

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA  
- Facultad de Psicología -

# “Estrategias Psicoeducativas de Docentes de Escuelas Especiales para Niños con Características de Trastorno Autista”

## INFORME FINAL

### Trabajo de Investigación de Pre-Grado

- correspondiente al requisito curricular  
conforme O.C.S. 143/89 -

Pawluñ, Ivana Micaela

Matrícula: 5935/02

D.N.I: 30.426.874

Ponce, Manuela

Matrícula: 5994/02

D.N.I: 30.379.109

Pose, Verónica Andrea

Matrícula: 5833/02

D.N.I: 30.519.648

Mg. Ehuletche, Ana María  
- *Supervisor* -

Lic. Zingales, Paula Andrea  
- *Co-Supervisor* -

Psicología Educacional  
- *Cátedra de Radicación* -

- 21 de Mayo de 2008 -



N° CLASIFICACION:	ADQUISICION:
t-25	Pose
	N° INVENTARIO:
	R-521

Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de las alumnas Pawluñ, Ivana Micaela; Ponce, Manuela; Pose, Verónica Andrea; de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de las autoras.

El que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por las alumnas Pawluñ, Ivana Micaela, Matrícula: 5935/02, DNI: 30.426.874; Ponce, Manuela, Matrícula: 5994/02, DNI: 30.379.109; Pose, Verónica Andrea, Matrícula: 5833/02, DNI: 30.519.648, conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los 21 días del mes de 05 del año 2008.

Firma:

Aclaración:

Sello Supervisor y Co-Supervisor:



Lic. Ana María Ehuleche  
PSICOLOGA  
Mat. 45.106

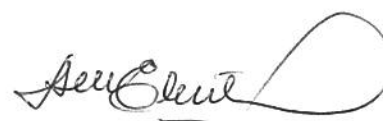


Lic. PAULA ZINGALE  
PSICOLOGA CLINICA  
MAT. PROF. 46023



En mi calidad de supervisora del Trabajo de Investigación de Pregrado: “Estrategias psicoeducativas de docentes de Escuelas Especiales para niños con características de trastorno autista”, de las alumnas Pawluñ, Ivana Micaela, Matrícula: 5935/02, DNI: 30.426.874; Ponce, Manuela, Matrícula: 5994/02, DNI: 30.379.109; Pose, Verónica Andrea, Matrícula: 5833/02, DNI: 30.519.648; dejo constancia que el mismo ha alcanzado un nivel *satisfactorio*, según el artículo 20 del Reglamento de Trabajo de Investigación. El estudio explora las actitudes, conocimiento y emociones puestas en juego en la atención de niños con trastorno autista, en instituciones educativas especiales de la ciudad de Mar del Plata por los docentes que los tienen a su cargo. La intención del estudio, evidenciar la carencia de herramientas educativas específicas con que cuentan los docentes a la hora de trabajar con estos alumnos.

Las actividades planificadas por las tesistas fueron llevadas a cabo y hubo por parte de las mismas una disposición favorable para ir modificando la construcción del trabajo en relación a los aportes supervisivos. En este momento pueden revisar sus propios criterios con sugerencias superadoras. Esta exploración por la temática se muestra como original. Se plantea como el inicio de una revisión crítica de esta temática y un aporte a una de las áreas de vacancia en la formación del Psicólogo. Los elementos encontrados en el proceso serán necesarios para transformar con herramientas útiles la formación de los docentes que trabajan con niños autistas.

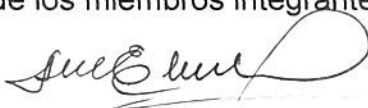


Lic. Ana María Ehuleche  
PSICOLOGA  
Mat. 45.106

Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por las alumnas Pawluñ, Ivana Micaela, Matrícula: 5935/02; Ponce, Manuela, Matrícula: 5994/02; Pose, Verónica Andrea, Matrícula: 5833/02.

Firma y aclaración de los miembros integrantes de la Comisión Asesora:

10 (diez)



L. Naverra

Fecha de aprobación: 11-7-08

# PLAN DE TRABAJO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE PSICOLOGIA

PROYECTO DE INVESTIGACION - REQUISITO CURRICULAR

PLAN DE ESTUDIOS 1989 O.C.S 143/89

## **NOMBRES Y APELLIDO ALUMNAS:**

PAWLUÑ, IVANA - 5935/02

PONCE, MANUELA - 5994/02

POSE, VERONICA - 5833/02

**CÁTEDRA DE RADICACIÓN:** Psicología Educacional.

**SUPERVISOR:** MG. ANA MARIA EHULETCHE

**CO-SUPERVISORA:** LIC. PAULA ZINGALES

## TITULO DEL PROYECTO

ESTRATEGIAS PSICOEDUCATIVAS DE DOCENTES DE ESCUELAS ESPECIALES PARA NIÑOS CON CARACTERÍSTICAS AUTISTAS.

**Descripción resumida:** El trastorno autista, que según el DSM IV se incluye dentro del Trastorno Generalizado del Desarrollo, se caracteriza por presentar alteraciones cualitativas en las siguientes áreas: interacción social, comunicación y comportamiento, intereses y actividades. Puede ir acompañado generalmente por una cantidad de síntomas comportamentales como hiperactividad, campo de atención reducida, impulsividad, agresividad, conductas autolesivas.

El docente de escuela especial debe ser considerado uno de los factores primordiales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su conocimiento, sus actitudes y emociones ante esta problemática, puede constituir junto a otros aspectos una variable significativa del éxito o fracaso de la intervención psicoeducativa de los docentes.

El objetivo de este proyecto será entonces, realizar un relevamiento de las estrategias utilizadas por ellos en el trabajo áulico.

Para la investigación se realizarán entrevistas semidirigidas individuales y aplicación de escala tipo Lickert a docentes de escuelas especiales privadas de la ciudad de Mar del Plata. Los datos obtenidos permitirán reconocer el nivel de conocimiento, actitudes y emociones de los docentes hacia los niños con trastorno autista.

