierri, 2014) Shumann y cols. (2004) encontraron en 10 personas con Autismo (de 10 a 40 años), con menor número de neuronas en la amígdala y en el núcleo lateral comparados con los sujetos control.

Todos estos estudios demuestran y confirman la afectación de la amígdala en la persona con autismo, aunque como parte de un circuito más complejo y complementario (Ruggieri, 2014) Citando, y para concluir este apartado, a Peralta López (2011): 'Las investigaciones de estos últimos años concluyen que

el origen es neurobiológico y genéticamente determinado, que afecta a procesos de diferenciación neuronal y sináptica que tienen lugar en momentos muy tempranos de la ontogénesis cerebral’.

Diagnóstico:

Los criterios diagnósticos del autismo han ido evolucionando paralelamente con la evolución de lo que entendemos por autismo y su conceptualización. Originariamente el autismo era concebido como una psicosis infantil en la que los criterios diagnósticos principales se basaban en las conductas raras (Belloch, Sandín, & Ramos, 2009). Los criterios diagnósticos a los que comúnmente los autores hacen referencia son los propuestos por la American Psychiatric Association (APA) en las diferentes versiones del ‘Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders’ (DSM). El autismo aparece en la versión DSM–II como una reacción psicótica de la infancia. Años después en el DSM–III su nombre se cambió a autismo infantil, dentro de la categoría TGD (Trastornos generalizados del desarrollo.) En 1994 se compuso el DSM – IV en el que el autismo permaneció clasificado como TGD pero con criterios menos restrictivos, lo cual aumentó, según algunos teóricos, la prevalencia de este trastorno (Gallo, 2008). El DSM –IV TR y CIE -10 han reagrupado los criterios diagnósticos en tres criterios comportamentales y un criterio cronológico.

Este último criterio consiste en que debe manifestarse un retraso o desviación de los otros tres criterios antes de los 36 meses de edad (Belloch, Sandín, & Ramos, 2009).

En relación a esto conviene señalar que se han establecido criterios más restrictivos con respecto al DSM – III R (1987) donde no se consideraba el criterio cronológico y el autismo podía ser diagnosticado en la niñez (después de los 36 meses) (Belloch, Sandín, & Ramos , 2009). Los criterios diagnósticos que hoy prevalecen son los de la última versión. La versión del DSM V introduce bastantes cambios con respecto al DSM – IV – TR. Uno de los principales es la unificación del grupo de Trastornos Generalizados del Desarrollo bajo un único

diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista (TEA), eliminando las categorías existentes previamente dentro de los trastornos generalizados. Entre estas categorías se encuentra el trastorno autista, el trastorno de Rett, el trastorno desintegrativo infantil, trastorno de Asperger y el trastorno del desarrollo no especificado. DSM –V TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA A. Déficits persistentes en la comunicación social y la interacción social a través de múltiples contextos, manifestadas actualmente o en el pasado por medio de las siguientes características:

1. Déficits en la reciprocidad socio-emocional, que oscilan desde un acercamiento social inadecuado y errores en él toma y daca de una conversación; un nivel reducido de compartir intereses, emociones, o afectos; fracaso para iniciar o responder interacciones sociales

2. Déficits en las conductas de comunicación no verbal empleadas para la interacción social, que oscilan, por ejemplo, desde una pobre integración entre la comunicación verbal y no verbal; alteraciones en el contacto ocular y el lenguaje corporal o déficits en la comprensión y el uso de gestos; a una total falta de expresión facial y comunicación no verbal

3. Déficits en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones; que abarcan, por ejemplo, desde dificultades para ajustar su conducta para adaptarse a varios contextos sociales; dificultades para compartir el juego imaginativo o para hacer amigos; hasta la ausencia de interés por sus iguales B. Patrones de conductas, intereses o actividades restrictivas, repetitivas, como se manifiestan en al menos dos de los siguientes, actualmente o en el pasado.

Movimientos, usos de objetos o habla estereotipada o repetitivos (ej. Estereotipias motoras simples, alinear o girar objetos, ecolalia, frases idiosincráticas).

Insistencia en mantener las cosas de forma invariable, adhesión inflexible a rutinas, o patrones de conductas verbales o no verbales ritualizados (ej. malestar intenso a pequeños cambios, dificultades en los cambios, patrones de

pensamiento rígido, rituales de saludos, necesitan seguir la ruta o comer la misma comida cada día).

Intereses muy restrictivos o fijos que son anormales en intensidad u objetivo (ej. Fuerte apego o preocupación con objetos inusuales, excesivamente circunscritos o intereses perseverativos).

Hiperreactividad o hiporreactividad sensorial o intereses inusuales o aspectos sensoriales del entorno (ej. Aparente indiferencia al dolor o la temperatura, respuesta negativa a ciertos sonidos o texturas, excesivas conductas de oler o tocar objetos, fascinación visual con luces o movimientos):

Los síntomas deben estar presentes en el período temprano del desarrollo (pero pueden no ser completamente manifiestos hasta que la demanda social excede sus limitadas capacidades, o puede ser enmascarada por estrategias aprendidas posteriormente en la vida).

Los síntomas causan limitaciones significativas a nivel social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento actual.

Estas alteraciones no se explican mejor por discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro autista coexisten frecuentemente; en tal caso habría que hacer un diagnóstico comorbido del trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual, la comunicación social debería ser inferior a la esperada para el nivel de desarrollo general. Especificar Con o sin deficiencia intelectual Con o sin deficiencia de lenguaje Asociado a una condición médica o genética conocida o factores ambientales (se codifica como: Se usa código adicional para identificar el trastorno o trastornos del neurodesarrollo, mental o conductual asociado) Con catatonía (se refiere al criterio por catatonía asociado con otro trastorno mental) Codificar: Usar un código adicional para la catatonía asociada con trastornos del espectro autista para identificar la presencia de una catatonía comorbida).

2.4 El Autismo en el nivel inicial:

Lo primero que hay que tener en cuenta es que **el autismo no tiene cura**, por lo tanto acompañará al niño durante todo su periplo vital. **Lo que sí tiene es tratamiento**, que de realizarse adecuadamente pueden contribuir eficazmente a su desarrollo y bienestar. El grado de mejoría e integración social de un alumno con autismo **no depende exclusivamente de la educación que reciba**, puesto que influyen otros muchos factores como: tipo de autismo, grado de afectación y entorno familiar y social. Sin embargo, está demostrado que **una educación de calidad**, donde se utilicen métodos y terapias adecuadas y estimulantes, y siempre que sea posible en el aula ordinaria, **es fundamental en el desarrollo de estos niños**. La intervención educativa de un niño autista debe realizarse siempre bajo la supervisión y apoyo de personal especializado o con formación específica. Es muy importante que tenga un enfoque que abarque las siguientes **dimensiones básicas**:

- Identidad y auto reconocimiento.
- Capacidades de relación social.
- Autocontrol.
- Competencias de anticipación.
- Procesos de utilización adecuada de conductas aprendidas.

Para lograr estos procesos y competencias, el maestro y los especialistas deben utilizar principalmente: terapias psicomotoras, aprendizaje por imitación y topo tipo de juegos donde **prime la experimentación y la implicación de todos los sentidos**.

En el siguiente capítulo se desarrollará la intervención educativa en el nivel inicial detalladamente.

CAPITULO 3

3.1 Estrategias para desarrollar con un niño autista en el nivel inicial:

3.1.2 Estructurar el ambiente

La estructura física de un lugar es la forma como están distribuidos los espacios, muebles y materiales. Lo que el niño o niña ve en un lugar le informa o sugiere la actividad que se va a realizar, así como los materiales que puede utilizar y los que no. Un ambiente organizado y ordenado permite que el niño o la niña permanezcan en la actividad y se motive por aprender. Una madre de un niño con autismo dice: *“Hubiera querido saber desde el día en que me di cuenta de que mi niño presentaba autismo, la importancia de tener el ambiente organizado, con todo en su lugar, todo marcado y con dibujos”*.

En muchas ocasiones, la elevada actividad de los niños y las niñas con autismo se presenta porque el ambiente está muy mal organizado o sin actividades planeadas. Por ejemplo, debe señalarse claramente el lugar donde se come, donde se juega, donde se le enseña. Si esto no está bien organizado, debido a su atención en túnel, puede enfocarse en algo que no corresponde al momento. No es conveniente tener a la vista muchos materiales. Si es el momento de comer, el niño o niña debe ver solo lo que corresponde a la alimentación, en lugar de tener la televisión o juguetes al alcance.

Los niños y las niñas con autismo, al igual que todos, necesitan de espacios recreativos; a la mayoría no les gustan los lugares muy encerrados. Tampoco es conveniente que pasen siempre en el mismo lugar porque luego será difícil que acepten estar en lugares variados. Se deben buscar algunos espacios al aire libre, que le permitan desplazarse libremente, sin el riesgo de que se pierdan. Si aún no percibe peligros o le gustan las alturas, es necesario colocar límites que le impidan salirse o tener un accidente.

3.1.3. Estrategias visuales

Todos los materiales visuales, ya sean dibujos, láminas, fotografías o símbolos, son elementos de gran ayuda para los niños y las niñas con autismo, tanto para el aprendizaje, el desarrollo de la comunicación, como para aumentar su comprensión y regular su comportamiento. Su gran utilidad se explica porque los niños y las niñas con autismo tienen una gran capacidad de almacenar imágenes en su cerebro. Muchas de las estrategias que aparecen a continuación están basadas en la utilización de elementos visuales.

3.1.4 Agenda de actividades

Los padres y maestros coinciden en lo efectivo que resulta anunciarle al niño o a la niña mediante dibujos o mediante objetos, la secuencia de actividades que se van a realizar en el día. Esto les permite ajustarse a lo que va a suceder, en lugar de dedicarse a otras actividades que quieren hacer a cada momento. Gradualmente la agenda visual les permite estar bien dispuestos a realizar las actividades programadas. Muchas personas al comienzo creen que esto es innecesario, porque las actividades no varían mucho, pero con el tiempo se dan cuenta de su importancia para el niño y niña. Se hace la descripción al tiempo que se señala cada imagen frente al niño o niña. Cuando vaya a iniciar cada actividad muestra la imagen correspondiente; al finalizarla, anuncia que la actividad se terminó, se voltea o quita la imagen y se menciona la que sigue. De esta forma va siendo claro para el niño lo que falta. Es frecuente que los niños o las niñas con autismo quieren repetir una actividad que les agrada en particular y se muestran ansiosos o irritables si no se les permite. La secuencia de actividades les facilita aceptar que existe un momento predeterminado para ello y que no la pueden realizar de inmediato. Gracias a su memoria visual sobresaliente, recuerdan las imágenes de las actividades y la forma como están secuenciadas. Hay muchas formas de presentarle la agenda al niño y niña. Puede hacerse con dibujos, fotografías o con objetos que representan las actividades que se van a realizar:

Esta es una agenda con fotos, pero puede hacerlo con objetos reales, para darle mayor claridad a un niño que aún no comprende bien los dibujos. Más adelante, se pueden utilizar dibujos que representan las actividades. Estos dibujos deben ser simples y no necesariamente tienen que ser muy bonitos.

3.1.5. Anticipación

Debido a su particular forma de procesar la información, los niños y las niñas con autismo evocan en su mente las imágenes de lo que conocen o ha ocurrido antes. Lo que es nuevo o diferente de lo habitual les genera ansiedad y malestar. Por tanto, anticipar es fundamental para que la novedad o los cambios no los sorprendan. Consiste en dibujarle o mostrarle una foto mientras se le explica la situación que va a vivir a continuación. Esta estrategia es siempre útil y tiene muchas aplicaciones. Sirve para anticipar cambios de actividades, para avisar que algo no ocurrirá como el niño o niña esperaba, para darle información sobre un sitio nuevo que se visitará, o para aclararle el comportamiento que se espera que tenga. Estos son algunos ejemplos:

Uso de anticipación para anunciar un cambio de actividad: Primero nos saludamos; luego tendremos un juego libre; después vamos a pintar; hoy no iremos al parque, porque está mojado y con barro; por esto vamos a jugar pelota en el corredor; al regresar tendremos clase de dibujo y por último nos iremos a casa. Al tiempo que lo dice, le quita la imagen de la actividad anteriormente planteada y la cambia lentamente frente al niño o niña, por la imagen de la nueva actividad que se realizará.

Uso de anticipación para anunciar un cambio de lugar: En los jardines infantiles es frecuente que se realicen las actividades en varios lugares o salones, lo que a veces confunde al niño con autismo, pues por su tendencia a ser repetitivo, se le dificulta hacer cambios. Para facilitar esto, se pueden usar algunas señas que le indiquen en qué sitio se van a realizar las actividades. Por ejemplo, se hace un marco de color a cada imagen. Este color es el mismo de la entrada a ese lugar.

Uso de anticipación para anunciar un lugar o una actividad que usualmente rechaza: Esta secuencia de imágenes fue utilizada por una madre para preparar a su hijo para ir a la peluquería. El niño rechazaba esta actividad porque no le gustaba la sensación de las tijeras en su cabello y por el ruido del lugar. Al ver las imágenes el niño anticipaba que la actividad no se extendería y le aclaraba que el objetivo era exclusivamente el corte de su cabello.

Uso de anticipación para que acepte una frustración: Vamos a trabajar en la clase, pero primero debemos guardar el carro en el armario; cuando salgamos a recreo, lo puedes volver a sacar. La siguiente gráfica muestra la anticipación que le hizo una jardinera al niño para que accediera a guardar el carro, puesto que en un comienzo se alteraba si le mencionaban que era hora de trabajar:

Uso de anticipación para informarle cómo es un lugar nuevo que visitará: “Vamos a ir a la finca de una amiga mía en San Luis. Nos vamos a ir en bus y nos demoramos una hora. En la finca hay un río cerca, donde nos podemos bañar, pero todos juntos. Hay un lago con patos, pero ahí no nos podemos meter. Hay muchas gallinas en el corral y unos caballos en los que no vamos a montar. Allá hace mucho calor, van a ir 5 niños y muchos adultos.”

En este ejemplo, la madre le describe lo que sucederá, al tiempo que le muestra en imágenes. El niño logra imaginarse la experiencia que va a vivir.

3.1.6. Llevarlo a conocer y exponerlo a muchos sitios

Muchos padres evitan salir a diferentes sitios con sus niños o niñas con autismo, porque se comportan de manera inadecuada, con pataletas o conductas repetitivas. Los padres se avergüenzan de las miradas que reciben, ya que muchas personas de forma imprudente incluso los culpan y creen que es un malcriado; no saben cómo manejar esta situación, por el comportamiento irritable del niño o de la niña y terminan encerrados en sus casas para evitar problemas. Esto es un error, porque de esta manera consiguen que se aíse cada

día más y no aprenda cómo comportarse apropiadamente. Además los niños y las niñas que pasan mucho tiempo encerrados, se vuelven más inquietos e irritables. Los padres y madres que han logrado progresos con sus hijos o hijas, cuentan que para mejorar la conducta social de sus hijos y superar situaciones como las mencionadas, les han servido las siguientes estrategias:

Anticiparle con una agenda visual, el lugar que van a visitar y las actividades que realizarán.

No frecuentar siempre los mismos lugares, ir a diferentes parques, supermercados, cambiar de rutas, visitar diferentes familiares. Esto le permite al niño adaptarse con más facilidad a los cambios de entornos.

Cuando van a realizar una visita, o ir a un lugar donde les tocará esperar, es útil llevar algunos juguetes del agrado del niño o de la niña.

En casa se le anticipa que los puede utilizar al llegar a tal lugar. Esto evita que el niño o la niña comiencen a tocar lo que no debe y evita que comience a comportarse en forma inadecuada porque está aburrido.

3.1.7. Hacerle exigencias acordes a su nivel de desarrollo

Al ver al niño o a la niña con autismo interesado en muy pocas cosas, puede ocurrir que no se le enseñe lo mismo que a los demás. Es necesario tener presente lo que a su edad se debe aprender en las diferentes áreas del desarrollo: motricidad gruesa (movimientos de piernas y brazos) y fina (movimientos de precisión con las manos), comunicación, socialización, independencia personal, cognitiva. Si al principio, el niño o niña con autismo no aprende al mismo ritmo de sus compañeros, no se debe desistir. Se deben emplear diferentes apoyos e insistirle de buena manera. Entre estos apoyos están:

Mostrar lo que otro niño o niña hace. El modelo es el mejor apoyo para que un niño o una niña con autismo aprendan, porque ya se sabe que su estilo de aprendizaje es visual.

Insistirle verbalmente sin mostrarle lo que se espera de él, no es igual de efectivo; incluso el exceso de información verbal los molesta.