## PALABRAS CLAVES

Estrategias psicoeducativas – Trastorno autista – Docente especial



## **DESCRIPCION DETALLADA**

### **MOTIVO Y ANTECEDENTES**

Nuestro contacto con docentes a cargo de niños con trastornos autista, en instituciones educativas especiales de la ciudad de Mar del Plata, permitió evidenciar la carencia de herramientas educativas específicas con que cuentan los mismos a la hora de trabajar con estos alumnos. De esta manera su modalidad de trabajo se transforma en ensayo y error, dificultando esto, la consecución de los objetivos pedagógicos propuestos.

Como antecedente, a nivel nacional, podemos señalar el I Congreso Latinoamericano de Trastornos del Desarrollo presentado por la Escuela de Educación Especial "C.I Alito" y el "Instituto Psicopedagógico Soles" de la ciudad de Mar del Plata, en los que observamos dos formas de intervención educativa para niños con Trastornos de Desarrollo.

Mientras que a nivel internacional, dentro de los proyectos de habla hispana, se halló en Crespo Cuadrado, Manuela "Autismo y Educación" del Instituto Universitario de Integración en la comunidad (UNICO) Facultad de Psicología de Salamanca, España. El mismo plantea un recorrido por los diferentes modelos existentes para abordar esta problemática, Centrándose en las características que debería poseer el trabajo áulico.

### **OBJETIVO GENERAL**

Explorar las estrategias psicoeducativas utilizadas por docentes de escuelas especiales privadas en niños con diagnóstico de trastorno autista.

## **OBJETIVOS ESPECIFICOS**

- Conocer las características del niño autista y sus posibilidades de educabilidad.
- Describir el conocimiento, emociones y actitudes que poseen los docentes de escuelas especiales sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de niños con trastorno autista.
- Descubrir estrategias psicoeducativas diseñadas para abordar el aprendizaje de niños con T G D, de habla hispana.

## **METODOS Y TECNICAS**

Para llevar a cabo el presente proyecto se realizará un estudio de tipo exploratorio descriptivo.

La muestra poblacional estará constituida aproximadamente por seis docentes de dos instituciones educativas especiales privadas de la ciudad de Mar del Plata que trabajan con la temática.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos serán:

1- Escala de tipo Lickert, instrumento más utilizado en Psicología para valorar la actitud. Es un tipo de escala aditiva que corresponde a un nivel de medición ordinal.

Consiste en un conjunto de ítem presentados en forma de afirmaciones ante las cuales se pide a los sujetos que externen su reacción escogiendo una alternativa de respuesta entre las cinco ofrecidas.

Algunas afirmaciones tienen una dirección positiva y otras afirmaciones una dirección negativa, calificando de favorable o desfavorablemente el objeto de actitud.

El sujeto expresa su grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación a partir de seleccionar una de las cinco alternativas de respuesta: Muy de Acuerdo; Bastante de

Acuerdo; Ni de acuerdo Ni en desacuerdo; Bastante en Desacuerdo; Muy en Desacuerdo. De esta manera cada sujeto obtiene una puntuación para cada afirmación y una puntuación total de la suma de las puntuaciones de todas las afirmaciones, la cual es interpretada como la posición de cada uno en la escala de actitudes que expresa un continuo con respecto al objeto de estudio.

2- Entrevistas individuales semidirigidas, basadas en diversos ejes acerca de la información con la que cuentan para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de estos niños y la forma de trabajo en el aula.

Los resultados obtenidos nos permitirán descubrir las estrategias utilizadas por los docentes y pensar en otras posibles para mejorar los logros en alumnos con estas características.

#### **LUGAR DONDE SE REALIZARA EL TRABAJO:**

Facultad de Psicología – Instituciones Educativas Especiales privadas de la ciudad de Mar del Plata.

#### **CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES:**

ACTIVIDADES	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Búsqueda bibliográfica.	x	x	x	x	x	x
Desarrollo del marco teórico.	x	x				
Construcción de técnicas.			x			
Contacto con las instituciones educativas, Realización de entrevistas individuales. Aplicación de la escala				x		
Análisis de los datos obtenidos.					x	x
Elaboración e informe final.				x	x	x

## BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association (1994) *Diagnostic and statical of mental disorders. DSM IV*. Washington, Dc: autor.
- Crespo Cuadrado, Manuela. *Autismo y educación* [en línea]. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca.
- Ponce, A (2005) *¿Qué le pasa a este niño? Una guía para conocer a los niños con discapacidad*. Barcelona: Ediciones Serres.
- Sampieri, R (1997) *Metodología de la Investigación*. Colombia, Mc Graw Hill.
- Schorn, M (1999) *Discapacidad. Una Mirada distinta, una escucha diferente*. – Buenos Aires: Lugar Editorial.

dentro de a Evaluación S. Nereis,

FIRMA DEL SUPERVISOR:



MG. ANA MARIA EHULETCHE

FIRMA DEL CO-SUPERVISOR:



LIC. PAULA ZINGALES

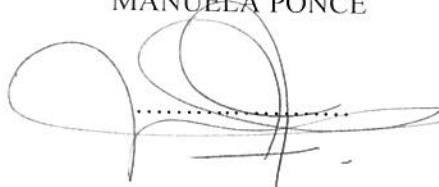
FIRMA DE LOS ALUMNOS:



IVANA PAWLUÑ



MANUELA PONCE



VERONICA POSE

P/ AREA DE INVESTIGACION:

RESULTADO DE LA EVALUACION (aprobado/ rehacer)

Aprobado

FECHA DE ENTREGA: 18 de Julio de 2007

FECHA DE EVALUACION:

29-7-07

Se sugiere indicar si se construirá una técnica (como indica el cronograma), o si la misma se adaptará, tal como se lee más arriba en el plan.



## ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	pág. 2
MARCO TEÓRICO.....	pág. 4
METODOLOGÍA.....	pág. 38
RESULTADOS.....	pág. 45
ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	pág. 52
CONCLUSIONES.....	pág. 58
BIBLIOGRAFÍA.....	pág. 62
ANEXOS.....	pág. 66

## INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación surge del contacto con docentes especiales que trabajan con niños con características de trastorno autista, pertenecientes a instituciones de la ciudad de Mar del Plata (E.E.E “C.I Alito” e “Instituto Psicopedagógico Soles”); en el marco de la cursada de la materia Psicología Educacional, de la Facultad de Psicología, UNMDP.

A partir de las falencias observadas en los docentes y constatadas por los mismos al momento de llevar adelante el proceso enseñanza aprendizaje, surge como inquietud rastrear los orígenes de tales carencias.

Esto nos llevó a plantearnos los siguientes problemas de investigación:

- ¿Cuáles son las características del trastorno autista según el DSM IV?
- ¿Cuáles serían las posibilidades de educabilidad de los niños con características de trastorno autista?
- ¿Qué particularidades debería poseer el entorno educativo para propiciar el proceso de enseñanza aprendizaje en estos niños?
- ¿Con qué tipo de información cuentan los docentes al momento de emprender la labor diaria, desde su formación académica?
- ¿Cuál es la legislación vigente, desde el Ministerio de Educación de la Nación, en referencia a la capacitación idónea que cada docente especial debería recibir, en relación al tipo de discapacidad con la que trabaja?

- ¿Cuál es la contención que se le brinda desde éstas instituciones a los docentes en cuanto a lo teórico y emocional?
- ¿Qué aportes podría dar la psicología, teniendo en cuenta el vasto desarrollo teórico que existe en esta disciplina sobre la temática, en relación al ámbito educativo?

Considerando que, a partir de la respuesta a los interrogantes anteriormente formulados se podría alcanzar un diagnóstico presuntivo del estado actual de la situación; y desde allí, en un futuro, poder diseñar estrategias psicoeducativas destinadas a orientar a los docentes especiales, en su quehacer con estos niños.

## MARCO TEÓRICO

Se tomaron como referentes para la presente investigación, tres trabajos realizados por dos instituciones educativas de la ciudad de Mar del Plata, en el marco del Primer Congreso Latinoamericano de Trastornos del Desarrollo (E.E.E. "C. I. Alito" e Instituto Psicopedagógico Soles), y uno a nivel internacional de habla hispana, perteneciente al Instituto Universitario Integración en la Comunidad (UNICO), Facultad de Psicología de Salamanca, España (Crespo Cuadrado, M.)<sup>1</sup>.

Los mismos fueron seleccionados debido a que describen con cierta claridad, las peculiaridades que el entorno educativo debería poseer al momento de intentar llevar adelante el proceso de enseñanza aprendizaje de niños con características de trastorno autista. Tras especificar como punto de partida las particularidades de estos niños, privilegiando la manera en como la Escuela Especial, desde sus posibilidades y recursos, podría llegar a educar a los mismos. Realizando y oficiando como un "puente", una especie de punto intermedio entre la inaccesibilidad planteada por la propia patología, y el objetivo último de la Educación: *educar al educando*; vinculándose con los mismos, facilitándoles el contacto con diversos materiales que estimulen su interés y deseos de aprender.

---

<sup>1</sup> La totalidad de los trabajos expuestos, son adjuntados en el Anexo del presente Trabajo de Investigación.

Curiosa y paradójica tarea la de la Educación Especial, de querer *vincular* a un niño con características de trastorno autista con materiales pedagógicos pertenecientes a un mundo exterior, lejano, temeroso, *persecutorio*. Del cual, precisamente la patología, sería el resultado de la estructuración posible de un incipiente yo, que a modo de defensa de tal realidad exterior, se aleja, herméticamente, tornando casi inaccesible la posibilidad de que otro (docente, material didáctico, pares, etc.) se acerque, formando parte de tal mundo interior.

A partir de la lectura de las conceptualizaciones efectuadas por César Coll<sup>2</sup>, hemos tomado contacto con lo que el autor denomina “Estrategias Psicoeducativas”, valiéndonos de tales nociones para delimitar nuestro campo de observación, en función a la temática planteada en este Trabajo de Investigación.

Dentro de las descripciones que realiza Coll al momento de definir el concepto de “Estrategias Psicoeducativas”, en el marco del trabajo del psicólogo dentro de las Instituciones Educativas, delimita y da mención a otro término (o mejor dicho quizá, forma de aplicación de los “saberes psi”), la “Psicología de la Intervención”. Para lo que tomará las reflexiones de Pelechado, autor el cual propone caracterizar a dicha Psicología como “*un acercamiento (al objeto de estudio) en donde se insiste en una programación*”

---

<sup>2</sup> Coll, C. (1988) - Conocimiento Psicológico y Práctica Educativa: introducción a las relaciones entre psicología y educación – Ed. Barcanova. España.

*sistemática del cambio humano a nivel individual e institucional. Esta programación se debe encontrar asentada en principios y resultados científicos, y su modelo de actuación es psicológico de aprendizaje, esto es, instruccional o educativo. No se encuentra cerrada a ningún resultado científico de las distintas áreas de especialización psicológica y, por lo mismo, no presenta ninguna teoría única y coherente, sino una pluralidad de teorías y modelos que poseen en común el cumplir con los requisitos de ser científico-positivos. En todos los casos se estudian problemas relevantes no sólo a nivel científico (esto es, que se consideran importante desde un punto de vista teórico) sino también personal (o, dicho de otro modo, que la validez aparente de los problemas estudiados es muy grande). La psicología de la intervención postula que puede apostar soluciones a los problemas sociales, aunque no defiende un psicologismo sino una colaboración interprofesional (y/o interdisciplinar)”* (Pelechano, 1980. P, 326).