Acompañamiento de sus compañeros. Esta estrategia se conoce como “pares tutores” y consiste en buscar compañeros que le ayuden al niño o a la niña a realizar la actividad

Dividir la tarea en pequeños pasos y hacer un dibujo o una fotografía de cada paso.

Mostrar en imágenes cada paso que se va a realizar le ayuda al niño o a la niña con autismo a completar una tarea. Por ejemplo, en lugar de darle una sola indicación de vestirse, se le presentan en imágenes cada una de las acciones que se espera que lleve a cabo:

Exigirle las mismas actividades. El niño o la niña con autismo deben realizar las mismas actividades que sus compañeros.

Si todos están haciendo una ficha, él o ella también la deben hacer. Puede requerir que se le lleve la mano, o traerlo desde otro lugar muchas veces, pero se debe insistir.

Si quiere realizar una actividad diferente, se le debe mostrar en la agenda visual la imagen de la actividad que están haciendo en el momento; se le muestra lo que hacen los demás y se le insiste.

Indicarle claramente lo que se espera y no se espera de la tarea.

3.1.8. Dar instrucciones en forma apropiada

Es frecuente que los niños y las niñas con autismo no sigan las instrucciones que reciben y continúen en su actividad como si no oyeran, porque no comprenden las palabras que les dicen. Es fundamental para su desarrollo, que aprendan el significado de las instrucciones que se les dan y que las cumplan como los demás compañeros.

Inicialmente se les enseña a reconocer instrucciones simples como “siéntate”, “párate”, “guarda”, “mira acá”, “coge”, “dame”, etc. El adulto le debe dar la instrucción frente a la cara, con una frase corta, de una a tres palabras. Se espera un instante y si el niño o la niña no realizan la acción, se le guía para que la realice. Es muy importante felicitarlo cuando la realice, para que comprenda que esa era la acción esperada y se motive a repetirla. Cuando entienda y cumpla con estas órdenes, se le solicita a otras personas que también se las dé, para que no se acostumbre únicamente a la manera como lo dice la jardinera, el padre o la madre. Luego se enseña otra serie de instrucciones, de a 5 cada vez. Es necesario seguir el procedimiento descrito y no cometer algunos errores, que les impidan aprender a seguir instrucciones: Es un error dar la instrucción cuando el niño o la niña no está atendiendo. No se debe dar la orden desde lejos, o cuando el niño o la niña están muy concentrado en algo, pues debido a su atención en túnel no escuchará lo que se le dijo. Por esto es necesario estar al frente para hablarle. No se debe repetir la instrucción. Con frecuencia, los adultos no esperan a que el niño o la niña entiendan y actúe, sino que repiten muchas veces la instrucción, y lo confunden por el exceso de información verbal. Otro error es dejar la instrucción sin cumplir. Es necesario asegurarse que el niño o la niña realice la acción indicada en la instrucción, para que esas palabras tengan significado. Si le dicen “dame el muñeco” y no lo hace, entonces le deben llevar la mano para que lo entregue. Si le dicen “ven” pero no se acerca, el adulto u otra persona lo debe apoyar para que se desplace. Evitar frases que confunden al niño. Muchas veces utilizamos palabras que no son claras para el niño o que él puede malinterpretar. Una instrucción como “Vístete rápido que nos cogió la noche”, puede no ser clara para el niño o la niña, pues, por un lado, contiene muchas palabras diferentes a la instrucción esencial que implica vestirse; por otro lado, la expresión “nos cogió la noche”, puede dar lugar a que el niño imagine que la noche los va a coger o agarrar.

Es importante además que en el hogar comunitario o el jardín infantil, el niño o la niña con autismo aprendan a seguir las instrucciones en forma grupal. Una jardinera contó la siguiente estrategia: *“Para garantizar que Pedro siguiera todas las instrucciones a lo largo del día, yo le daba la orden en forma grupal, por ejemplo todos nos sentamos; todos jugamos, todos sacamos la lonchera. Las acompañaba de una lámina o dibujo que representaba la acción requerida. Inmediatamente me dirigía hacia él, le repetía la orden y le mostraba la lámina de frente. De esta forma Pedro aprendió a seguir instrucciones grupales y al final del año ya no necesitaba que se le repitiera de manera individual”*.

3.1.9. Exigir las mismas normas de comportamiento

Antes que considerarlo como un autista, hay que recordar que es un niño o una niña. Muchos padres, madres, cuidadores o jardineras olvidan esto y utilizan el autismo como explicación o justificación para su comportamiento, y no le exigen lo mismo que a los demás.

El autismo no puede ser excusa para que deje de cumplir las normas. Una experta en autismo, les dice a los padres y madres en sus conferencias: *“Una cosa es que su hijo tenga autismo y otra es que sea maleducado”*. Para que cumpla las normas, muchas jardineras y padres sugieren:

Anticipar las conductas esperadas. Se deben ilustrar las normas o hábitos que se esperan, así como aquellas que no.

Hacer cumplir las normas y no cederle. Se deben hacer cumplir sin permitir que se vuelvan un juego o que el niño o la niña logre evadirlas. Una jardinera refiere que un niño con autismo en su grupo hacía pataletas cuando no se hacían las cosas como él quería. Ella y los compañeros aprendieron a ignorar su llanto. Si estaba enojado, le recordaban con las láminas de la secuencia de actividades lo que correspondía hacer en el momento. Gradualmente el niño aumentó su tolerancia a diferentes situaciones y sus pataletas fueron desapareciendo.

Adicionalmente, es importante resaltar que se deben hacer cumplir las normas, pero sin mostrarle enojo o malestar. Aclarar los lugares para las actividades. Los niños y las niñas con autismo tienden a salirse del lugar donde hay muchas personas, donde hay ruido o donde se sienten encerrados. También es frecuente que realicen actividades en un lugar no apropiado, como por ejemplo comer en el suelo, orinar o defecar en un rincón o detrás de un mueble, saltar en las camas.

Tanto en casa como en el jardín se le deben indicar las actividades por realizar, así como el lugar donde se llevarán a cabo. Todas las veces que se salga, es necesario traerlo al sitio que se le indicó. Ejemplo: El niño raya las paredes, el padre lo lleva hasta el lugar donde puede hacerlo y le ofrece los materiales apropiados.

3.1.10. Unificar criterios

Muchas veces sucede que los adultos que tienen relación con el niño no se ponen de acuerdo sobre las normas que debe seguir el niño o la niña. Algunos exigen una norma, otros no lo hacen; algunos le ceden, otros le exigen, lo que no facilita que aprenda y avance.

En el jardín pueden estar varias personas, así que todos deben conocer el sistema de apoyos visuales que se utiliza para recordarle al niño o a la niña las actividades o normas que corresponden al momento; la persona directamente responsable no debe ser la única que le habla y le explica al niño.

Es frecuente que las demás jardineras que no están a cargo directamente, actúan como si le “perteneciera” solamente a la titular. Deben tener presente que hace parte de ese jardín o institución y por tanto, es responsabilidad de todos.

3.1.11. Trabajo en equipo

Es necesario que la jardinera, el cuidador y los padres se pongan de acuerdo en las pautas para manejar su comportamiento inadecuado, favorecer su socialización, fomentar su comunicación y, en general, todo lo que se le debe enseñar.

De esta manera, todos realizarán un trabajo conjunto; de lo contrario, se sentirán solos en el proceso, y estarán poco motivados a persistir en las metas y estrategias.

3.1.12. Empoderamiento

Esta palabra no es muy común. Significa dar poder, lo cual es sinónimo de fortalecerse. Antes se pensaba que cuando una persona enfrentaba un problema de cualquier tipo, debería buscar una institución o un profesional para que le diera solución. En los últimos años se busca que las personas mismas aprendan sobre la situación que viven, a gestionar apropiadamente los recursos y se fortalezcan. En el caso del autismo, los padres, las madres, los cuidadores y las jardineras que más satisfacciones reportan con los logros alcanzados en sus niños y niñas, son aquellos que se han propuesto aprender sobre el tema, asumir esta experiencia como un reto y no resignarse a que sean otros quienes consiguen los avances. Empoderarse implica aprender sobre el tema y llenarse de fuerza, valor y motivación para emprender las acciones necesarias para el desarrollo del niño o de la niña.

3.1.13 Elogio y reconocimiento

Los niños y las niñas con autismo, como ya se ha mencionado, tienden a mantener unos pocos intereses y sus puntos de vista son muy rígidos. Por esta razón, necesitan muchas estrategias que les ayuden a ampliar sus intereses, a tener en cuenta lo que los demás piensan y a enfocarse en las reacciones de las otras personas, para saber cómo comportarse en forma apropiada. Cuando

logran algún avance en estos aspectos, deben ser elogiados por su esfuerzo. Por otra parte, se pueden frustrar si fracasan o las cosas no les resultan bien. Por esto resulta muy útil emplear con frecuencia frases positivas y acciones que les indiquen a los niños que lo que han hecho es lo que esperamos. Hay muchas maneras de hacerlo:

Pedirles que hagan dibujos de objetos cotidianos o de situaciones de la vida diaria y luego se les pregunta sobre ellos, para que por esta vía se aumente su capacidad de expresarse.

Habilidades de memoria. Se les pueden asignar actividades en actos sociales como cantar, recitar, puesto que recuerdan fácilmente canciones, poesías, rimas.

Si han aprendido alguna información o actividad, puede servir de modelo o monitor a otros niños. Una profesora de un jardín se dio cuenta de que su alumno con autismo tenía muchos conocimientos sobre los planetas; lo llevó a todos los otros salones de clase, para que les hiciera una exposición sobre el tema.

Habilidades para el uso de aparatos. Es muy frecuente que los niños y niñas con autismo aprendan fácilmente a utilizar el equipo de sonido, juegos de video de computador. Esto puede servirles para entretenerse y luego compartir estas actividades con otros niños o niñas. Los que tengan posibilidad de usar un computador en su casa o comunidad, pueden aprender juegos, se les pueden mostrar imágenes de muchos temas, se les puede enseñar a dibujar y más adelante a practicar lectura y escritura. No hay por qué sentir temor de que el niño pase todo el tiempo en esto, puesto que para evitarlo se emplea la agenda visual, en la cual se le muestra que realizará otras actividades adicionales.

Felicitarlo. Decirle “muy bien”, “esto te quedó excelente”, “así era”. También hacerlo con expresiones como un aplauso, una sonrisa, un gesto manual. Emplear signos como una cara feliz, un sello, un chulo.

3.1.14. Aprovechar fortalezas

Las personas con autismo tienen muchas habilidades, que es necesario descubrir y aprovechar. Por ejemplo, puede tener buenas habilidades para el dibujo. Se debe emplear esta habilidad para establecer relación con otros, animándoles a que realicen dibujos o tarjetas para sus familiares o compañeros.

4 La intervención educativa:

La intervención educativa adecuada es fundamental en la mejora de la calidad de vida de las personas con TEA, como decían Schreibman y Koegel (1981), “los niños autistas pueden aprender, pero parece que sólo lo hacen en condiciones de aprendizaje muy cuidadas. No aprenden apenas a menos que se sigan, de forma muy escrupulosa, reglas específicas de enseñanza, identificadas a través de la investigación en el área del aprendizaje. En el tratamiento de las personas autistas, el control adecuado del medio para producir aprendizaje es actualmente el recurso esencial, y bastan pequeñas desviaciones en la conducta del profesor para que se produzcan graves perturbaciones en el aprendizaje del niño autista”. Nuestra propuesta de intervención educativa se hace desde una perspectiva inclusiva, que pretende aumentar la participación de todo el alumnado (también nuestros alumnos con TEA) y la reducción de su exclusión en la cultura, en los currículos y en la vida de la escuela, cambiando prácticas de los centros educativos con procesos de mejora de las escuelas, resaltando la preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación del alumnado, percibiendo la diversidad no como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos. La escolarización de este alumnado se realizará procurando los contextos más normalizados, y aunque éste no es el objeto de este documento, se abordará en el siguiente orden: inclusión plena, inclusión con apoyos, modalidad combinada con aulas abiertas específicas, aulas abiertas específicas, modalidad combinada con centro de educación especial, y en última instancia en centro de educación especial. En esta intención de dar una respuesta adecuada al continuo de necesidades educativas de los

alumnos con TEA en los centros educativos, vamos a revisar algunas de las adaptaciones curriculares más recomendables; en la medida que se tengan en cuenta las necesidades de los alumnos con TEA en la toma de decisiones curriculares (proyecto educativo, proyectos curriculares de etapa y ciclo) o de aula (programación de aula), serán menos necesarios los ajustes individuales para estos alumnos.

Siguiendo a Garrido Landívar (1997) hablaremos de tres niveles de adaptación curricular: Adaptaciones Curriculares de centro, de aula e individuales.

4.1 Elaboración de adaptaciones curriculares en el nivel inicial, para el alumnado con TEA (proyectos inclusivos) y abordaje directivo

Adaptaciones Curriculares de Centro:

Adaptaciones de acceso en los elementos personales.

- Un centro educativo debe atender adecuadamente a todo su alumnado. Para las personas con TEA se realizarán los cambios organizativos que mejoren esa respuesta, a nivel de modalidades y tipos de apoyo, acción tutorial, colaboración con la familia, coordinación de todos los implicados, actitudes y situaciones de interacción, delimitando conjuntamente los diferentes niveles de responsabilidad y campos de actuación.

- Atender bien a estos alumnos puede requerir de recursos adicionales como personal de apoyo o especialistas (cuidadores, orientador, médico-psiquiatra de los servicios de salud mental y profesionales especializados en el tratamiento de estos alumnos) cuya necesidad debe contemplarse en el PEC. La presencia de otros adultos que apoyen la intervención directa con este alumnado, actuando de mediadores y facilitadores sociales, especialmente en los cursos iniciales,

puede mejorar de forma sorprendente su integración y desarrollo.

- El claustro contará puntualmente con profesionales “expertos” en la atención al alumnado con TEA, que puedan dar pautas claras al equipo docente para la intervención educativa más adecuada y para que procuren adaptar la metodología de trabajo de sus clases, en la medida de lo posible, al estilo de aprendizaje de este alumnado; Sería aconsejable que se formara a este profesorado previamente a la incorporación de los alumnos.

Adaptaciones de acceso en los elementos materiales. Para estos alumnos todas y cada una de las dependencias del centro y del entorno natural, que tengan un sentido funcional, van a ser contextos y espacios educativos, por lo que la programación por Espacios Estructurados y Entornos Educativamente Significativos será la respuesta más adecuada. Se buscará:

- Ambiente cuidado y agradable.
- Estructuración ambiental y temporal adecuada. Programas como PEANA y TEACCH serán identificativos de los centros escolares que atienden a este alumnado.
- Materiales adecuados y motivadores.

Adaptaciones de comunicación:

Comunicación Aumentativa y Alternativa.

Adaptaciones en el que enseñar:

Seguiremos los objetivos generales de tratamiento propuestos por Rivière (1998, página 33):

- a) Promover el bienestar emocional de la persona autista, disminuyendo sus experiencias emocionales de miedo, terror, ansiedad, frustración, hostilidad, etc., e incrementar la probabilidad de emociones positivas de serenidad, alegría, afecto positivo y autovaloración (permitirle que se enfrente al mundo en mejores condiciones).
- b) Aumentar la libertad, espontaneidad, flexibilidad de la acción, así como su funcionalidad y eficacia. Para ello es importante disminuir la inflexible adherencia a rutinas, rituales, estereotipias y contenidos obsesivos de pensamiento o acciones compulsivas.
- c) Promover la autonomía personal y las competencias de autocuidado, disminuyendo la dependencia de la persona autista e incrementando sus posibilidades de sentirse y ser eficaz (prepararlos para cuando falten sus padres).
- d) Desarrollar las competencias instrumentales de acción mediada y significativa sobre el mundo y las capacidades simbólicas, que a su vez permiten una acción sobre los otros y sobre sí mismo, y aumentan sus posibilidades de comunicación, autoconciencia y autorregulación.
- e) Desarrollar destrezas cognitivas y de atención, que permitan una relación más rica y compleja de la realidad circundante.
- f) Aumentar la capacidad de la persona autista de asimilar y comprender las interacciones humanas, y de dar sentido a las acciones y a las relaciones con otras personas. Aumentar las posibilidades de relación intersubjetiva y de sus capacidades de interpretar las intenciones de los demás.
- g) Desarrollar las destrezas de aprendizaje, como las basadas en la imitación, la identificación intersubjetiva, el aprendizaje observacional y vicario, que permiten incorporar pautas culturales y beneficiarse de ellas.
- h) Disminuir aquellas conductas que producen sufrimiento en el propio sujeto y en los que le rodean, como las autoagresiones, agresiones a otros y pautas destructivas, incrementando así las posibilidades de convivencia en ambientes lo menos restrictivos posible.