De acuerdo al pensamiento de Coll, las intervenciones psicológicas que tienen lugar en torno y dentro de la escuela, superan las aportaciones que puede hacer la psicología escolar como disciplina psicológica y educativa (ligada más bien a aquellos niños que presentan dificultades para aprender, acompañándolos el psicólogo educacional a modo de “refuerzo del trabajo docente” en el gabinete o sitio dispuesto para tal abordaje). Donde no sólo se intervendría sobre el alumno que “presentaría dificultades”, sino que también se trabajaría en referencia al vínculo de éste con el docente, con el grupo de

pares, Institución y familia; entendidos todos como miembros de un sistema que estarían relacionados entre sí, correspondiéndose cada uno con determinados lugares, roles, funciones que hacen a la dinámica resultante. Por ende, el abordaje sobre uno de los *elementos* modificaría o al menos repercutiría significativamente, sobre los restantes miembros.

Resultando primordial al momento de programar sistemáticamente un cambio humano (dado que aumentaría a su vez la eficacia de la intervención a realizar), trabajar con los *adultos responsables*, tanto dentro de la Institución escolar como en el ámbito familiar; para que la dirección del abordaje al niño esté acompañada desde múltiples miradas que no solamente refieran a variados saberes disciplinares. Puesto que, suele asociarse *interdisciplinariedad* con "trabajo en equipo entre pares profesionales", excluyendo a los padres, y hasta inclusive los docentes. Perdiendo de vista que los que permanecen la mayor cantidad del tiempo con los niños serían precisamente ellos; siendo los que primordialmente requieren de miradas y estrategias alternativas que les permitan abordar tales o cuales situaciones, sin caer en la desesperanza y/o desesperación, que el sin sentido de ciertas episodios ante los niños puedan llegar a generarles.

Por esto es que pensamos a los *procesos de cambio* como actos procedimentales programados, en función y a partir de la detección de una carencia y/o necesidad, con la concomitante búsqueda de significaciones de tales vacíos simbólicos y alternativas posteriores de acción. En pos de producir

efectos, previsibles algunos, inimaginables otros, sobre aquello que se desea cambiar: pudiéndose llegar a producir tales *procesos de cambio* desde el ámbito educativo, por intervención en este caso de los docentes a cargo, los que podrían producir efectos tanto en el niño/s destinatario/s, como en el grupo de pares que componen el aula en general, en las familias de éstos, y por supuesto en la institución educativa (entendida como un conjunto que interactúa simultáneamente con una comunidad, de la que se haya determinada por añadidura).

Tales procesos de cambio, que surgirían como resultado de una acción educativa programada y pensada desde y por la escuela, constituirían el referente último de la intervención profesional del psicólogo escolar. El que tras detectar una carencia, ya sea en forma de demanda explícita enunciada por un portavoz, o de manera encubierta (“silenciosa”, mejor dicho), lograría detectar dichas necesidades, disponiéndose a interactuar con los actores intervinientes en pos de planificar una posible estrategia a implementar.

Tomando a su vez, los aportes de la psicología de la educación, la cual al ser una disciplina científica aplicada, aspiraría a suministrar modos de actuación, “formas de hacer” o simplemente posibles posicionamientos subjetivos y teóricos, que permitirían incidir sobre su objeto de estudio en uno u otro sentido, facilitándole a aquel actor que se halle frente a tal objeto, la manera de comprenderlo y abordarlo. Sin intentar dictar, por supuesto, modos únicos de acción, sino humildemente delimitar el campo de observación, en

función a su idiosincrasia, y desde allí aportar alternativas de abordaje las que serán superadas, reformuladas y adaptadas a las características situacionales del objeto de estudio, en función a las variables que en tal contexto interactúen con él.

Luego de detectar falencias en el quehacer diario de las docentes a cargo de niños con características de trastorno autista, emprendimos la tarea de buscar acerca de los inicios de la Educación Especial, para poder caer en la cuenta así, acerca de *qué es lo que se entiende actualmente por la misma*, y por lo tanto en *qué marcos referentes se sustenta su labor pedagógica*.

La Educación Especial ha atravesado tormentosas vicisitudes en su devenir histórico, siendo significada, delimitada, segregada, revalorizada en función a cada contexto situacional (social, histórico, político, económico, cultural, etc.) que la enmarcara en su campo de acción<sup>3</sup>.

Pudiéndose localizar sus inicios en la civilización occidental, a fines del siglo XVIII comienzos del siglo XIX, aproximadamente. Para ese entonces, en Europa y Estados Unidos existían asilos, los cuales se regían de acuerdo y siguiendo los lineamientos planteados por el paradigma del Modelo Médico

---

<sup>3</sup> Los datos a continuación mencionados, fueron construidos en función a las descripciones de los siguientes autores:

- Anijovich, R. y cols (2004) – Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas – 1ª ed. – Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Dadamia, O. M. (2004) – Lo especial de la educación – 1ª ed. – Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- Lobato Quesada, X. (2001) – Diversidad y educación. La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio – 1ª ed. – Buenos Aires: Paidós.
- Lus, M. A. (1995) – De la integración escolar a la escuela integradora – 1ª ed. – Buenos Aires: Paidós.

Hegemónico. Estos recintos cumplían la función de mantener a las personas consideradas moralmente “indeseables” y físicamente “no atractivas”, fuera de la vista del ámbito público. Puesto que representarían lo indeseable, no aceptable de acuerdo a los “cánones normalizadores”, lo que quedaría por fuera de lo esperable y socialmente correcto. Pensándose estos actos segregatorios como los primeros intentos fallidos desde la medicina por curar (normalizar) dichas patologías. Donde ya puede comenzar a vislumbrarse, que los determinantes biológicos eran superados por los morales, quedando el excluido en ésta posición por efecto de la opinión pública moralista, enunciada y sostenida por la medicina, más que por los datos de la evidencia científica, extraídos de anomalías orgánicas corroborables empíricamente (no es que éstas no existieran para determinar la reclusión de una persona en tales recintos. Sino que prevalecía en la decisión de internación, los caracteres observables más que los clínicos).

Este período puede recibir la denominación de “El Gran Encierro”, porque todo aquel que no seguía los dictámenes impuestos por la razón no era considerado digno de vivir junto a los que gozaban de esta condición necesaria, prescrita por los cánones dados por la Ilustración. En consecuencia, los locos, los deficientes mentales, los delincuentes, los pobres, las prostitutas, los ancianos, los asesinos, eran hacinados en asilos y manicomios, dado que estaban perdidos para la sociedad por no demostrar la presencia de la luz con que la razón iluminaba sus vidas y sus pensamientos.

A comienzos del siglo XIX, se inicia un movimiento encabezado fundamentalmente por médicos que comienzan a trabajar con el propósito de encontrar alternativas de intervención (más allá de la segregación asilar) en relación con la discapacidad en general. El trabajo de este reducido grupo era aislado y en muchas ocasiones mal interpretado, pero abre un camino que dejará profundas huellas en la Educación Especial.

Un aporte importante enmarcado en este movimiento es el de Gaspar Itard, quien encontró un niño en estado semisalvaje, en el bosque de Aveyron (Francia), al que llamó Víctor, y llevó a vivir a París donde obtuvo su custodia. Comenzó a trabajar en un intenso programa educativo y al cabo de cinco años pudo lograr que Víctor conociera los rudimentos del lenguaje y manejara algunas habilidades sociales, consiguiendo adiestrar sus sentidos y su memoria.

A través de este hecho, Itard demostró la importancia de la atención a las personas deficientes mentales y las posibilidades que éstas tienen para ser educadas. En el caso de Itard, la pedagogía conserva de la medicina la idea de curación, por eso desarrolla tanto la ejercitación sensorial como la vía de acceso a la cura.

Estos médicos, pioneros de la Educación Especial, demostraron que se podía educar a las personas discapacitadas con intervenciones adecuadas y teniendo hacia ellos un trato humano, lo que repercutió para mejorar el trato social hacia estas personas. Sin embargo, estos intentos de dar educación, en



gran medida por los propósitos ambiciosos que se propusieron, terminaron fracasando, lo que aumentó la idea de irre-cuperabilidad del discapacitado.

Durante el último tercio del siglo XIX, la creación de escuelas para deficientes, promovidas por el movimiento y las ideas que surgen a partir de este grupo de médicos, se fue degenerando nuevamente en asilos o centros, donde a las personas discapacitadas se les brindaba un cuidado asistencial, proteccionista y aislante de la sociedad, que reforzaba la imagen de amenaza social y de peligro que de ellas se tenía (paradójica “ciclotimia histórica”, pues luego de casi un siglo, los discapacitados vuelven a recibir el mismo trato-maltrato anteriormente padecido).

Binet es otro de los nombres que aparece en la historia de la Educación Especial, aportando elementos que serán ubicados dentro de lo que recibió el nombre de Modelo Psicométrico o Estadístico.

Durante sus primeros trabajos en el campo de la discapacidad, éste médico se dedicó a estudiar las intervenciones sensoriales, pero posteriormente inició una etapa cualitativamente distinta. Puesto que, comenzó a estudiar el desajuste entre los contenidos que la escuela consideraba que debían aprender los niños y el rendimiento de éstos, a través de lo que llamó “Retardo Pedagógico”: la discordancia entre las exigencias del medio y las posibilidades del sujeto para dar respuesta a esas demandas; donde dicho desfase sería fruto de un déficit de inteligencia.

De ese modo, y en función a estas ideas antecedentes, se crearon las primeras pruebas psicoescolares. Binet, en colaboración con Simón, dieron origen a la escala métrica de la inteligencia, de cuya aplicación nace el concepto de nivel mental. Sugirieron que el grado que alcanzaba la deficiencia mental podía ser traducido en términos de edad mental, clasificando a la deficiencia en: idiocia, imbecilidad y debilidad mental.

Durante este período el uso del Coeficiente Intelectual (CI) derivó en consecuencias negativas, puesto que clasificaron a las personas con retardo mental en: custodiables, entrenables y educables. Fue así que se diversificó la oferta educativa, según el pronóstico del alumno.

Piaget (ya ubicados en el siglo XX), desarrolló el "Método Clínico", el cual consistía en diseñar situaciones de prueba que permitirían, además de obtener un resultado, conocer el recorrido seguido por el niño para obtener ese resultado. Considerando al interrogatorio clínico como un instrumento de investigación apto para establecer los conocimientos operatorios que son comunes a los niños que comparten un mismo nivel estructural. En este sentido, el interrogatorio se dirigiría al sujeto epistémico de la construcción de conocimiento, es decir un individuo determinado con su propia historia cognoscitiva.

La indagación clínica constituyó una innovación metodológica en el panorama de una psicología del desarrollo dominada por la observación pura

de los comportamientos infantiles o por el experimentalismo de las técnicas psicométricas.

A este período se lo podría subdividir en dos etapas: *la primera etapa*, marcada principalmente por la influencia en el ámbito educativo de la noción de CI, que se caracteriza por la fundación de instituciones y centros específicos para la atención de diferentes tipos de discapacidad. Se desarrolló en los diferentes países (aunque no siempre contemporáneos en el tiempo) un sistema educativo paralelo y separado del ordinario con el fin de conducir a la persona discapacitada al logro de una vida adulta lo más independiente posible y con reconocimiento social, siempre teniendo en cuenta las posibilidades del sujeto. Es de este modo como se afianza la Escuela Especial, la cual cuenta con una currícula similar al de la Educación Común, pero cuyos contenidos se dictarían en períodos más extensos.

*La segunda etapa*, que correspondería al período del Modelo Estadístico, se inicia alrededor de 1960 y se caracteriza por el surgimiento de trabajos con relación a la atención temprana de la persona con discapacidad. Se comienza a hablar de estimulación temprana, justificándola en la necesidad de atender a los niños en su más temprana edad debido a la plasticidad de su sistema nervioso, pero también el objetivo de esta atención se centró en la necesidad de mejorar los malos resultados de la Escuela Especial; pensándose que, si los niños entraban al sistema educativo habiendo sido atendidos previamente, los resultados de las Escuelas Especiales serían mejores.