- i) Desarrollar las competencias comunicativas.
- j) Aumentar las capacidades que permiten interpretar significativamente el mundo, disminuyendo el “fondo de ruido” cognitivo que aísla a la persona autista y la hace sufrir (enseñarlos a separar lo relevante).

Adaptaciones en el cómo enseñar:

La intervención educativa según Rivière (1998, página 48):

- Se basa en el aprendizaje sin error y no por ensayo y error.
- Implica una valoración cuidadosa de los requisitos y significados evolutivos de los objetivos y procesos de aprendizaje que se piden del niño.
- Produce aprendizaje y desarrollo en contextos lo más naturales posible.
- Valora en alto grado el carácter funcional y la utilidad para el desarrollo posterior de los objetivos de aprendizaje.
- Se centra en los objetivos positivos más que en los negativos. Trata de disminuir las conductas disfuncionales a través de procesos de adquisición de pautas funcionales alternativas.
- Es necesario que en todos los ámbitos sociales en que el niño se mueva, exista coherencia en cuanto a objetivos y procedimientos educativos.
- Da especial prioridad a aquellos objetivos que se refieren a las competencias comunicativas, desde perspectivas pragmáticas y funcionales.
- Trata de estimular los procesos de aprendizaje y desarrollo en ambientes que sean lo menos restrictivos posible (principio de mínima restrictividad ambiental).
- Al mismo tiempo, define los niveles de estructura y predictibilidad ambiental imprescindibles para que el desarrollo se produzca, pues ayudan al niño a anticipar y comprender los sucesos del medio.
- Emplea a los iguales y las figuras adultas significativas como agentes importantes de cambio evolutivo, para lo que las capacita para que puedan jugar un papel de coterapeutas.

Adaptaciones en la evaluación:

Consiste en evaluar el grado de aprendizaje y determinar si la ayuda ofrecida al alumno ha sido la adecuada. Las personas con TEA requieren de formas e instrumentos diferentes de evaluar que tengan en cuenta su falta de generalización de los aprendizajes en distintos ambientes, los grandes desfases en áreas que deberían correlacionar según modelos piagetianos y evolutivos, la poca resistencia a la frustración por lo que necesitan aprendizajes sin error, la conveniencia de contar con refuerzos especiales como golosinas, alimentos, objetos “fetiche” o música para conseguir una mejor ejecución. Su falta de comprensión del mundo social dificulta y casi anula la administración de pruebas y cuestionarios psicométricas y estandarizadas, y orienta hacia el uso de procedimientos variados de evaluación que permitan recoger información en entornos naturales. En los cursos superiores se considerarán sus características y dificultades, por ejemplo para la escritura, y se facilitará la realización de pruebas orales, disponibilidad de más tiempo, disponibilidad de ayudas visuales, y cualesquiera otras que faciliten la comprensión y expresión oral y escrita. La evaluación siempre incluirá registros y observaciones con o sin estructuración, cuestionarios y Escalas de Desarrollo y del Espectro Autista, y por supuesto cuestionarios y entrevistas a la familia y profesionales que inciden en la intervención educativa, incluso en la propia percepción subjetiva, en la medida que sea posible, de quien recibe los apoyos. Cada vez son más utilizados y considerados Protocolos Internacionales validados y consensuados. Otra parte fundamental de la evaluación será la propia sobre el centro, en la línea de preguntarnos si los diferentes elementos del mismo favorecen la respuesta educativa más adecuada a las personas con TEA. Para ello sería necesario la elaboración de una GUÍA DE REFLEXIÓN DEL CENTRO donde periódicamente se revisara la práctica educativa, se evaluara si las propuestas educativas asumidas en los centros son adecuadas, y se orientara sobre la toma de decisiones sobre el tipo de modificaciones necesarias para ajustar y mejorar la respuesta educativa.

Adaptaciones Curriculares de Aula:

Adaptaciones de acceso en los elementos personales:

En la intervención educativa con este tipo de alumnado es aconsejable la existencia de diversos profesionales (maestros, especialistas, auxiliares...), entre los que debe existir una gran coordinación, y un interés especial por evitar el aislamiento con respecto a su grupo de referencia. Se tendrá también especial interés en informar y colaborar con las familias.

Adaptaciones de acceso en los elementos materiales:

Estructuración del horario escolar combinando los elementos del referente curricular y los tratamientos específicos, uso de materiales adecuados, estructura ambiental, uso de agendas, libros personales de centros de interés, pictogramas y carteles, etc. Suele funcionar bastante bien la presencia de rincones y lugares de trabajo concreto para cada actividad, así como mesas y espacios para el trabajo individual y en grupo. Con respecto a los materiales podemos señalar que son interesantes todos aquellos juguetes y objetos que estimulen la percepción y las sensaciones, del tipo de los materiales usados en la Estimulación Basal: Baños (esponja, jabón, sales, toalla, secador, cremas...), duchas y baños secos (arroz, guisantes, bolas, arena...), cepillado (guantes de masaje), móviles, con cordones y tiras, suspendidos que rozan al niño o niña y se mueven al menor contacto; también son interesantes todo tipo de vibradores. La Estimulación Multisensorial, en todas sus vertientes, proporciona abundantes materiales adecuados para la intervención; la estimulación de la boca a través de contactos, objetos fríos y calientes, cepillado de dientes, esponjitas y juguetes para mordisquear; la estimulación del olfato con botellitas para oler y “perfumamientos”; la estimulación del gusto con sabores diferentes; la estimulación acústica desde el propio latido del corazón, audición lateral, instrumentos de actividad propia, instrumentos y juguetes musicales,

experiencias reales (lavadora, radio...), hasta el habla; la estimulación táctil-háptica, a través de diferentes tactos, temperaturas, presión, movimientos, y prensión; y por último la estimulación visual, con juegos de luces en la oscuridad, linternas, lámparas, diapositivas proyectadas en la pared, objetos brillantes, caleidoscopios, prismáticos y lentes, juguetes luminosos, etc. Otra gama de materiales lo proporcionan para los más pequeños, los juguetes de Primera Infancia (los centros de actividades, gimnasios de primer año, cubos, apilables, juguetes de arrastre, y tentetiesos), de manipulación (señor patata, peluches...), juguetes de mecanismo o resorte, juguetes de ensartado fijo y móvil, de encajar, de hacer torres y construcciones, puzles, y todo tipo de juguetes y juegos simbólicos: muñecas, miniaturas, mascotas, teléfono, coches, lavadero, peluquería, lavadora, plancha, casas, alimentos y supermercados, carritos, juegos de platos y café, médicos; en este sentido, merece especial mención los disfraces, las casas grandes de tela y tiendas de campaña, los muñecos de guiñol y la dramatización. Asimismo, las tecnologías de la información y la comunicación nos proporcionan un caudal de recursos y materiales impresionante, todo tipo de dispositivos informáticos (ordenadores, agendas personales, pizarras digitales interactivas), programas infantiles y de adulto, pueden ser muy útiles si se utilizan de forma adecuada; es impresionante ver como problemas de relación social muy severos se flexibilizan ante una pantalla con dibujos y personajes animados, además de las posibilidades que dan para trabajar habilidades sociales; cualquier necesidad específica del alumnado autista encontrará en las TIC un soporte facilitador de desarrollo y aprendizaje. Así Martijn Dekker, defensor de la emergente cultura autista, nos dice: “Las TIC pueden ser para los autistas lo que la lengua de signos para los sordos” (recogido por Tortosa, 2004). Por otra parte, la realidad virtual podrá decir dentro de unos años cómo conoce y procesa la información la persona con TEA, además de revelar muchas de las incógnitas que hoy día tenemos sobre su funcionamiento cognitivo. Otros materiales, más específicos, que se encuentran en comercios especializados son los encajes, los dominós y los juegos de colores; los lotos de objetos, contrastes, relaciones, posiciones y acción – reacción, los juegos de abecedarios y numeración, los juegos de secuencias básicas, las barajas y lotos

de fotografías: alimentos, expresiones faciales, orientación espacial e izquierda y derecha, autodictados con fotografías y autodictados de nombres–cosas, adjetivos–cualidades, y verbos– acciones, juegos de monedas y billetes, formación de frases, calendarios escolares con los días del mes, semanas, meses, las estaciones, temperatura, actividades y el tiempo; las pizarras magnéticas borrables (El Cuerpo Humano), y los franelogramas y murales. Además de estos materiales, las agendas diarias y personales, los calendarios mensuales, el tablón del desayuno y el del menú, tabloncillos de secuencias de actividades, pictogramas (SPC y otros), libros de lectura personalizados (de signos Schaeffer, pictogramas, imágenes y palabras), mural del tiempo, tarjetas de objetos por centros de interés, tarjetas de acciones, libros de alimentos, comidas y recetas, dibujos con las secuencias de las actividades, láminas de lectura de pictogramas e imágenes de izquierda a derecha y de arriba abajo, y murales de imágenes; son todos ellos fundamentales en la intervención educativa con este alumnado. Afortunadamente, las TIC nos facilitan la elaboración de estos materiales de forma que ya no es pretexto la dificultad para su realización ni el coste económico; hoy día es fácil encontrar recursos gratuitos en Internet para elaborar cualquiera de estos recursos. De cualquier forma, es necesario destacar que los elementos materiales más importantes en el aula que atiende al alumnado autista serán la cámara digital de fotos y el velcro (para poder etiquetar y señalizarlo todo).

Adaptaciones de acceso en la comunicación:

Hacen referencia especialmente a la Comunicación Aumentativa y al uso de Sistemas Alternativos, Aumentativos y Complementarios de Comunicación dentro de la filosofía de la Comunicación Total; el Programa de Comunicación Total de Benson Schaeffer (1980) es uno de los más utilizados en nuestro país con las personas con TEA y ausencia de lenguaje verbal, pero también pueden utilizarse otros como el MAKATON, SPC, PECS, signos, señalar, etc., teniendo en cuenta que el uso de un SAC no excluye a los demás, y que lo importante es crear contextos comunicativos, que favorezcan las interacciones sociales y

comunicativas, y que para ello pueden usarse recursos muy variados. Por supuesto que es muy importante extender el conocimiento de los vehículos de comunicación utilizados a todas las personas que se relacionan con el alumnado.

Adaptaciones en el qué enseñar:

Siguiendo lo ya comentado anteriormente, se ha de promover el desarrollo normalizado con un currículo basado en los siguientes criterios

- Objetivos adecuados a la evolución del niño.
- Se tomará como referencia el desarrollo normal.
- Funcionales, promoviendo la mayor autonomía posible y el trabajo autónomo.
- Con validez ecológica, que favorezcan la adaptación a sus medios naturales.

ORIENTACIONES PARA LA RESPUESTA EDUCATIVA

- Serán prioritarios los objetivos relacionados con la interacción social y actividad funcional con objetos; la comunicación, representación simbólica e imitación; el desarrollo motor y las habilidades de autonomía; que sean realistas y funcionales.
- Es importante estimular la exploración de objetos o actividades funcionales muy simples con las manos, empleando reforzadores potentes de música y juego: juguetes, juegos interactivos (p.e. “los lobitos”, “las palmitas”, “currín-currín”...) y canciones. En fases evolutivas iniciales se trabajarán esquemas simples tales como introducir objetos en recipientes y sacarlos de ellos, responder a modelos de gesto-verbalización de “toma” y “dame”, encajar aros grandes en ejes, hacer sonar campanillas, sonajeros, tamborcitos y objetos que produzcan sonidos. Deben estimularse y reforzarse especialmente las pautas que impliquen control óculo-manual y prensión sostenida de objetos.

- Deben realizarse diariamente juegos circulares de interacción centrados en el cuerpo y que desarrollen motivaciones de relación, anticipaciones e inicios de peticiones: cosquillas, caricias, sonidos con el cuerpo o soplarle en la cara.
- Juegos de simulación e imitación, utilizando también a otros alumnos como modelos.
- Procurarles ambientes muy estructurados, predecibles y fijos, evitando los contextos poco definidos y caóticos, para facilitar sus posibilidades de anticipación. Un ambiente estructurado es aquél donde el niño sabe y conoce las pautas básicas de comportamiento, tiene seguridad de lo que se espera de él, el adulto dirige y organiza las diferentes situaciones, con rutinas y así predecible.
- Además de la estructuración ambiental conviene utilizar el aprendizaje sin error; su uso consiste en no atender a los errores y procurar que la posibilidad de los mismos sea mínima, adaptar los objetivos al nivel evolutivo del niño-a, asegurar la adquisición previa de los objetivos de conducta que se pretenden enseñar, descomponer al máximo los objetivos educativos, controlar la presentación clara de los estímulos discriminativos y neutralizar los irrelevantes, evitar factores de distracción y ambigüedad en la situación educativa, mantener motivada a la persona mediante el uso de reforzadores suficientemente poderosos y reconocerle los logros adquiridos.
- Otra técnica metodológica fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje a seguir, es el Encadenamiento hacia atrás, que consiste en descomponer la secuencia de un determinado aprendizaje en objetivos de conducta muy delimitados, proporcionar total ayuda para la realización de la conducta completa, e ir desvaneciendo las ayudas desde el final hacia delante, de modo que la persona realizará la conducta con cada vez menos ayuda; lo último que realizará por sí sola, será el primer paso de la secuencia.
- Utilizar en ocasiones el entrenamiento o la enseñanza incidental, es decir, cuando los episodios de enseñanza son iniciados por la persona en lugar y

contenido; se trata de aprovechar los imprevistos de lo cotidiano como objeto de aprendizaje. El adulto ha de estar alerta a estas iniciativas adaptándose a las nuevas circunstancias, reforzando de forma natural las respuestas adecuadas.

- Es fundamental responder consistentemente ante conductas comunicativas verbales o gestuales (miradas, coger al adulto de la mano, acercarse a un objeto y mirarlo) y aunque estas conductas no sean intencionales, debemos hacerlas funcionales dándoles ese sentido.

- Para favorecer la ocurrencia de la función comunicativa de petición es necesario manipular algunos aspectos o situaciones que liciten con mayor probabilidad estas conductas: colocar los objetos que le gusten fuera de su alcance y esperar a que realice algún acercamiento o tipo de petición, preguntarle, acercarle el objeto y cuando extienda el brazo, dárselo y reforzarle el intento.
- Dada su capacidad para lo visual, utilizar apoyos como: dibujos, fotografías, pictogramas, tarjetas, televisión, vídeo, ordenador, etc. Estar atentos a su fascinación por los detalles.

- Evitar hacer preguntas indefinidas, evitar modismos, dobles significados, sarcasmos, bromas. Ser “concretos” en todas las interacciones, ser “claros”. ¿Qué queremos? ¿Qué esperamos de él?

- En el tratamiento de las conductas problemáticas (rabietas, conductas auto agresivas y heteroagresivas, etc.) se actuará siguiendo las tesis de la Intervención Comunicativa y el Apoyo Conductual Positivo. Así en el caso de conducta auto agresivas y heteroagresivas hemos de actuar impidiendo su refuerzo, interviniendo con conductas alternativas y/o incompatibles. Es importante que observemos los estímulos que preceden a las autolesiones y las consecuencias que se obtienen tras su realización. Técnicas como evitar los estímulos desencadenantes, la extinción, el “tiempo – fuera” han de ser tenidas en cuenta; realizar el análisis funcional de la conducta y pensar que el 90% de estas conductas tienen una intención comunicativa (petición, escape y llamada de atención), y que si logramos detectarla tendremos que enseñarles a lograrlas con habilidades más sociales y comunicativas.

- Las técnicas basadas en el Condicionamiento Clásico y Operante no son las únicas, ni las “mejores” vías para el tratamiento de las conductas problemáticas. Otras técnicas que pueden utilizarse en el tratamiento de estas alteraciones, al margen de la modificación de conducta, son las de corte cognitivo; como las técnicas de Autocontrol y Auto instrucciones, donde se enseñan al niño competencias básicas para controlar o regular su propio comportamiento, de manera que las acciones del alumno o alumna ajustadas al contexto, se llevan a cabo a través de mediadores manejados y controlados por ellos. Así por ejemplo, con aquellos alumnos que hablan, usaremos técnicas de Autoevaluación y Autorrefuerzo donde se le enseña en primer lugar, a hablarse a sí mismo, para continuar con verbalizaciones sobre la conducta - problema, su objetivo y los errores que comete, del tipo “lo estoy haciendo bien” y “vaya, aquí me he equivocado”, “qué valiente soy”, etc. Con alumnos de menor capacidad cognitiva, programas con sesiones de dos o más tareas bien definidas para que ellos las vayan realizando con cierta autonomía y según preferencias (Programa de trabajo con Bandejas); pretendemos así, que el niño sea protagonista de su propia actividad y trabajo, para que posteriormente pase a controlar su conducta. Todo esto implica una consideración del Autocontrol como una competencia que se construye progresivamente en el desarrollo, por tanto una competencia con diferentes niveles de adquisición, y no como el resultado de unas capacidades cognitivas previas. Así es posible hablar de la enseñanza de autocontrol en poblaciones que, como las aquí referidas, tienen grave retraso mental y ausencia de lenguaje. Estas estrategias y otras para desarrollar la capacidad de elección mejorarán asimismo el concepto de autoestima del alumnado.

- En cuanto a la comunicación, cuando no existe lenguaje oral o este es ecológico y no funcional, es aconsejable implantar el Programa de Comunicación Total – Habla Signada de Benson Schaeffer, que no sólo no limita ni impide el desarrollo del lenguaje oral, sino que lo facilita, organiza y desarrolla. Este sistema alternativo, de signos, está muy estructurado y utiliza un procedimiento de enseñanza muy apropiado (moldeamiento físico, encadenamiento hacia atrás, espera estructurada, reforzamiento natural y social, y desarrolla la

espontaneidad). De igual forma, PECS (Sistema de Intercambio por Imágenes), Enseñar a Señalar y Estrategias Visuales para la Comunicación serán herramientas que facilitarán y desarrollarán la comunicación verbal y no verbal.

Los contenidos prioritarios serán aquellos que desarrollen las áreas de HÁBITOS - AUTONOMÍA y COMUNICACIÓN–SOCIALIZACIÓN, pero también las elecciones y habilidades de autorregulación de la conducta. Como ejemplo de actividades para trabajar las habilidades cognitivo-sociales y socio-emocionales tenemos el siguiente listado (sacado de Delgado y cols., 1990): - Contacto ocular; proximidad y contacto físico. - Coorientación de mirada con o sin llamamiento. - Llamadas de atención funcionales sobre hechos, objetos, o sobre sí mismo. - Uso funcional de emisiones, vocalizaciones, palabras o frases, mirando y dirigiéndose al adulto. - Uso de sonrisa como contacto social. - Petición de ayuda al adulto, tras intento de alcanzar algo. - Uso del adulto mirándole a la cara y/o vocalizando. - Reproducir dirigiéndose al adulto parte o una acción determinada. - Dar y enseñar objetos. - Ejercicios con espejo, para identificación de rasgos emocionales e imitación de gestos emocionales. - Búsqueda de elementos del rostro significativos para la expresión socio-emocional, a través de fotos, revistas, etc. - Ejercicios de asociación de caras esquemáticas con expresiones emocionales diferenciadas con respecto a historias narradas por el adulto. - Lotos con expresiones emocionales en fotos. - A través del vídeo, analizar, utilizando la cámara lenta o la pausa, los elementos faciales en secuencias de dibujos animados, o de personajes reales. - Tareas para enseñar que otras personas tienen deseos, pensamientos, creencias, conocimientos, necesidades..., diferentes de los de uno mismo. - Tareas para enseñar a adoptar el punto de vista perceptivo de otra persona (lo que otra persona ve). - Tareas para la enseñanza de que la percepción es una vía de acceso al conocimiento (“lo sé porque lo he visto” y “no lo sé porque no lo he visto”). - Tareas de apariencia – realidad (“parece X pero en realidad es Y”).

Adaptaciones en el cómo enseñar:

Insistir en la relevancia de la estructura educativa (inversamente proporcional al nivel cognitivo y habilidades comunicativas de los alumnos) que favorece las relaciones de contingencia y anticipación y facilita el uso de procedimientos operantes y claros; en la disposición de claves contextuales que funcionen como marcadores socio-cognitivos, en el diseño de actividades para la generalización de los aprendizajes, y en la atribución consistente de intenciones sociales y comunicativas. Para fomentar las interacciones sociales se han de cuidar los agrupamientos (situar al alumno con TEA con los compañeros que mejor pueda trabajar) y se han de programar entornos cooperativos con actividades colectivas que favorezcan actitudes de respeto, colaboración, participación y tolerancia. Los grupos funcionarán mejor cuanto menor sea su tamaño. Aprendizaje cooperativo y enseñanza tutorada son recursos muy adecuados para organizar las dinámicas de las aulas, además de técnicas como el aprendizaje sin error, el encadenamiento hacia atrás, la enseñanza incidental, las técnicas de incitación y modelado, la espera estructurada, la interrupción de respuesta y el uso de recursos de varias modalidades de percepción, especialmente los visuales. El tema de las ayudas adecuadas es clave para favorecer la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las personas con TEA. Además de partir siempre de lo conocido y del nivel alcanzado hay que secuenciar debidamente las actividades y reforzar sólo los intentos y los logros, evitando que se produzcan errores. En principio las ayudas pueden ser físicas (moldeamiento, encadenamiento hacia atrás, ayuda total), visuales (modelado, carteles, pictogramas, palabras, secuencias, referencias de color) y verbales (instrucciones más sencillas, explicaciones, ánimos y refuerzo, instigación). Como norma general, las ayudas visuales son las más idóneas para las personas con TEA, porque:

- Proporcionan información estable.

- Dan información concreta sobre personas, objetos y actividades.
- Se parecen a sus referentes y se pueden relacionar con ellos.
- Su uso facilita la predictibilidad sobre los acontecimientos presentes y futuros y situarlos en el espacio y el tiempo.
- Ofrecen información sobre actividades que ya han sucedido. La metodología TEACCH (Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y otros Problemas de Comunicación) que se basa fundamentalmente en la Estructura y las Ayudas Visuales, es idónea en el trabajo diario con este alumnado, especialmente en la organización de las Aulas Abiertas y aulas específicas que escolarizan alumnos autistas.

Otro aspecto importante a considerar es el ESTILO DOCENTE (Arnaiz-coord.-, 1995), “el papel del profesor debe ser dinamizar su clase y el centro, de forma que se facilite a los niños, en cada momento, la percepción de aquello que de ellos se espera”.

Este profesor ideal puede reunir estas características:

- Establecerá el espacio físico de acuerdo con el nivel atencional del niño.
- El estilo docente se ajustará a patrones directivistas. Detectivismo en sentido de estructurador de ambientes, proporcionando claves estimulares claras que favorezcan una relación contingente con el medio - Buscará contextos ecológicos y aprendizajes funcionales.
- Impartirá siempre que sea posible, enseñanzas individualizadas.
- Presionará decididamente los aprendizajes del niño.
- Es un nuevo profesor, SEMÁNTICO-PRAGMÁTICO, que enseña significados naturales y da sentido a las cosas.
- Es también un COGNITIVO-CONDUCTUAL que pretende concertar los amplios enfoques educativos de corte evolutivo y ecológico, con las técnicas operantes.

- Será un aprendiz de gesticulador, con verbalizaciones precisas y claras.
- Usará refuerzos y claves, preferentemente sociales.
- Enseñará comunicación social superando y limitando las conductas desviadas.
- Configuraré secuencias de relación fáciles de comprender, predecibles, ordenadas y no caóticas.
- Promoveré el uso espontáneo de las conductas aprendidas. Planificaré la generalización.
- Es miembro de un equipo que trabaja con personas, y entiende la necesidad de coordinación y responsabilidad mutua.
- Evitaré las improvisaciones propias y ajenas.
- Usaré en lo posible y experimentaré con técnicas cognitivas de Autocontrol y Autoayuda.
- El propio maestro ha de ser gratificante para el niño. El valor de los reforzadores depende en gran parte, del valor reforzador de quien los dispensa. Hablamos de un profesional afectivo, hábil en la técnica pero también en lo imaginativo, y como dicen en AETAPI (Asociación Española de Profesionales de Autismo), (Sevilla 2002), expertos en tres pilares: Técnica, Empatía y Ética. Personas cercanas y no sólo técnicos competentes.

Adaptaciones en la evaluación:

Además de la evaluación del alumno que será inicial, procesual y sumativa; es imprescindible evaluar la interacción con el tutor y demás elementos personales, adultos y compañeros, y por supuesto todo el contexto de aula: espacio, mobiliario, recursos y materiales, iluminación, etc. En la evaluación del área social, contaremos con la observación natural de las conductas interactivas del alumno en los contextos naturales, así como el uso de protocolos elaborados según la actividad o el entorno programado. En la evaluación de la comunicación, no sólo evaluaremos el nivel de lenguaje oral, sino también las intenciones

comunicativas del alumno. Resultan muy útiles los Registros de muestras de lenguaje espontáneo, en contextos naturales y situacionales. Indicadores que nos pueden servir para la evaluación de estos alumnos son:

- Aumento en los intentos de participación en las diferentes actividades.
- Participación más prolongada en juegos y tareas.
- Reducción de comportamientos no adecuados (llantos, rechazos, etc.).
- Manifestaciones de actitudes positivas hacia las personas y situaciones (expresiones faciales, gestos de complacencia).
- Señales fisiológicas de bienestar (tono relajado, respiración pausada).
- Manifestaciones de agrado o desagrado y preferencias.
- Disminución de ayudas para participar en las diferentes actividades o entornos.

La utilización del vídeo nos facilitará una evaluación más objetiva y permitirá un mejor seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, de las actividades e interacciones del alumno, pero también como autoevaluación del equipo docente.

3. Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) En el proceso de elaboración de las ACI sabemos que previamente tendremos que haber realizado la evaluación del alumno en el contexto de enseñanza-aprendizaje, es decir, de todos los elementos que intervienen en ese proceso: evaluar al alumno (capacidades, competencia curricular y estilo de aprendizaje) y evaluar la práctica educativa (estilo de enseñanza y contextos aula, ciclo-centro y socio familiar). Una vez evaluados el alumno y los contextos y determinadas las NEE, debemos realizar los ajustes individuales adecuados, éstos no pueden realizarse “a priori”, por lo que las siguientes orientaciones habrá que relativizarlas a los casos concretos.

Adaptaciones en los elementos de acceso al currículo (personales, materiales y de comunicación):

En la línea de lo expuesto anteriormente insistiremos en la necesidad de que haya suficiente personal especializado y de que se arbitren los mecanismos para que exista una comunicación real y fluida y la debida coordinación, que permitan llevar a cabo los cambios organizativos y metodológicos que los alumnos requieren. Es preciso crear y diseñar suficientes y variados contextos educativos que ofrezcan oportunidades y experiencias de desarrollo y aprendizaje, y organizar las ayudas necesarias atendiendo a sus peculiaridades y posibilidades: el centro, y no sólo el aula, como un espacio común facilitador de experiencias comunicativas y socializadoras. Uso de indicadores sencillos en el aula para facilitar la comprensión y orientación de los rincones y objetos, así como de toda la actividad educativa. Utilizar materiales adecuados para las personas con TEA, adaptar los materiales didácticos para ellos (comisión de adaptación de materiales didácticos y aula de recursos). Asimismo se ha de facilitar el uso del sistema de comunicación más adecuado en las actividades dentro y fuera del aula.

Adaptaciones en el qué enseñar:

Para delimitar los objetivos y contenidos de las personas con TEA, y siendo conscientes de que dentro de este continuo que es el Espectro Autista nos encontramos con un conjunto muy heterogéneo de individualidades, cuyos niveles evolutivos, necesidades educativas y terapéuticas y perspectivas vitales son muy diferentes; seguiremos las dimensiones del Espectro Autista que propone Ángel Rivière (1998, páginas 61 a 149):

a) Trastornos cualitativos de la relación social. Obtener placer de la relación con las personas evitando su cerrada soledad (juegos circulares interactivos, refuerzo de la mirada espontánea, capacidad de responder a órdenes sencillas, creación de hábitos sistemáticos de relación, etc.); desarrollar la motivación de relación, incrementar las oportunidades de interacción con iguales y desarrollar habilidades sociales básicas; expresar corporalmente sentimientos y emociones y habilidades sociales más complejas.

b) Trastornos de las capacidades de referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjuntas). Compartir situaciones y acciones significativas que impliquen un comienzo de acción y atención conjunta a través de estructuras de imitación y contra imitación; favorecer el contacto ocular espontáneo o el desarrollo sistemático de contacto ocular ante órdenes en contextos de interacción lúdica o funcional, y formando parte de los conjuntos de acciones de juego, tarea y actividad conjunta que se producen en esas situaciones; desarrollar intereses, motivaciones y conocimientos respecto de temas de preocupación común a través de conversaciones con los adultos y/o iguales que lo rodean, empleando documentales y materiales informativos.

c) Trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas. Encontrar placer en relaciones de contacto físico y ocular, suscitar relaciones lúdicas mediante “juegos circulares de interacción”, etc.; desarrollar la vivencia de compartir emociones mediante situaciones estructuradas de tareas de reconocimiento de expresiones emocionales (etiquetar fotos reales de distintas expresiones emocionales, etc.); practicar destrezas como predecir la conducta más probable de las personas en situaciones de relación, decir explícitamente “cómo se sienten” en función de las situaciones; desarrollar la capacidad de compartir o inferir estados mentales a otros (tareas de terminar historietas o cuentos, detectar emociones y tener en cuenta las emociones en otros para interaccionar adecuadamente).

d) Trastornos de las funciones comunicativas. Desarrollar habilidades básicas de relación intencionada y atención conjunta, que implican la función de petición a través de presentar obstáculos para que el niño logre por sí mismo objetos deseables, de forma que tenga la necesidad de recurrir al adulto para conseguir lo que quiere, “utilizar a la persona para obtener un deseo (Klinger y Dawson, 1992); realizar significantes –signos o palabras- para lograr los deseos y que no baste con llevarnos hasta lo que quieren; comunicar con función declarativa a través de utilizar todos los procedimientos que estimulan la acción conjunta sobre objetos y la atención conjunta a situaciones, acciones y cosas en situaciones

muy lúdicas y cargadas de afectividad; describir acontecimientos, láminas y situaciones, narrar a través de pictogramas y agendas, preguntar para obtener información, etc.

e) Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo. Enseñar Sistemas Alternativos de Comunicación para facilitar peticiones y comunicaciones funcionales y espontáneas de petición; desarrollo de léxico y construcción espontánea de oraciones no ecológicas, imitando oraciones en situaciones naturales donde resulta necesario pedir o es apropiado hacer declaraciones sobre hechos reales; desarrollar la capacidad de entablar conversaciones (procedimientos de iniciación de interacciones lingüísticas que promueven procesos de autoaprendizaje, a través de preguntas como ¿qué es esto?, ¿dónde está esto?, ¿de quién es esto?, ¿qué ha pasado?, realizadas en contextos naturales; enseñar a iniciar conversaciones, pedir aclaraciones cuando no comprenden algo, realizar conversaciones en situaciones simuladas, explicar metáforas o ironías, etc. (Attwood, 1998).

f) Trastornos cualitativos del lenguaje receptivo. Comprender órdenes sencillas mediante la emisión de frases cortas con apoyo gestual y refuerzo inmediato aprovechando rutinas y contextos ya conocidos; desarrollar la comprensión de palabras y oraciones mediante la discriminación receptiva de objetos reales (señalar, elegir, dar...), y la discriminación de imágenes en función de preguntas como ¿qué hace?, ¿quién hace?, ¿dónde está?, etc.; sintetizar narraciones y descripciones, seleccionar entre varias la que mejor corresponde a una escena o a una lámina, ver vídeos, descripciones breves y representaciones para desarrollar la capacidad de comprender conversaciones, historias y explicaciones; desarrollar la capacidad de lenguaje figurativo, donde se incluyen las dobles intenciones, metáforas, chistes, etc., a través de actividades reales y literarias.

g) Trastornos de las competencias de anticipación. Necesitan un ambiente muy estructurado, poco variable y con las actividades bien delimitadas en horario y lugares, con claves claras, auditivas y/o visuales, que permitan anticipar los distintos episodios de la rutina de la persona con resistencia intensa a los

cambios y estímulos nuevos; utilizar las agendas visuales o el empleo de carteles y fotografías con las actividades habituales; incorporar estrategias activas de decisión sobre acontecimientos futuros y acciones alternativas (proporcionar opciones y la posibilidad de que se construyan sus propias agendas); regular el propio ambiente mediante la programación de cambios imprevistos asociándolos con situaciones de bienestar emocional y relajación.

h) Trastornos de la flexibilidad mental y comportamental. Proporcionar alternativas funcionales de actividad, desarrollar sus competencias e instrumentos de comunicación e incrementar su motivación por realizar conductas funcionales; negociar las rutinas y reducción progresiva de las mismas, de modo que no interfieran tanto en sus actividades; desarrollar intereses más funcionales y flexibles mediante la enseñanza de estrategias alternativas para la solución de problemas, conversaciones estructuradas en el grupo clase, etc.

i) Trastornos del sentido de la actividad propia. Atención muy individualizada con interacciones muy directivas y lúdicas, donde progresivamente se introduce una estructura operante clara, que haga posible su atención y respuesta a consignas de acción funcional; desarrollar programas de acción autónoma a través de secuencias de actividades aprendidas donde se irán desvaneciendo progresivamente las ayudas; desarrollar pautas auto directivas como identificar las conductas más importantes que se quieren favorecer o disminuir, identificar reforzadores funcionales para ellas, desarrollar procedimientos de registro y autorregistro; establecer metas y objetivos personales razonables y valiosos para ellos, enseñarlos a valorar sus puntos fuertes en habilidades y conocimientos y diseñar sus metas realistas en relación a ellos (Attwood, 2002).

j) Trastornos de la imaginación y de las capacidades de ficción. Desarrollar el juego funcional con objetos a través de interacciones afectivas de disfrute con adultos significativos; flexibilizar y hacer más espontáneos los juegos funcionales a través de situaciones motivadoras de interacción; enseñar a sustituir objetos y definir propiedades simuladas, ejercitando la capacidad de diferenciar entre lo

real y lo simulado; desarrollar capacidades de ficción mediante la presentación de nuevos temas de juego, la realización de juegos socio dramáticos y representaciones.

k) Trastornos de la imitación. Imitación por parte del adulto de las conductas del niño, para conseguir que el niño imite al adulto (Klinger y Dawson, 1992); desarrollar la imitación a iguales, usando las situaciones cotidianas de grupo para hacer frente a las situaciones sociales; desarrollar la imitación interiorizada a través de la presentación de modelos concretos y bien definidos de cómo hay que comportarse en diferentes contextos de relación social.