Es importante destacar la influencia que tuvieron, durante esta segunda etapa, los movimientos realizados desde diferentes asociaciones de padres y asociaciones formadas por los mismos discapacitados, a lo que se le han unido movimientos gubernamentales y no gubernamentales.

Estas organizaciones se erigían en torno a un objetivo nodal: la preocupación por lograr un mayor aprovechamiento y enriquecimiento de la educación de los discapacitados. La mayoría de ellos surgieron como respuesta a la educación que estaban recibiendo estas personas, la que consideraban paupérrima y segregatoria (pues no dejaría de reproducir el ideario social históricamente instalado. Donde los discapacitados sólo irían del hogar a la escuela y viceversa, sin poseer mayor contacto social que el instalado en ambos espacios. Por este motivo se comienza a pensar en alternativas de socialización, de la mano de asociaciones que promulguen la integración del sujeto discapacitado).

En los países del norte de Europa, a mediados del siglo XX, Bank-Mikkelsen definió el principio de "normalización", que indicaría la necesidad de que la persona discapacitada desarrolle una vida tan normal como le sea posible dentro de sus capacidades. Dicho concepto estaría totalmente unido y promovería al de "integración" como una opción educativa útil para potenciar las posibilidades de aprendizaje de aquellos niños que hasta entonces permanecían en Instituciones de Educación Especial.

El surgimiento de estos conceptos dio lugar a una serie de movimientos que se oponían principalmente a la educación del discapacitado en las Escuelas Especiales y pedían para ellos intervenciones educativas menos segregadoras (este movimiento estuvo apoyado por distintos grupos sociales y fundamentalmente por maestros de Escuelas Especiales y padres).

El punto de partida del movimiento de integración escolar fue el informe Warnock el cual constituye una referencia fundamental al tema, en la medida en que convierte en una propuesta coherente y sistemática un conjunto de ideas más o menos generales y hasta el momento de su aparición, año 1978, dispersas.

Esas ideas referían a que el nivel de desarrollo y aprendizaje de cada persona en un momento dado no dependería sólo de su capacidad y naturaleza, sino de las experiencias de aprendizaje que se le proveerían, las cuales implicarían la interacción del sujeto con su entorno físico y social. Que absolutamente todas las personas, necesitarían un conjunto más o menos amplio de ayudas para poder alcanzar los objetivos generales de la educación; y que esos objetivos, en su formulación más general, habrían de ser los mismos para todos.

No se trataría de negar la existencia de un déficit, sino que se sostendría que el gran problema lo configurarían las demandas específicas que esa situación personal plantearía al sistema escolar para superar las dificultades de aprendizaje de un alumno, en relación con las medidas organizadas para

responder satisfactoriamente a la mayoría de los alumnos (situando el problema en el espacio definido por la interacción entre las necesidades educativas de cada alumno y la respuesta educativa planteada para el conjunto de la población de la misma edad).

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) implicaría que cualquier alumno o alumna que encontrara barreras para progresar en relación con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere, recibiría las ayudas y recursos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible (Dadamia, 2004).

En el Informe Warnock, se señalaron tres prioridades consideradas como inmediatas:

- Un nuevo programa de formación y perfeccionamiento del profesorado (docentes a cargo de niños con NEE).
- La educación para los niños con Necesidades Educativas Especiales menores de 5 años.
- La educación y mayores oportunidades para los jóvenes de 16 a 19 años.

En los años 1970, se difundió ésta expresión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, dándose cambios que hicieron que comience a despatologizarse la Educación Especial; puesto que, entre otras cosas, se apuntaba a resaltar la preocupación educativa por la idiosincrasia de estos niños; mostrando que sería un concepto fundamentalmente relativo;

manifestando y adhiriendo a que la causa de las dificultades de aprendizaje sería de origen interactivo (y no sólo orgánico y hereditario congénitamente); obligando a referir las necesidades de los alumnos en relación con la currícula escolar (y su ajuste o no a las particularidades de cada niño en función a su necesidades educativas).

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales realizada en el año 1994 en Salamanca, España, planteó como objetivo principal la integración en escuelas de todos los niños sin distinción, y consecuentemente la reforma del sistema educativo para que lo expuesto anteriormente fuese posible<sup>4</sup>.

Otro aspecto fundamental de dicha declaración, y que ha servido como punto de referencia para el reto que representa *la escuela para todos* (como eslogan de la integración escolar), es la afirmación de que las Escuelas Comunes son el medio ideal para crear comunidades y sociedades inclusivas. Esto no sólo nos recuerda el objetivo fundamental del movimiento del que se está hablando, sino que, además, reivindica el papel de la escuela como espacio ideal para la transformación.

Tomando como base el derecho que tiene todo niño a la educación, ratifica que *la escuela debe recibir a todos los niños y buscar la manera de educarlos con éxito*.

---

<sup>4</sup> Ver en Anexo "Declaración de Salamanca".

Si se tiene como objetivo brindar una educación de calidad para todos, la atención no debe estar puesta en el déficit personal ni en la metodología de la reeducación, sino en la *posibilidad de flexibilización de la currícula*. Se debería favorecer por ende, la relación dinámica del niño con el programa de estudio y respetar los ritmos y estilos de aprendizaje.

La educación no se dirigiría sólo al alumno como tal, sino como persona integral, miembro de una sociedad. En este sentido se debería tratar de favorecer los aprendizajes funcionales, es decir, aquellos que serían útiles, aumentando su calidad de vida, permitiéndole su participación presente y futura en los contextos comunitarios de los que forma parte.

Por todo lo cual, una de las metas educativas prioritarias sería dotarle al niño/joven de habilidades y competencias que favorezcan su funcionamiento autónomo en el entorno escolar y extraescolar.

Donde se comprendería que el enfoque educativo para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales trascendería lo estrictamente curricular, dado que la mira no se encontraría sólo en el centro escolar, sino en el entorno social, presente y futuro.