Adaptaciones en el cómo enseñar:

Para Rivière (1998, páginas 151-152) serían las siguientes:

- Un ambiente estructurado y anticipable. Será un entorno interpersonal directivo, pero no inflexible ni rígido, se propondrán al alumno ensayos o actividades discretas y diferenciadas, los estímulos discriminativos deben ser claros y nítidos, se ofrecerán las ayudas e instigaciones que sean necesarias y se determinarán claramente los objetivos del proceso educativo.
- Procedimientos de anticipación y previsión de cambios ambientales, de modo que la persona con TEA afronte los cambios sin vivirlos caóticos y/o con pánico.
- Sistemas para el control y la regulación de las conductas de las otras personas.
- Sistemas de signos y lenguaje, esenciales para comunicarse y para adquirir capacidades intersubjetivas y mentalistas.
- Experiencias positivas y lúdicas de relación interpersonal.
- Experiencias de aprendizaje explícito de funciones de humanización (comunicación, relación intersubjetiva, imitación, actividad simbólica y de ficción).
- Condiciones de aprendizaje sin errores y no por ensayo y error. Para ello se adaptarán los objetivos al nivel evolutivo del niño, descomponer al máximo los

objetivos educativos dividiéndolos en partes asimilables por pasos sucesivos, evitar factores de distracción y ambigüedad, mantener motivado al niño mediante el empleo de reforzadores suficientemente poderosos. etc.

- Contextos y objetivos muy individualizados de tratamiento y enseñanza para que los procesos de aprendizaje tengan sentido.
- Un tratamiento responsable del medio interno, evitando abusos farmacológicos.
- Formas y recursos alternativos para comprender mejor, como pictogramas, fotografías, gestos claros, etc.
- Actividades con sentido y funcionales y de la vida cotidiana, empleando siempre que sea posible los ambientes naturales del niño como contextos de aprendizaje.
- Negociar la inflexibilidad mental y comportamental y en sus alteraciones de conducta.
- Un planteamiento “interno” y comprometido y no “externo y ajeno” del tratamiento. Éste debe consistir en una larga relación comunicativa y comprometida y no la aplicación neutra de unas técnicas.

Adaptaciones en la evaluación: Mecanismos y criterios para posibilitar el seguimiento de la intervención educativa utilizando registros e inventarios de conducta individual, referente a la propuesta curricular individualizada y a los distintos contextos educativamente significativos. En el caso de las personas con TEA atenderemos especialmente los siguientes aspectos:

- Problemas para aprender mediante la observación e imitación.
- Tendencia al cansancio y al negativismo.
- Graves dificultades para generalizar los aprendizajes.
- Dificultad para establecer significantes y asignar relevancias.

- Dificultades para la resolución de problemas.
- Hiperselectividad atencional y atención paradójica.
- Falta de consistencia en las reacciones a la estimulación.
- Ausencia de motivación de logro.
- Resistencia a las actividades nuevas y a los cambios en general.
- Presencia de conductas obsesivas, rutinas y estereotipias que focalizan su atención.
- Problemas de aprendizaje en situaciones grupales y para compartir.
- Mejor tolerancia a la mediación del adulto.
- Preocupación excesiva por los detalles y partes y formas de objetos.
- Motivaciones sociales, sensoriales, lúdicas diferentes

5 Colaboración y acompañamiento a las familias:

El autismo es algo más que una entidad objeto de estudio e investigación, es ante todo, una condición que afecta al día a día de las personas con TEA y sus familias; aunque ya hemos hablado anteriormente de la importancia de esta colaboración, es incuestionable el papel relevante, único e insustituible, que tienen las familias en la educación de sus hijos. Especialmente en el caso de nuestro alumnado con TEA, la colaboración y participación de los familiares en los programas educativos favorece el desarrollo del alumno, la generalización y reforzamiento de aprendizajes a otros contextos diferentes del escolar y, además, facilita que estos aprendizajes sean más estables y duraderos en el tiempo. La vida de una persona con TEA es mucho más larga que los años de escolaridad obligatoria, y sus necesidades educativas se extienden más allá del ámbito escolar. Además, los profesionales cambian, y son los padres los que permanecen durante más tiempo junto a ellos. Si partíamos de que uno de

nuestros fines educativos era mejorar la calidad de vida de las personas con TEA y sus familias, no podremos intervenir de espaldas a ellos y deberemos conocer y considerar sus expectativas y necesidades personales específicas. Colaborar con las familias implica su consideración en la organización y gestión de los centros a través de los diferentes estamentos de participación, la difusión y concienciación social de las necesidades y servicios de las personas con TEA, la defensa de los derechos e intereses de los alumnos, objetivos educativos consensuados entre profesionales y padres para asegurar su validez, a través de una cultura de colaboración, en la que haya una relación igualitaria, basada en el reconocimiento, el respeto y la confianza. Actuaciones que fomentan esta colaboración pueden ser: mantener reuniones periódicas con ellos, llevar el diario o agenda que va y viene de casa a la escuela con información preferentemente positiva, informar de los aprendizajes que se están trabajando sobre todo al inicio de los mismos, solicitar su ayuda según disponibilidad y aptitudes, en salidas extraescolares, talleres creativos (pintura, teatro, música, guiñol...), talleres de orientación laboral, fiestas y celebraciones, y en general cualquier actividad educativa dentro o fuera del recinto escolar. En esta línea de trabajo, una propuesta novedosa, pero muy interesante, es la puesta en funcionamiento de los Grupos Abiertos (Comunidades de Aprendizaje), donde varios adultos (profesores, otros profesionales de los centros, padres, hermanos, voluntarios) comparten el aula con los alumnos de un grupo, lo que se ha demostrado que además de posibilitar la atención individualizada, mejora la convivencia y reduce los problemas de comportamiento; no se trata de que los padres estén siempre dentro del aula y sustituyan a los profesionales, sino que la presencia de más de un adulto proporciona ventajas incuestionables. Igualmente, desde el centro debemos favorecer la creación y el funcionamiento de espacios de formación e intercambio de experiencias y Escuela de Padres, fomentar el asociacionismo, la reivindicación y el establecimiento y uso de redes de apoyo social. Para concluir este apartado y documento utilizaré parte de un texto mío publicado en Internet, denominado ¿tienen los autistas diferentes formas de aprender?, donde decía: “Evidentemente esta relación de orientaciones educativas está dirigida a personas en edad de estar escolarizadas

en centros educativos. Cuando son mayores son necesarias otras consideraciones físicas y emocionales relacionadas con la edad; el trastorno básico continúa, pero en gran medida se han producido ajustes en un doble sentido, por un lado la persona con TEA ha flexibilizado sus conductas y ha llegado a una cierta aceptación, más que comprensión, de su mundo más próximo; y del otro lado, ese entorno de familiares y profesionales allegados han asumido sus formas de ser y así se les acepta. Hace poco leía en el Tablón de la web de Autismo - España a una madre de una persona con autismo decir que para ella ser autista era una forma de ser, y que ser madre de esa persona, una forma de vivir. Mi mayor reconocimiento a estas personas que saben expresar la felicidad en esas formas diferentes de vivir y sentir”...

6 El aporte de la gestión escolar a la inclusión:

El concepto de gestión, tal como se lo utiliza actualmente, proviene del mundo de la empresa y atañe a la gerencia. La gestión se define como la ejecución y el monitoreo de los mecanismos, las acciones y las medidas necesarios para la consecución de los objetivos de la institución. La gestión, por consiguiente, implica un fuerte compromiso de sus actores con la institución y también con los valores y principios de eficacia y eficiencia de las acciones ejecutadas. Desde este marco conceptual se entiende que la conducción de toda institución supone aplicar técnicas de gestión para el desarrollo de sus acciones y el alcance de sus objetivos. (Gento Palacios, S.2000) Se entiende, en consecuencia, a la gestión escolar como un conjunto de acciones articuladas entre sí, que posibilitan la consecución de la intencionalidad de la institución. Si consideramos que gestión es el proceso de articulación de un conjunto de acciones que intenciona una organización para cumplir con su propósito, gestionar el establecimiento educativo es articular todo lo que ocurre diariamente en él para lograr lo que los alumnos aprendan lo que necesitan aprender. En esa perspectiva el director/a no sólo administra, sino que debe involucrarse, ejercer un liderazgo pedagógico

y ser capaz de formar equipos. Si los procesos de gestión estuvieran dirigidos en ese sentido, sin duda, los resultados serán mejores en todo orden, porque los docentes encontraran eco en sus preocupaciones pedagógicas y a la vez el director/a centrará su preocupación en lo medular del quehacer de la institución. Gestionar los aprendizajes implica cosas tan variadas:

- cómo organizar los horarios para que los profesores puedan trabajar en equipo;
- tener un sistema de control ordenado que permita disponer los equipos cuando requieran;
- contar con reglamento consensuado para regular la disciplina;
- conocer los lineamientos jurídicos que rigen la institución escolar; involucra a los diferentes actores en las distintas tareas de gestión;
- disponer de información completa y oportuna para saber qué organizaciones podrían apoyar al centro en vistas a enfrentar el problema de educación los niños con discapacidades. La tensión y, a veces, contradicción entre currículum y gestión no sólo se expresa en una discrepancia discursiva, sino que constituye una fuente de aclaración de los orígenes de la actual práctica docente, o más bien, se explica a través de ella. Generalmente, los establecimientos educacionales han operado bajo la lógica de la administración separada de la acción curricular, cuando se avanza en el planteamiento de que éstos no sólo deben ser administrados, sino que también gestionados aparece en el escenario de la escuela con más claridad el objeto de gestión: el currículum escolar. La gestión curricular se comprende como parte del marco de la gestión educativa, implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con los aspectos administrativos, con los actores que forman parte de la institución y por supuesto con el currículum escolar.

En consecuencia, focaliza algunos de los aspectos incluidos en la gestión educativa en vistas a profundizarlos, ampliarlos, hacerlos complejos, completarlos; pero sobretudo trata, de abordar centralmente, los saberes vinculados en forma directa con la dimensión pedagógico-didáctica. Ello involucra volver a situar la escuela en torno a la enseñanza y al aprendizaje, lo

que supone enfatizar en la gestión de los aprendizajes que son responsabilidad de toda institución educativa, en tanta institución social. Asimismo, la gestión del currículum se vincula directamente con los procesos de toma de decisiones en relación a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, pues constituyen actividades centrales que se desarrollan en el establecimiento escolar. De acuerdo con Serafín Antúnez (1998), estos procesos se entienden como un ejercicio continuo de reflexión que persigue encontrar cada vez más y mejores soluciones didácticas y organizativas y, a la vez, promover la innovación y el cambio en la escuela. Los saberes necesarios para el estudio de la gestión curricular, demandan en primer lugar, abordar cuestiones curriculares, con la complejidad que supone definir “lo curricular”. Desde esta perspectiva, se asume el currículum como una construcción cultural en dos sentidos: primero el currículum considera las circunstancias sociales e históricas que atraviesan la enseñanza institucionalizada y segunda el currículum también aparece atravesado, determinado en parte, contextualizado por la cultura institucional escolar propia de cada establecimiento, señala Poggi, Margarita (1998). En segundo lugar, otro saber necesario es el de la gestión propiamente tal y que es el proceso de articulación de un conjunto de acciones tendientes a organizar la institución para cumplir con el propósito de la inclusión; gestionar un establecimiento educativo es articular todo lo que ocurre diariamente en él para lograr que los alumnos aprendan lo que necesitan aprender. La gestión escolar es la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la participación activa de toda la comunidad educativa. Su objetivo es centrar-focalizar-nuclear a la escuela alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes. Su desafío es dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa. No obstante lo anterior, cabe señalar que la concepción de gestión curricular se introduce en el marco estructural que ha prevalecido en la escuela, de manera que el transitar por los caminos de la gestión del currículum, implica como cualquier cambio e innovación, la ruptura y modificaciones de las rutinas, hábitos y pautas de la escuela. En este sentido, el concepto de estructura que desarrolla Popkewitz (1997) “los límites cambiantes y los puntos de interacción entre instituciones y sistemas sociales definen las pautas estructurales”, permite observar la estructura a través de un conjunto de relaciones y dinámicas que no son lineales.

Del mismo modo, como presentan rupturas con el pasado proporcionan los criterios para estudiar el cambio. La inclusión de la gestión curricular como un nuevo elemento, permite situar el quehacer de la escuela en su esencia, en su objetivo. Implica, también, identificar en la estructura las relaciones institucionales, ofreciendo una lectura dinámica de la realidad social de la escuela. Por una parte, se reconoce que las estructuras no son la representación de un mundo consistente y sin cambios. Pero, por otra parte, también implica no centrarse exclusivamente en los actores, pues se establece la supremacía de una teoría voluntarista del cambio. Sin embargo, lo relevante de la lectura estructural de la gestión curricular es comprender las interacciones institucionales y la práctica docente, a través de ellas como señala Bourdieu y Passeron (1998) se entrelazan una cadena de hechos los cuales producen un habitus: “las relaciones estructurales proporcionan las relaciones pautadas y los sistemas simbólicos de clasificación y categorización que ordenan los espacios sociales en los que se desarrolla la práctica”. Esto desafía, sin duda, a generar las condiciones adecuadas para producir verdadera reflexión sobre la acción de la institución a través de la participación de sus miembros y en particular de los docentes, pues la respuesta sociocultural y pedagógica que debe dar el currículo no se puede concebir sin la construcción colectiva de una comunidad; en consecuencia, se deben articular los aspectos pedagógicos y administrativos de manera de producir un continuo de oportunidades para producirlas.

6.1 Adecuaciones necesarias desde la gestión escolar:

Para que la inclusión rehaga realidad es necesario que surge desde un Proyecto de gestión integral, es decir, que comprenda todas las dimensiones del ámbito institucional: esto es: administrativa-financiera; organizacional operativa; pedagógica didáctica; y comunitaria. Lo que significa realizar las modificaciones que se pueden arbitrar con relación al manejo y administración del tiempo y el espacio escolar, es decir las variaciones que los docentes pueden realizar, según sea conveniente, para que los alumnos puedan acceder al currículo común.

Estas acciones traen aparejadas modificaciones sustanciales en el tiempo, en el espacio escolar y en los contenidos prescritos en el nivel general.

a) **En lo referente a la dimensión administrativa:** - Una estructura administrativa más flexible y con la representación de todos los sectores de la escuela: comisión directiva, o cuerpo directivo, o Consejo Escolar, (en lugar de un solo director que detente la toma de decisiones) para evitar la centralización y el autoritarismo. - Toma de decisiones democráticas, evitando la monopolización de las decisiones en la dirección, sino impulsando la participación de los docentes y de todos los miembros de la comunidad educativa. - Mayor flexibilidad a los cambios, apertura a nuevas estrategias de la gestión escolar. - Apoyo financiero y material. - Facilidades edilicias: mantenimiento y refacciones del edificio: construcción y arreglo de rampas, pasamanos, etc.

b) **En lo referente a lo organizativo:** - Cambios en la estructura organizativa: estructura matricial o en trébol. La disponibilidad y la flexibilización del tiempo y el espacio escolar sólo son factibles desde una línea de acción coherente con una estructura organizativa abierta, de base flexible, descentralizada, que pueda ser revisada y adecuado según los cambios, el contexto en que se desenvuelva y las necesidades de la comunidad educativa. - Modificación de formas de trabajo menos burocráticas: en grupos, comisiones, fomentando el trabajo multidisciplinario. - Espacios físicos adecuados en la escuela, para recibir y mantener cómodos a los alumnos especiales. - Espacios para las reuniones de docentes para acordar y coordinar puntos de vista sobre el currículum, objetivos, contenidos y métodos, etc. - Adecuación de lugares y espacios para los alumnos con dificultades físicas y/o motoras. - Organización del tiempo y adecuación de horarios de docentes y alumnos. Revisión de calendarios, cronogramas, horarios, etc.

c) **En lo referente a lo pedagógico-didáctico:** - Se trata de un cambio en las características del modelo curricular metodológico profundo en la manera de enseñar y de evaluar, que requiere que los objetivos y contenidos se adaptan al nivel educativo y cultural de los alumnos. -Además se requiere de docentes

competentes y con formación profesional; que la Metodología activa y participativa; que exista Abundancia y racionalización de recursos; Apoyos internos y externos; procedimientos adecuados para la evaluación; un cambio en la mentalidad, en las actitudes y en la cultura escolar y en la organización de la escuela como institución. - Se exige realizar adecuaciones curriculares. El currículum escolar tradicional era más bien cerrado, rígido, lineal, predeterminado, etc. Frente a tal modelo, se hace necesario proponer un currículum abierto, flexible, la ductilidad de un currículum que tenga la mirada centrada en el alumno, un currículum armado mediante casos o problemas. Se entiende que en donde se interviene es en el currículo y no en el alumno, por lo que el apoyo interno implica un cambio del rol del profesorado de apoyo, o de supervisión de las dificultades de aprendizaje y en las estrategias de enseñanza y aprendizaje. También es necesaria la actuación de grupos de apoyo entre los docentes, de carácter institucional, y el apoyo entre el alumnado, con tutorías entre compañeros, métodos de aprendizaje colaborativo en grupo, etc. En cuanto a la programación del aula, se deberá realizar a través de unidades didácticas, diseño de objetivos y contenidos de aprendizaje flexible y de actividades multinivel y adaptaciones múltiples. Se requerirá de una gran riqueza en las metodologías de trabajo y de evaluación.

d) En lo referente a la dimensión comunitaria: Este modelo exige una permanente relación de la escuela con los padres, tutores o familiares del niño especial. Requiere un compromiso total de todos los involucrados con la enseñanza y el aprendizaje en la escuela. Se requiere una estrecha relación con las familias, las asociaciones de padres, y el Consejo Escolar, etc.

A modo de reflexión sobre este capítulo:

La concreción de la integración educativa de un alumno con discapacidad exige la reflexión institucional acerca de los supuestos básicos sobre los que se establece el proyecto educativo institucional y la consecuente propuesta curricular, ya que el tema de la discapacidad ha sido un eterno ausente de la

educación tradicional, como lo ha sido de otros ámbitos socios culturales. Sin duda, aquí no se pretende ni adherir a un modelo o adscribir alguno como receta, puesto que cada institución escolar constituye un evento específico. De manera que las respuestas o soluciones “a priori”, no deben formularse externamente a la institución escolar, prescindiendo de los sujetos que las integran y de las relaciones que se instituyen. Más bien, se debe vincular la búsqueda de propuestas con una postura investigativa que permita develar los aspectos configuradores de una institución como son lo emergente y la presencia de lo cultural, pues éstos le otorgan su identidad diferencial por encima y más allá de lo estructural. Parece evidente que es ahí donde deberemos indagar para actuar cambios verdaderamente significativos. Esta escuela inclusiva prioriza los procesos de aprendizaje, el cómo y para qué se aprende, por sobre los resultados acabados, marcando una fuerte inflexión sobre la gestión desde todas las dimensiones: administrativa, organizativa, pedagógico y comunitaria. Privilegiando, en definitiva lo cualitativo en desmedro de lo cuantitativo. Por lo que habrá que superar obstáculos y barreras de todo tipo, no sólo arquitectónicas, y trabajar en equipo con los profesionales que atienden a cada alumno/a, a fin de compartir el desafío en forma interdisciplinaria.

CAPITULO 4:

4.1 EL AUTISMO: EL ENTORNO EDUCATIVO.

El autismo es un trastorno que afecta a algunos niños, bien desde el nacimiento o desde la primera infancia, que les hace incapaces de formar relaciones sociales normales o desarrollar una comunicación normal. Como consecuencia, el niño puede resultar aislado del contacto humano y absorto en un mundo de actividades e intereses repetitivos y obsesivos.

Los patrones de enseñanza muy estructurados son los que parecen surtir los mejores efectos. Esto se debe a varias razones:

Si el docente no inicia la interacción y no es directivo, el alumno puede alejarse más de las conductas sociales.

Este enfoque parte de la idea de descomponer cada tarea en pasos simples y claros, y dirigidos a una meta concreta.

Los niños con autismo prefieren lo predecible.

Sin embargo, no hay un único método que sea el más conveniente para enseñar a niños con autismo, por lo que los profesores deben experimentar para adaptar los métodos a cada niño en particular. Si los niños con autismo no reciben atención individual, pueden retornar a su existencia solitaria.

Incluso en periodos breves de escolarización, los niños con autismo mejoran considerablemente su desarrollo educativo. A diferencia de lo que se piensa, los niños con autismo pueden lograr, en un futuro, alcanzar la educación superior y obtener títulos universitarios. Los niños con esta discapacidad tiene más facilidad en asignaturas, que no requieran habilidades sociales, como las matemáticas o la música, sin embargo, tienen muchos problemas con la literatura, al no ser capaces de interpretar las intenciones de otras personas. En general, el progreso educativo es más lento de lo normal.

La comunicación

Hoy en día no es posible saber hasta qué punto puede enseñarse a un niño con autismo a comunicarse. En las escuelas se pretende alentar a los niños con autismo a utilizar el gesto de señalar y la alternancia de turnos, antes de esperar ningún otro desarrollo comunicativo.

Algunos niños, que tienen dificultades en el habla, pueden empezar a construir su comunicación mediante el lenguaje de signos. Las señas pueden hacer que sea mucho más fácil para los niños con autismo descubrir el significado del lenguaje, por lo que supone una gran ayuda para el desarrollo de la comunicación y del habla.

Necesidades educativas

A los niños con autismo se les hace un diagnóstico de sus necesidades educativas, preparado por un psicólogo educativo, para poder integrarse en una escuela especial, o para obtener ayuda adicional en una escuela normal. En este punto es donde nos encontramos con la controversia de si es mejor integrar a los niños con autismo en escuelas ordinarias, o de lo contrario, es mejor que vayan a colegios especiales.

Es lógico pensar, que situar a los niños con autismo juntos en una misma escuela puede contribuir a complicar sus problemas, ya que no se les brinda la oportunidad de experimentar una interacción social normal, al contrario de lo que ocurriría en una escuela ordinaria. Lo más sensato es situar a estos niños con el resto de niños, que no tienen ninguna discapacidad. Este tipo de integración también puede resultar beneficiosa para el resto de niños con quienes interactúa, ya que desarrollan la comprensión de las necesidades especiales de los niños con autismo. El problema viene cuando las escuelas ordinarias carecen de los recursos necesarios, que parece que una escuela especializada sí tiene, además de tener la experiencia necesaria para atender a niños con estas necesidades educativas especiales. Sin embargo, en este último caso, al niño con autismo siempre se le deben proporcionar espacios de convivencia con otros niños. La integración es un proceso que se debe facilitar en todas las ocasiones en las que sea posible, así lo ideal sería dotar a las escuelas de los recursos necesarios, para que los niños con necesidades educativas especiales siempre acudieran a las escuelas ordinarias.

4.2Lineamientos institucionales:

Los lineamientos institucionales de la institución con la que se trabajará son fundamentales para entender el contexto y los principios con los cuales se maneja respecto de la inclusión en el aula de alumnos con TEA. El proyecto educativo de la institución con la que se trabajará en el estudio de campo

acompaña la formación de la identidad integral. Favorece hábitos de integración social, convivencia grupal, solidaridad, así como el cuidado y la conservación del ambiente. Se parte desde la propuesta de tender un puente al conocimiento como primer eslabón del trayecto educativo que se conecta, amplía y extiende en el proyecto de nuestro Instituto.

Los objetivos principales de la institución son los siguientes:

- Desarrollar un proyecto actualizado e innovador en el que se propende a la formación de estudiantes autónomos, reflexivos y eficientes gestores de sus propios aprendizajes en todas las áreas curriculares
- Proponer experiencias significativas de aprendizaje en intercambio colaborativo y creativo, mediadas por tecnología y desafiantes para los alumnos.
- Presentar proyectos integrales ampliados vinculados de temáticas de interés actual y contextual a la realidad nacional e internacional.
- Responder a los desafíos y estimulación hacia el cuestionamiento reflexivo, el pensamiento crítico, el trabajo cooperativo, así como la profundización de contenidos y el trabajo en equipo.
- Integrar el arte, la tecnología y la ciencia, aplicados a la técnica y la apreciación estética.

4.3 Principales concepciones de inclusión:

El contacto se ha establecido de forma directa con la directora general de Instituto. La principal consulta realizada en el primer encuentro se relaciona a si existe documentación que fundamente el manejo de la institución ante la solicitud de ingreso de un niño/a con TEA. Ante una respuesta negativa, ella ha expresado sobre cómo es el manejo en la institución y me ha provisto los nombres de una serie de psicólogos y psicopedagogos a partir de los cuales se basan en sus métodos inclusivos:

“Tenemos un proyecto de integración e inclusión en la escuela, ya que venimos trabajando con este tema desde que se conocía el término de integración hasta

que a través del tiempo se comenzó a llamar inclusión. Aunque no nos basamos en ningún autor en específico, partimos de la concepción pedagógica de la centralidad del niño y sus capacidades y posibilidades, para después incluirlo dentro del proyecto educativo.

Tenemos aproximadamente a 15 alumnos con diferentes niveles de inclusión: desde asperger hasta cuestiones motrices y conductuales, y cada uno tiene un abordaje individual. Sin embargo, siempre está presente la variable de cada uno de los equipos de trabajo. En resumidas palabras, se trata de un modelo de inclusión 360: un trabajo en conjunto, pero con el liderazgo educativo a cargo la institución.”

Luego, añadió que hay una línea de autores a partir de la cual trabajan con la inclusión en la escuela:

- Carlos Skliar, investigador y escritor.
- Gisela Untoiglich, doctora en Psicología.
- Graciela Szyber, licenciada en Psicopedagogía.
- Juan Vasen, psicoanalista y especialista en psiquiatría infantil.

Además, trabajan sobre las bases asentadas tanto por Centro Dos, una Asociación civil dedicada a la Asistencia y a la Docencia en Psicoanálisis, como por los miembros del Fórum Infancias, un grupo de profesionales de la salud, la educación y las ciencias sociales que luchan contra la patologización y medicalización de las infancias y adolescencias.

Entre los miembros de esta última organización se encuentran los ya nombrados Untoiglich, Szyber y Vasen. Hoy en día, Betina Bendersky es la psicopedagoga de la institución y conoce de forma más clara el marco general respecto de los lineamientos institucionales sobre la inclusión.

Arrancaremos citando algunos de los mensajes principales que ella postula en el capítulo La inclusión, ¿una problemática actual?, en su libro llamado Escuela y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan (2013). Como ya ha sido explicado anteriormente, hasta hace no mucho tiempo se

definía como “integradoras” a aquellas escuelas que se proponían acompañar en su recorrido escolar a alumnos con necesidades educativas especiales o con alguna discapacidad. En la actualidad, esta categoría tiende a desaparecer para permitir que todas las escuelas se construyan a partir de un marco inclusivo y estén dispuestas a atender las distintas necesidades de los diferentes alumnos y alumnas. El propósito de la inclusión dentro de las escuelas es diseñar propuestas educativas que se adecúen como proyectos individuales para los alumnos que los necesiten. Bendersky (2013) postula lo siguiente: Una propuesta centrada en el sujeto de aprendizaje, que le permitiría participar junto con otros de un proyecto escolar, contemplando sus derechos y obligaciones. Para ello se estipula una acreditación gradual de los saberes, se ajustan las formas de enseñanza a las capacidades y formas de aprendizaje particulares de cada sujeto, y se respetan y sostienen las diferencias entre los alumnos. En ese sentido, cobran fuerza las referencias a los “apoyos y ayudas” que cada institución facilita, “evitando que las necesidades educativas de un niño se conviertan en barreras para su aprendizaje y participación”. Tal como presenta la psicopedagoga, se convoca a la escuela a pensar sobre estrategias de enseñanza que posibiliten el acompañamiento de los alumnos durante su recorrido escolar.

Estos proyectos de acompañamientos deben tener en cuenta el apoyo que corresponda con cada uno de los casos en particular, para que estos se adecúen correctamente a las capacidades y competencias de cada niño. Este supuesto, refiere a una responsabilidad que el equipo escolar, a cargo de los alumnos, deberá asumir: trabajar en espacios de reflexión y capacitación docente, e intercambiar con profesionales externos que también acompañan al niño para que, todos en conjunto, puedan construir el mejor espacio posible de enseñanzas y aprendizajes. Ante esta responsabilidad surge la necesidad de construir estructuras que sean de apoyo y sostenidas bajo claros criterios. En otras palabras: “hablamos de la construcción de estrategias que les permita constituirse como alumnos capaces de aprender y de participar de forma más activa en el devenir de sus propias trayectorias”.

La psicopedagoga remarca la importancia sobre lo que sucede cuando pensamos en la totalidad de los niños que conforman el aula ya que trabajar con la singularidad e individualidad de cada alumno, no implica que lo colectivo vaya a perderse. Tanto los vínculos como los impactos que las decisiones pedagógicas tengan en los niveles individual y grupal tendrán una repercusión en la construcción de un aula “para todos”. Además, cuando hablamos de educar en la inclusión, hablamos de aceptar las diferencias como un valor incuestionable de la escuela.

De hecho, el punto está en convivir con ellas, convivir con las diferencias como objetivo curricular y una práctica escolar al mismo tiempo. La escuela inclusiva en sí misma, como dice la psicopedagoga, es aquella capaz de superar el discurso del “no estamos formados para eso”, frase que denota lo que podría generar el trabajo rutinario con las diferencias. La inclusión, como principio, nos propone estar preparados para recibir a quien sea, estar disponibles a cualquier alumno y ser responsables con todos grupalmente y con cada uno individualmente dentro del entorno educativo.

CAPITULO 5:

Entrevistas a realizar:

Se establece como estudio de campo el análisis a través de distintas entrevistas a docentes de nivel inicial de un instituto de gestión privada de la provincia de Buenos Aires. Se desarrollan preguntas vinculada a la inclusión de los niños con trastornos del Espectro Autista.

A continuación se pueden encontrar todas las preguntas elaboradas para la realización de las entrevistas.

En el presente apartado, se conocerán las principales cuestiones a través de las cuales se articularán las preguntas. Estas son:

- Palabras o frases que remiten al término de inclusión educativa en el aula y alumnos con TEA.
- La postura de la institución respecto de los alumnos con TEA dentro del aula y cómo se da la inclusión
- La existencia de algún lineamiento institucional específico para transmitir a los docentes sobre cómo acompañar a alumnos con dificultades en el aprendizaje
- Las dificultades de los docentes ante la diversidad de alumnos dentro del aula
- La/s resistencia/s para implementar estrategias inclusivas dentro de la institución
- Trayectoria de los docentes para conocer su contexto como profesionales.
- Las aspiraciones de los docentes y si pueden cumplir con sus expectativas como docentes dentro de esta institución
- Si los docentes conocen la postura de la institución frente a cómo desempeñarse dentro del aula con los alumnos con TEA y cómo actúan frente a dicha postura

- La relación de los docentes con los alumnos con autismo incluidos al aula común
- Los principales elementos a la hora de diseñar una propuesta de enseñanza y cuáles son las principales estrategias metodológicas que han dado mejores resultados para enseñar
- Las dificultades del rol docente al tener diversidad de alumnos dentro del aula y cómo estas repercuten en la organización de las actividades áulicas

Entrevista a una docente de nivel inicial que tiene en su clase un alumno con autismo.

1. ¿Quién detectó que ese niño tenía autismo? ¿A qué edad?

Nos encontramos ante un niño de 3 años que entra por primera vez en el cole y no ha asistido a guardería. Al ser gemelo, la madre notó cosas extrañas en él, que su hermana no hacía y lo llevó al neurólogo. Éste hizo un informe pero no lo diagnosticó. En el colegio con dicho informe y las características que reunía la orientadora lo derivó al centro base donde allí hacen el diagnóstico: AUTISMO.

2. ¿Cuáles son los síntomas que pueden alertar a un profesor de que un alumno puede sufrir de autismo?