Sus aprendizajes, en consecuencia, deberían sustentarse en tres criterios básicos: funcionalidad inmediata y última; contextualización de lo aprendido, y generalización y aplicación de los aprendizajes en otros contextos (Dadamia, 2006).

Partiendo de docentes especiales que trabajan con niños con características de trastorno autista, proseguiremos a describir peculiaridades que presenta dicha patología, y por lo tanto, dificultades con las que se enfrentan las mismas en su labor áulica.

Tomando como referente los criterios descritos en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM IV), el *trastorno autista* queda enmarcado dentro de los denominados *Trastornos Generalizados del Desarrollo*.

Las características esenciales del trastorno autista (que permiten diferenciarlo de otros tipos de Trastornos Generalizados del Desarrollo) son: • la presencia de un desarrollo marcadamente anormal o deficiente de la interacción y comunicación sociales y • un repertorio sumamente restringido de actividades e intereses.

Las deficiencias en la interacción social son importantes y duraderas. Pudiendo darse una notable afectación de la práctica de comportamientos no verbales múltiples (por ejemplo, contacto ocular, expresión facial, posturas y gestos corporales), cuyas finalidades serían ordenar y regular la interacción y comunicación social con los otros interlocutores.

También puede llegar a faltar la búsqueda espontánea de disfrutes, intereses u objetivos compartidos con otras personas (a modo de ejemplo, no mostrando, llevando o señalando objetos que consideran interesantes). Siendo identificada como otra de las características fundamentales la falta de



reciprocidad social o emocional (al no participar, por ejemplo, activamente en juegos sociales simples, prefiriendo actividades solitarias o implicando a otros en actividades sólo como herramientas o accesorios “mecánicos”). Con frecuencia el sujeto tiene sumamente afectada la conciencia de los otros.

Siendo muy notable y persistente a su vez, la alteración en la comunicación, la que afecta tanto las habilidades verbales como las no verbales. Llegando a producirse quizá, un retraso del desarrollo del lenguaje hablado o incluso su ausencia total<sup>5</sup>.

Debido a nuestras permanencias en Instituciones Educativas, tras el lapso de las pasantías curriculares que llevamos a cabo, observamos principalmente al docente en su engorrosa tarea de conducir, entre otras, la enseñanza de niños con características de trastorno autista. Desprendiéndose desde allí, nuestra pregunta acerca de *¿qué lineamientos seguirían en esta labor diaria?; ¿acaso los mismos estaban dados desde la formación académica recibida?; ¿o bien eran transmitidos desde cada establecimiento educativo en función al ideario institucional particular?*

Fue en este intento por vislumbrar aquello que orientaba la práctica docente, la que nos condujo a tomar contacto con la Disposición N° 15 de la Dirección de Educación Especial, Ministerio de Educación, Provincia de Buenos Aires, La Plata, 9 de Junio de 2002.

---

<sup>5</sup> El cuadro del DSM IV, tal como aparece en dicho manual, es adjuntado en el Anexo.

Es en este documento donde se especificarían los roles de los diversos miembros que conformarían una Institución Educativa Especial (tras el cambio del paradigma centrado en aspectos médicos y psicométricos hacia el centrado en aspectos educativos y curriculares).

Entre ellos, el docente, al tomar el cargo de Maestro Especializado, realizaría diferentes roles y funciones, en relación con los siguientes actores<sup>6</sup>:

En referencia al *Alumno*, sus funciones serían las siguientes:

- Orientar en el proceso de construcción de los aprendizajes. Participar activamente en la toma de decisiones referidas a la admisión, seguimiento, egreso y derivación del alumno.
- Participar, con un abordaje transdisciplinario, en evaluación del alumno para la determinación de necesidades educativas especiales, nivel de competencia curricular, estilos de aprendizaje, etc.
- Realizar cooperativamente con los restantes miembros del Equipo la evaluación del proceso y resultados de aprendizaje, acreditación y, promoción.
- Participar en la elaboración e implementación del PEI, PCI y PCA y Plan de Trabajo individual.

---

<sup>6</sup> Los datos a continuación mencionados, fueron extraídos de la Disposición N° 15, Dirección de Educación Especial, Ministerio de Educación, Provincia de Buenos Aires, La Plata, 9 de Junio de 2002.

- Construir, en forma conjunta con los restantes miembros del Equipo, adaptaciones curriculares institucionales, áulicas e individuales.
- Seleccionar Apoyos y/o Ayudas, junto con los demás integrantes del equipo.
- Seleccionar y construir las estrategias de abordaje pedagógico y los modos de intervención a las necesidades educativas especiales.

En referencia al *Contexto Educativo*, sus funciones serían las siguientes:

- Evaluar, transdisciplinariamente, los resultados obtenidos en la implementación del PEI, PCI, PCA y Plan de Trabajo individual.
- Realizar, transdisciplinariamente, los ajustes pertinentes.
- Evaluar, transdisciplinariamente, la pertinencia y validez de las Adaptaciones Curriculares.
- Analizar, transdisciplinariamente, la adaptabilidad de las estrategias de enseñanza, actividades, experiencias de aprendizaje, materiales didácticos, etc.
- Considerar, transdisciplinariamente, los espacios y los tiempos adecuados para dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales.

- Analizar, transdisciplinariamente, el clima relacional del aula: vínculo docente – alumno, alumnos entre sí, docentes y otros mediadores.
- Recepcionar y realizar junto con los demás integrantes del equipo, la capacitación autónoma, jurisdiccional y virtual.

En referencia al *Contexto Familiar*, sus funciones serían las siguientes:

- Orientar a la familia, acerca de las potencialidades y Necesidades Educativas Especial de sus hijos.
- Integrar a los padres en la dinámica escolar (planificación, gestión curricular, institucional y áulica y evaluación, acreditación, promoción, egreso o derivación de sus hijos)
- Informar a los padres, acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, temas relevantes y situaciones especiales.
- Mantener comunicación permanente con los padres.