Mirada perdida, falta de atención, poca socialización, ausencia de habla, conductas repetitivas, ecolalia... En general problemas en las relaciones interpersonales, en concreto en lo que se refiere al contacto afectivo con las personas; problemas en la comunicación, ya sea en la expresión o en la comprensión, esta comunicación no se refiere sólo al lenguaje oral, también a otros tipos de lenguaje, como el lenguaje gestual. Por último se puede observar una conducta muy rígida, con mucha resistencia al cambio.

3. ¿Qué grado de autismo sufre tu alumno?

En el dictamen no está evaluado.

4. ¿Cómo le afecta el trastorno en clase? ¿Hay diferencia entre sus compañeros?

Existen muchas diferencias, no sigue el ritmo de la clase y hace un poco lo que él quiere. Los compañeros han comprendido que él es especial y a veces no hace lo que se le dice.

5. ¿Cómo es la relación con sus compañeros?

Le gusta jugar el lado de los compañeros, pero no interactúa con ellos, tiene un juego paralelo. A su vez, sus compañeros lo tratan como un igual, esta relación es beneficiosa tanto para el niño con autismo, como para el resto de sus compañeros, ya que a éstos les ayuda a entender las dificultades a las que se enfrenta su compañero con autismo.

6. ¿Cuáles son las pautas para actuar con un niño con autismo?

Lo primero es establecer las rutinas del aula a través de los pictogramas para que conozca los tiempos y actividades del día. Después estableceremos un sistema de comunicación verbal y no verbal a través de signos (lengua signada) y elaborar un plan de trabajo individualizado: hacer una agenda para comunicarnos con la familia; trabajar las habilidades de autonomía como ir al baño, aseo, ponerse el babi, desayunar...; distribuir el aula por rincones de trabajo empezando y terminando siempre de la misma forma; trabajo en mesa con actividades cortas, variadas y sencillas.

7. ¿Cómo se adaptan las actividades que se realizan en clase a un niño con autismo?

Con pictogramas para organizar las rutinas, agendas, nuevas tecnologías y música, actividades de motricidad fina, para mejorar la atención, actividades claras y sencillas, funcionales, gratificantes para ser un buen refuerzo con principio y fin claro y delimitado. Y siempre estableciendo sistemas de comunicación verbal y no verbal (lenguaje de signos)

Desarrollo de una entrevista a una psicopedagoga que nos explica su mirada con respecto al Autismo:

Muy gentil y a modo de conversación se establece esta charla en la cual la psicopedagoga Mariana Viviani, nos manifiesta que para ella el Autismo es un trastorno del neuro desarrollo y que hablamos del Espectro Autista porque tiene que ver con una variabilidad en los síntomas y por eso decimos de Espectro y las características principales tienen que ver con un déficit en la comunicación, en las habilidades sociales, déficit sensorial, y en la reciprocidad como rango más específico.

Sus intereses se encuentran súper restringidos y repetitivos con patrones de conductas estereotipadas que repiten permanentemente.

Con respecto al lenguaje hay un déficit en la pragmática del lenguaje. Aparecen ecolalias.

El Autismo comienza a observarse en el desarrollo de la primera infancia y aparecen los primeros alertas que pueden considerarse como un abanico muy amplio de sintomatologías en relación a variables de déficit intelectual que pueden ser: o un discernimiento o de alto rendimiento que tiene que ver con el coeficiente intelectual.

Otra variable es la interacción social donde puede ser que se aísle permanentemente o que tenga una sociabilidad pero siempre con un dejo de extraños como por ejemplo el Asperger. Su comunicación puede ser fluida pero no funcional, o que sea no verbal, que no haya directamente lenguaje y serían los casos más complicados. Las conductas repetitivas suelen ser severas con autoagresión, o leves que no se noten, en el medio hay muchas de variables.

Con respecto a la actividad motora puede ser hipo activo o hiperactivos y en la regulación sensorial puede ser que sean muy sensibles como por ejemplo a las texturas, sonidos, o el otro extremo.

A continuación, detallaremos información que nos brindaron 4 docentes más que integramos en las entrevistas.

Cada una sobre su mirada de la inclusión de alumnos dentro del aula.

Docente 1:

La primera docente entrevistada, profesora nacional de educación en preescolar, comenzó a trabajar en el instituto en 2013 y ya tiene muchos años trabajando en el nivel inicial.

Al principio, se le presentaron desafíos a los que debió adaptarse. La estimulación para poner en práctica lo lúdico y la aplicación de sus herramientas de maestra jardinera fueron siempre una constante. Si bien hay un currículum con el que uno debe cumplir, el abanico para llegar a trabajar con esos contenidos nunca fue cercenado. En sus primeros años en la institución, el equipo formado creó fuertes lazos entre sí. El hecho de contar con un docente auxiliar facilita el acercamiento con los alumnos y el trabajo en conjunto les permite diversificar las tareas o trabajar simultáneamente en grupos con propuestas diferentes y que las docentes vayan rotando por el aula. Lo que la experiencia le brinda es poder leer más allá de lo manifiesto. Según la docente, la frase que remite a la inclusión y a los niños con TEA es que “todos pueden”. Siempre tuvo grupos con alguna característica particular y el espíritu para trabajar con ello fue la contención.

Las rutinas para ordenar a los alumnos son muy claras y quien está incluido, aunque trabaje con una integradora, es parte del sistema escolar. Por ejemplo: con un alumno usaba un ordenador a través de un cuadro con todas las actividades de la mañana. A medida que cada actividad iba transcurriendo, el alumno era el encargado de despegar esa tarjeta del ordenador. Acciones como estas, son las que suelen favorecer la inclusión de alumnos con TEA.

La docente se siente muy contenida por el cuerpo directivo y pedagógico de la escuela.

Ella nos cuenta que, junto a cada situación, se llena de nuevos aprendizajes que modifican su forma de pensar o la enriquecen. Los padres muchas veces se acercan a la institución, exigiendo cierto comportamiento de los docentes para con sus hijos. Sin embargo, no todos los docentes se forman para trabajar con alumnos con características diferentes a la media. “Hoy se habla de inclusión, pero no se habla sobre cómo trabajar con aquello”, comentó.

Esta docente se caracteriza por llevar diversas prácticas inclusivas. Por ejemplo, siempre le adelanta la tarea a la maestra integradora para que pudiera realizar una adaptación, a lo que se trabajará en la próxima clase, en caso de ser necesario.

En general siempre hay aceptación del resto de los alumnos para con el maestro integrador y su alumno.

En cuanto a las mayores dificultades que se presentan en el ser docente, cree que el desafío principal es pensar sobre propuestas particulares y generales porque no todas las inclusiones presentan las mismas características y, por más que se planteen actividades para cada niño, en base a sus limitaciones, los alumnos pueden no llevarlas a cabo de forma independiente.

Con ciertas resistencias los directivos y el gabinete se fueron interiorizando en las formas de practicar la inclusión. Se comenzó a trabajar con los padres mucho más rápido y se les explicaba sobre los tiempos de la institución.

La docente expuso que, por momentos, a los padres les cuesta entender que el trabajo realizado es en beneficio del niño.

Docente 2:

La segunda docente entrevistada es maestra normal superior y profesora de nivel inicial. Arrancó a trabajar en el 2009 como docente de nivel inicial. Desde sus primeros años el jardín comenzó a recibir en sus clases a alumnos integrados. Si la docente tuviera que definir cómo ella lleva adelante prácticas inclusivas, dirá que “todos somos iguales y todos somos diferentes”, que todos se enriquecen con la inclusión en el aula y que debería funcionar como una dinámica natural. En el caso del aula, la inclusión de niños con TEA la lleva a cabo aprendiendo a escuchar al otro, aprendiendo a trabajar con otro y a descubrir las diferencias y particularidades de cada uno de los alumnos. Los alumnos con los que ella trabajó, algunos tenían necesidades relacionadas con lo cognitivo y otros con los vínculos. Siempre planificó en función de las necesidades de sus alumnos ya que la idea de incluirlo estaba en que pueda permanecer el mayor tiempo posible con todos sus compañeros. Ante la diversidad del aula, cuando hay algo que la docente no sabe cómo manejar o

hacer, recurre a la ayuda. Remarca la importancia de la humildad para pedir ayuda y trabajar entre todos: el secreto para superar las dificultades. En cuanto a las familias, antes de empezar un año lectivo, están muy expectantes y depende de la experiencia que hayan tenido el año anterior la actitud que tomarán para afrontar este camino.

En general, terminan agradecidos y contentos porque por algo siguen eligiendo educarlos en la institución.

En términos de la evaluación de los aprendizajes, son constantes los ejercicios en grupo, la observación entre unos y otros, cómo se comunican y cómo toman decisiones, los ejercicios del cuaderno y las experiencias afuera del aula. Tomando a los alumnos incluidos, a veces los ejercicios son iguales y otras diferentes al resto, dependiendo de la necesidad de cada caso. No solamente con el niño incluido al aula, sino que con toda la diversidad funciona de la misma manera.

Docente 3: La tercera docente entrevistada trabaja en la institución desde hace ya 13 años. Partiendo de la base del proyecto educativo cuyo eje lo decide la dirección, ella siente que tiene la libertad absoluta para crear a partir de él. Palabras que describe como cercanas al término inclusión son: desafío, difícil y diversidad.

Ahora bien, los docentes no dominan todas las herramientas para determinar qué tipo de ayuda necesita cada alumno, por lo que lo más difícil y los mayores desafíos se encuentran en pensar el mejor escenario para decidir si será correcta una jornada reducida, un maestro integrador, la necesidad de retirarse por momentos del aula, sentarse en un espacio en especial, entre otras opciones.

A comienzos de año se realiza una reunión del traspaso del grupo, esto es beneficioso en algunas cuestiones y en otras trae barreras. En una de esas reuniones, le comunicaron un diagnóstico que luego no coincidió con lo que ella podía observar en la clase. Concluyó que es usual que los docentes etiqueten a los alumnos por falta de conocimiento, de herramientas o por miedo y de alguna manera, la única forma de guiarse es por lo que transmite el docente del año anterior.

El dilema está en que los alumnos establecen vínculos diferentes con los

docentes y, por eso, cada uno tiene su propia opinión por el vínculo generado. A principio de año se escucha la experiencia del año anterior y se evalúa desde qué estadio se partirá.

Su intención siempre es que la situación áulica sea natural y enfatizar en generar un vínculo directo con los alumnos, para luego ir midiendo qué necesitan.

La dificultad principal la halla en la media a utilizar dentro del aula para la enseñanza y para la evaluación de los contenidos. Cuenta la docente que en este promedio están quienes quedan afuera inevitablemente: por tiempo, por comprensión, por necesidad del uno a uno, entre otros.

Docente 4: El cuarto docente entrevistado trabaja hace 10 años en la institución. Ante las dificultades que encuentra con la inclusión, sostiene que primero se debe conocer y entender la necesidad del alumno, para luego pensar las alternativas que se adapten a esas necesidades.

En el proceso por identificar la estrategia adecuada, la primera instancia es hablar con la psicopedagoga y la segunda conocer al grupo integrador. Se plantea un objetivo en conjunto y los pasos a seguir para transitar el camino: qué necesita el docente, qué necesita el integrador y qué se necesita de la familia.

En el caso de este docente, la barrera que se presenta con mayor frecuencia es la familia porque se niegan al cambio, sienten que se produce una exclusión si el jardín propone que se retiren anticipadamente algunas tardes o porque quieren brindarle cada vez más tareas a sus hijos cuando se considera que necesitan menos.

En su caso, no percibe trabas por parte de la institución, pero sí pueden surgir diferencias a la hora de trabajar con el equipo pedagógico. Es inevitable que exista la diferencia en el modo de pensar de quien trabaja todo el día con el alumno y quien lo ve por lo que le contaron. Sin embargo, los profesionales están para guiarlos y entiende que son quienes dirigen el acompañamiento pedagógico de los alumnos y la escuela.

El docente afirma que ningún caso con integración está excluido de la sala y que el espacio de inclusión es muy fuerte. Todos los alumnos lo entienden y lo respetan, cuando hay un docente integrador dentro del aula comprenden cuál es su función.

La institución trabaja en eso y promueve una educación para todos, a pesar de las diferencias. Añade, que la escuela tiene un proyecto de aulas flexibles: por momentos las aulas se desarman y se mezclan entre todos los alumnos de cierta edad para proyectos en específico. Esto genera movilidad con relación a los vínculos, a las formas de aprender y al lugar que quede menos fijo en relación con el lugar que ocupa un alumno en el aula (el que siempre contesta lo que pregunta el docente, el que nunca contesta, el que busca llamar la atención, etc.). Cuando esta dinámica funciona bien es una gran estrategia que flexibiliza la posibilidad de la movilidad. De esta forma, se amplían las posibilidades y los “algunos” son cada vez más parecidos a los “todos”. Esto, absolutamente, está relacionado con la inclusión.

CAPÍTULO 6:

Trabajo de campo: análisis de las entrevistas y encuestas

DOCENTES ENTREVISTADAS	ANÁLISIS (ADAPTACIONES EN CLASE PARA UN NIÑO AUTISTA)	PRINCIPALES CONCEPTOS SOBRE EL AUTISMO E INCLUSIÓN
PRIMERA DOCENTE	Lo primero es establecerlas con pictogramas para organizar las rutinas, agendas, nuevas tecnologías y música, actividades de motricidad fina, para mejorar la atención, actividades claras y sencillas, funcionales, gratificantes para ser un buen refuerzo con principio y fin claro y delimitado. Y siempre estableciendo sistemas de comunicación verbal y no verbal (lenguaje de signos) (Lengua__signada) y elaborar un plan de trabajo individualizado: hacer una agenda para comunicarnos con la familia; trabajar la habilidades de autonomía como ir al baño, aseo, ponerse el babi, desayunar...; distribuir el aula por rincones de trabajo empezando y terminando siempre de la misma forma; trabajo en mesa con actividades cortas, variadas y sencillas.	Mirada perdida, falta de atención, poca socialización, ausencia de habla, conductas repetitivas, ecolalia... En general problemas en las relaciones interpersonales, en concreto en lo que se refiere al contacto afectivo con las personas; problemas en la comunicación, ya sea en la expresión o en la comprensión, esta comunicación no se refiere sólo al lenguaje oral, también a otros tipos de lenguaje, como el lenguaje gestual. Por último se puede observar una conducta muy rígida, con mucha resistencia al cambio.
SEGUNDA DOCENTE	Las rutinas para ordenar a los alumnos son muy claras y quien está incluido, aunque trabaje	Según la docente, la frase que remite a la inclusión y a los niños con TEA es que “todos pueden”. Siempre tuvo grupos

	con una integradora, es parte del sistema escolar. Por ejemplo: con un alumno usaba un ordenador a través de un cuadro con todas las actividades de la mañana. A medida que cada actividad iba transcurriendo, el alumno era el encargado de despegar esa tarjeta del ordenador. Acciones como estas, son las que suelen favorecer la inclusión de alumnos con TEA. El hecho de contar con un docente auxiliar facilita el acercamiento con los alumnos y el trabajo en conjunto les permite diversificar las tareas o trabajar simultáneamente en grupos con propuestas diferentes y que las docentes vayan rotando por el aula. Lo que la experiencia le brinda es poder leer más allá de lo manifiesto.	con alguna característica particular y el espíritu para trabajar con ello fue la contención.
TERCERA DOCENTE	En el caso del aula, la inclusión de niños con TEA la lleva a cabo aprendiendo a escuchar al otro, aprendiendo a trabajar con otro y a descubrir las diferencias y particularidades de cada uno de los alumnos. Los alumnos con los que ella trabajó, algunos tenían necesidades relacionadas con lo cognitivo y otros con los vínculos. Siempre planificó en función de las necesidades de sus alumnos ya que la idea de incluirlo estaba en	Si la docente tuviera que definir cómo ella lleva adelante prácticas inclusivas, dirá que “todos somos iguales y todos somos diferentes”, que todos se enriquecen con la inclusión en el aula y que debería funcionar como una dinámica natural.

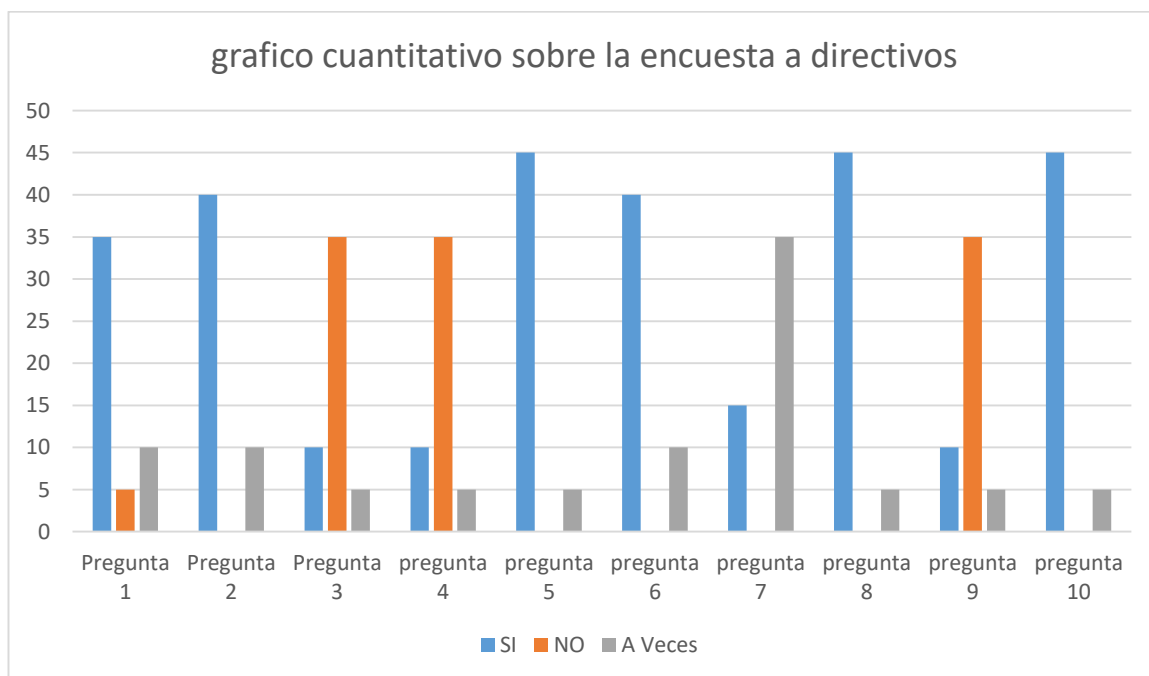
	que pueda permanecer el mayor tiempo posible con todos sus compañeros. Ante la diversidad del aula, cuando hay algo que la docente no sabe cómo manejar o hacer, recurre a la ayuda. Remarca la importancia de la humildad para pedir ayuda y trabajar entre todos: el secreto para superar las dificultades	
CUARTA DOCENTE	Los docentes no dominan todas las herramientas para determinar qué tipo de ayuda necesita cada alumno, por lo que lo más difícil y los mayores desafíos se encuentran en pensar el mejor escenario para decidir si será correcta una jornada reducida, un maestro integrador, la necesidad de retirarse por momentos del aula, sentarse en un espacio en especial, entre otras opciones. A comienzos de año se realiza una reunión del traspaso del grupo, esto es beneficioso en algunas cuestiones y en otras trae barreras. En una de esas reuniones, le comunicaron un diagnóstico que luego no coincidió con lo que ella podía observar en la clase. Concluyó que es usual que los docentes etiqueten a los alumnos por falta de conocimiento, de herramientas o por miedo y de alguna manera, la única forma de guiarse es por lo que	Partiendo de la base del proyecto educativo cuyo eje lo decide la dirección, ella siente que tiene la libertad absoluta para crear a partir de él. Palabras que describe como cercanas al término inclusión son: desafío, difícil y diversidad

	transmite el docente del año anterior. En el proceso por identificar la estrategia adecuada, la primera instancia es hablar con la psicopedagoga y la segunda conocer al grupo integrador. Se plantea un objetivo en conjunto y los pasos a seguir para transitar el camino: qué necesita el docente, qué necesita el integrador y qué se necesita de la familia.	
--	---	--

ENCUESTA REALIZADA A 50 DIRECTIVOS PARA ESTABLECER UN ANÁLISIS CUANTITATIVO CON EL OBJETIVO DE VISLUMBRAR LA INTERVENCIÓN DEL MISMO EN ESTA PROBLEMÁTICA.

	SI	NO	A VECES
1 ¿COMO DIRECTIVO DE LA INSTITUCIÓN ESTA SATISFECHO CON EL EQUIPO DE ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICO QUE COLABORA CON LAS DOCENTES EN LAS INCLUSION PEDAGÓGICA DE NIÑOS CON TEA?	35	5	10
2 LA INSTITUCIÓN QUE GESTIONA COMO DIRECTIVO, ¿INCLUYE A NIÑOS CON TEA EN EL PROYECTO PEDAGÓGICO?	40		10
3 LAS DOCENTES DE SU INSTITUCIÓN, ¿MANIFIESTAN DISCONFORMIDAD CUANDO PRESENTAN EN SU GRUPO DE ALUMNOS NIÑOS CON TEA?	35	15	
4 ¿CONSIDERA QUE SUS DOCENTES ESTAN CAPACITADAS PARA DESARROLLAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS CON ALUMNOS AUTISTAS?	10	35	5
5 COMO DIRECTIVO, ¿SUELE INTERVENIR CUANDO LA DOCENTE SE ENCUENTRA DESBORDADA EN MOMENTOS EN QUE UN ALUMNO CON TEA PUDIERA DESARROLLAR UNA CRISIS EN SU COMPORTAMIENTO? COMO POR EJEMPLO PEGARSE, AGREDIR A UN COMPAÑERO, LANZAR OBJETOS ...	45		5

6 ¿EL EQUIPO DE ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LA INSTITUCIÓN PARTICIPA ACTIVAMENTE COLABORANDO CON LAS DOCENTES?	40		10
7¿CUENTA CON LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS DE LOS ALUMNOS CON TEA CUANDO SE TRATA DE ESTABLECER VÍAS DE COMUNICACIÓN QUE PERMITAN TRANSMITIR AVANCES O RETROCESOS EN SUS HIJOS EN LO QUE RESPECTA A SUS APRENDIZAJES?	15		35
8 COMO DIRECTIVO, ¿CONSIDERA QUE EL EQUIPO DE ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICO SE COPROMETE CON CADA CASO EN PARTICULAR Y SU DIAGNÓSTICO?	45		5
9 CON RESPECTO A LAS FAMILIAS DE LOS ALUMNOS QUE COMPARTEN LA SALA CON ALUMNOS CON TEA, ¿EN ALGUNOS CASOS MANIFIESTAN DESCONTENTO POR ESTAS INCLUSIONES?	10	35	5
10 COMO DIRECTIVO, ¿CONSIDERA QUE ES FAVORABLE PARA EL DESARROLLO DE APRENDIZAJES EN ALUMNOS CON TEA QUE ESTOS NIÑOS COMPARTAN JUNTO A LOS OTROS EL ESPACIO EDUCATIVO?	45		5



Se destaca un amplio número de encuestados que responde "sí" a las distintas preguntas, en menor cantidad con "no" pero también contestan con el ítem "a veces", destacándose el menos elegido.

En varias preguntas no se ha detectado respuesta negativa elegida por los encuestados.

Análisis cualitativo sobre las encuestas:

Con respecto a las encuestas realizadas a los directivos se establece que una gran cantidad de ellos está muy conforme con su equipo de orientación psicopedagógica que colabora con los docentes en las inclusiones de niños con TEA, lográndose muy buenos resultados en las actividades pedagógicas y las integraciones con los otros niños y realmente se nota una gran cantidad de profesionales psicopedagogos que se comprometen seriamente con cada caso y participan activamente para colaborar con la tarea del docente., al igual que los directivos que colaboran con ellos cuando se encuentran desbordados.

De acuerdo a la pregunta realizada a los directivos sobre la conformidad de los docentes cuando tienen niños con TEA en su sala, una cantidad menor pero considerable se manifiesta disconforme, en muchos casos esto genera fricciones entre el equipo directivo y los propios docentes y esto se refleja ya que muchos no están capacitados para afrontar lo que para ellos es una problemática.

A pesar de esto los directivos en su mayoría afirman que es muy positivo que se desarrollen inclusiones de niños con TEA en la sala y que puedan interactuar con los otros niños a pesar de sus limitaciones socio cognitivas. Y las familias también lo consideran así en su mayoría.

Con respecto a las familias de los niños autistas, los directivos manifiestan que en muchos casos, solo a veces, estas comunican los avances y retrocesos de sus hijos mostrándose así poco receptivos.

CONCLUSIÓN GENERAL:

De acuerdo al marco teórico, al análisis de las entrevistas y los datos arrojados por la encuestas y en relación a la hipótesis planteada en un comienzo estamos en condiciones de establecer que reafirmamos la misma considerando que para que un niño autista pueda desarrollar un aprendizaje significativo en la sala, en principio s con un claro diagnóstico, se debe dar a conocer muy bien sus limitaciones y reconociendo sus fortalezas....

Una vez que se analiza muy bien el diagnóstico del alumno, la docente deberá formar un grupo de trabajo con el equipo de orientación psicopedagógico de la institución, con los directivos, la familia y con el equipo de interdisciplinario de profesionales externo que trata al niño para poner en común un proyecto pedagógico que se ajuste a las capacidades del alumno autista.

Los directivos principalmente deben generar en la institución espacios y canales de comunicación con los docentes y el equipo de orientación para desarrollar una inclusión e integración efectiva donde se puedan reflejar los avances y retrocesos de los alumnos con TEA.

Los docentes con una buena contención por parte del equipo directivo y de orientación psicopedagógica se mostrara más receptivo y con las herramientas necesarias para desarrollar aprendizajes significativos, siempre y cuando se propicie la comunicación de todos los integrantes de la comunidad educativa incluyendo a las familias de los niños autistas y de los otros niños para propiciar igualdad de derechos y oportunidades , brindando un educación de calidad y atendiendo a las necesidades de todos , dejando de lado muchos prejuicios .

Concluyendo con esta investigación podemos decir que un niño autista aprende y se apropia del conocimiento de una manera diferente y depende de los adultos generar espacios acordes para su desarrollo.

Al principio de la investigación expresamos que el niño con Autismo presenta aspectos incapacitantes como la discapacidad en la comunicación social y aspectos diferenciados o neuro diversidad.

Conocer esta dualidad de discapacidad y diferencia nos permite segmentar las actividades a realizar y generando las estrategias adecuadas se lograra el aprendizaje significativo

En primer lugar se destaca la necesidad de estructurar el ambiente, los espacios, los muebles y el material organizadamente y su distribución, permitiéndole al niño anticipar lo que va realizar motivándolo a aprender y permanecer en actividad, por ejemplo: el lugar donde se come., el lugar donde se juega o donde se enseña.

No les gustan los lugares cerrados, tampoco es conveniente que permanezcan en el mismo siempre ya que se les será difícil aceptar estar en otros lugares variados.

En segundo lugar se destaca la importancia de llevar a cabo la estrategia visual para el aprendizaje. Mediante imágenes o dibujos se le anticipa al niño la actividad a realizar, logrando una mejor comprensión, desarrollar la comunicación y regular su comportamiento.

En tercer lugar establecer rutinas secuenciadas de actividades con imágenes aceptando que hay un momento para cada cosa y nos ayuda también cuando se presenta algo nuevo que deben realizar, teniendo en cuenta que en ellos siempre lo nuevo o lo desconocido genera ansiedad, malestar o frustración.

En cuarto lugar anticipar conductas esperadas mediante imágenes para que puedan ser cumplidas, no se trata de justificar su comportamiento, no es excusa el Autismo para no se acepten las normas .Dar intencionalidad en forma apropiada con instrucciones simples y mirándolos a los ojos para que las escuchen y comprendan.

Es muy importantes unificar criterios entre los adultos en relación al niño y las normas, llevando a cabo un trabajo en equipo entre padres, docentes, y responsables a cargo.

Por último y no menos importante es destacar siempre los logros y reconocimiento que ayudan al autista a ampliar sus intereses, reforzar su autoestima, aprovechar sus fortalezas y habilidades que se descubran para establecer la relación con los otros.

Claramente estas estrategias nos aportan claridad a la hora de vincularnos con un niño Autista, por eso considero que es de gran utilidad dicha investigación.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL:

Referencias bibliográficas:

“Inclusión Educativa de niños con trastorno del Espectro Autista”, pre proyecto de investigación (Andrea Espagnolo, Universidad de la Republica, Montevideo Uruguay, Febrero 2017).

“Principales Estrategias Educativas para niños con Autismo” (Universidad Internacional de Valencia, 21 de marzo del 2018).

ANUIES (2012). Reciben diputados estados financieros de universidades públicas. Recuperado en diciembre de 2012, de: <http://www.anuies.mx/content.php?VarSectionID=163&varIDNoticia=1505>

Buenfil, R. (2010). Problematizar la perspectiva en los análisis sobre tele tecnología en la enseñanza superior.

En J. Carbajal, y D. Saur (Coords.), El desafío tecnológico. Transformaciones y fronteras educativas. México, D. F.: Juan Pablos Editor;

Carrión, C. (2005). Valores y principios para evaluar la educación. México, D. F.: Paidós Educador. Casassus, J. (1999). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos.

En UNESCO (Ed.), La gestión: en busca del sujeto (Seminario Internacional Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa). Santiago de Chile: UNESCO-SANTIAGO. Recuperado en 2010, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001176/117612so.pdf> Chacón, F. (2010). La evaluación de la calidad educativa. En M. Murueta (Coord.), Alternativas para la Calidad Educativa. México, D. F.: Editorial AMAPSI-CESE.

Chacón, F. (2011). Acreditación e innovación en FIMPES. En A. Ibarra (Coord.), Innovando la universidad: realidades y desafíos. Guadalajara, México: UNIVA.

Garduño, L. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. Revista Iberoamericana de Educación, 21(3), 93-103.

Habermas, T. (1982). Conocimiento e interés. Madrid, Esp.: Taurus. Ion, G., y Domingo, A. (2009). Organización del Centro Escolar. UOC. Recuperado en

2011, de: <http://books.openlibra.com/pdf/uoc-organizacion-cescolar.pdf> Instituto Politécnico Nacional (2011). Programa de Desarrollo Institucional 2007- 2012. Recuperado en 2011, de: [http://www.dpl.ipn.mx/contenidos/documentos/S10000/PDI \(2\).pdf](http://www.dpl.ipn.mx/contenidos/documentos/S10000/PDI%20(2).pdf)

Murueta, M. (2004). Alternativas metodológicas para la investigación educativa. México, D. F.: Editorial AMAPSI-CESE.

SITIO WEB: www.siteal.iiep.unesco.org, (LEY N° 26.206 LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL), última actualización 28 de mayo del 2018. DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL 2018 Dirección General de Cultura y Educación. "La Gestión del equipo de conducción de los jardines de infantes en el primer período anual"(Documento N°2/2013). Subsecretaría de Educación Dirección Provincial de Educación Inicial. La Gestión Educativa: Una Visión hacia la Formación Docente. Jocelyn Portugal Villar. Revista N°12 Motricidad y Persona. " Marcos conceptuales de la gestión educativa: en busca del sujeto" (Juan Casassus), UNESCO Orealc, Santiago de Chile, 1999.

Antúnez, S. (1998). Claves para la organización de centros escolares. Barcelona: ICE-HORSORI. Arnaiz Sánchez, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.

Arnaiz Sánchez, P. (2008). Indicadores para la atención a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria. Universidad de Murcia.

Educación y Diversidad. Anuario Internacional de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad.

Birgin, A. (2004). La escuela en el contexto de las transformaciones del trabajo y de los procesos de inclusión social. En C. Jacinto (Comp.). ¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina. Buenos Aires: La Crujía.

Borsani, M. J (2003). Adecuaciones Curriculares del Tiempo y el Espacio Escolar. Buenos Aires: Novedades Educativas y Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

AA. VV, Volver a pensar la educación (Vol. 1) (pp. 96-111). Madrid: Morata
Carriego, C. (2005).

Los desafíos de la gestión escolar. Buenos Aires: Editorial Stella. La crujía.

Carro, S. y otros. (1996). Las instituciones educativas en tiempos de ajuste estructural: una aproximación desde la etnografía. Instituto de Ciencias Sociales Gino Germani. Universidad de Buenos Aires.

Fernández Enguita, M. y Gutierrez Sastre, M. (2005). Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía. Fernández, L. (1994). Instituciones educativas. Buenos Aires: Paidós.

Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. (1992). Las instituciones educativas. Cara y ceca. Buenos Aires: Troquel.

Gento Palacios, S. (1996). Participación en la gestión educativa. Buenos Aires: Santillana. Gento Palacios, S. (2000). Nuevas perspectivas en gestión educativa. Madrid: SEP

Lus, M. (1998) De la Integración Escolar a la Escuela Integradora. Buenos Aires: Paidós. Marchesi, Á. (2006). El valor de educar a todos en un mundo diverso y desigual. Revista PRELAC, 2, p. 54-69. Poggi, M (Comp.) (1998). Apuntes y Aportes para la Gestión Curricular. Buenos Aires: Kapelusz. Poggi, M. (2001). La formación de directivos de instituciones educativas. Buenos Aires:

Pozner, P. (1997). El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Buenos Aires: AIQUE.