En referencia al *Contexto Socio - Comunitario*, sus funciones serían las siguientes:

- Favorecer la integración de sus alumnos en el medio social, estimulando la participación en distintas instituciones de la comunidad.
- Difundir los Proyectos Institucionales.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (sancionada y promulgada en Diciembre de 2006, por el Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso) regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en el territorio de la República Argentina.

En varios de sus artículos, se hace referencia a la necesidad de una exhaustiva formación por parte del docente, para poder conducir el proceso enseñanza aprendizaje de la manera más satisfactoria posible.

En el Artículo 44, especifica que: “Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para: (...) Contar con el *personal especializado*<sup>7</sup> suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común (...)”.

En el Artículo 67, especifica que los/as docentes de todo el sistema educativo tendrán derechos y obligaciones, encontrándose dentro de los derechos: (...) A la *capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera*; y dentro de las obligaciones: (...) A *capacitarse y actualizarse en forma permanente*; (...) A ejercer su trabajo de manera *idónea y responsable*”.

---

<sup>7</sup> De aquí en más la letra *cursiva* será nuestra.

En el capítulo II de la presente Ley, llamado “La Formación Docente”, y dentro de éste en el Artículo 71, expresa lo siguiente: “La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as”.

El Artículo 73, transmite que: “La política nacional de formación docente tiene los siguientes objetivos: a) Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como *factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación*. b) *Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios* para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo a las orientaciones de la presente ley. c) *Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas* que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares. d) Ofrecer *diversidad de propuestas y dispositivos de formación* posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza (...).”.

En el Artículo 74, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación, acuerdan que se responsabilizarán de: “a) Las políticas y los *planes de formación docente* inicial. b) Los *lineamientos para la organización y administración del sistema* y los *parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares*. c) Las *acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes* del país, en todos los niveles y modalidades, *así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación*”.

Quizá ya a esta altura del Trabajo de Investigación, podamos comenzar a vislumbrar que en parte la ausencia de parámetros en función a los cuales se erige el rol docente, se debería tal vez, a la falta de correspondencia entre lo escrito y promulgado desde el Congreso, y lo realizado diariamente en cada establecimiento educativo.

Pero tales reflexiones surgidas a partir de las controversias generadas por lo observado, escuchado, transmitido y leído, serán posteriormente desarrolladas y cuestionadas, en su orden de aparición, en el apartado “Conclusiones” del presente escrito.

De acuerdo a las particularidades mencionadas anteriormente, en referencia a las características del trastorno autista, realizamos una búsqueda bibliográfica de las posibles condiciones de educabilidad de los niños que poseen este trastorno. Pensándolos como sujetos de aprendizaje, que si bien poseerían peculiaridades que los diferencian del alumnado “tipo”,

comprendemos que podrían llegar a ser educados en el contexto de los establecimientos educativos, siempre y cuando se planifiquen y brinden las condiciones óptimas para llevar adelante tal proceso<sup>8</sup>.

Diferentes áreas se encuentran afectadas por la patología, las cuales deberían ser tenidas en cuenta al momento de planificar un posible abordaje educativo de estos niños. Para operativizar las posibles estrategias de educabilidad, en pos de potencializar tales funciones y desde allí, dirigir la atención hacia los déficit (y no a la inversa, propio de una mirada “discapacitante y patologizante”).

Es frecuente encontrar las siguientes alteraciones:

*Alteraciones en el Lenguaje:*

- Retraso evolutivo del lenguaje. El mismo puede llegar a lo que se denomina agnosia verbal (es una alteración de la codificación y decodificación del lenguaje).
- Uso repetitivo y estereotipado del lenguaje, con ecolalias inmediatas y/o retardadas (es la repetición de las palabras que dice el interlocutor).

---

<sup>8</sup> Donde no sólo hacemos referencia con “óptimo” a los recursos pedagógicos, entendidos como materiales educativos, espacios y tiempos áulicos, entre otros; sino también, y principalmente, la formación del docente. Al que, el título de Maestro Especial no le garantizaría las herramientas para trabajar con estos niños, requiriendo de un saber específico el que muchos carecen y nadie controla, desde las esferas de supervisión del quehacer docente.

- Dificultad en la producción del lenguaje interiorizado y severas dificultades para el empleo de las funciones pragmáticas como la conversación interior y exterior.

- No existe reciprocidad en la conversación y en el discurso.

*Alteraciones Cognitivas:*

- Su grado de variabilidad van desde una deficiencia profunda hasta capacidades superiores. La irregularidad es tan marcada que un talento excepcional (memorizar listas de teléfono, direcciones, música, dibujo, etc) pueden coexistir con una incompetencia mental global.

*Alteraciones Sensoriales:*

- Hipersensibilidad sensorial (auditiva, táctil, olfato, etc.) hace que sufran o vivan un “caos sensorial”.
- Ausencia de contacto visual.

*Alteraciones Conductuales:*

- Intereses restringidos y estereotipados que vienen determinados por repertorios de conductas ritualizadas (por ejemplo, colocar todos los objetos unos pegados a otros, no pudiendo existir espacio libre entre ellos), estereotipias motoras (movimientos repetidos con posible función de autorregulación emocional) y el apego exagerado a determinados objetos.

- Inflexibilidad ante los cambios, necesidad de absoluta invarianza ambiental, junto a una evidente preferencia por el orden.
- Ausencia total de conductas anticipatorias en situaciones en las que está implicado directamente.
- Suelen presentar desarrollo normal, o incluso superior en algunas áreas (habilidades viso espaciales, manipulativas, memoria fotográfica, dibujo, música). A menudo estas áreas ven alterado su desarrollo a causa de las graves dificultades que surgen en las relaciones entre educador y el niño en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Desarrollo tardío de las conductas de apego y rechazo físico.
- Dificultad para generalizar los aprendizajes. Pueden aprender habilidades y conocimientos, incluso actividades sociales en una situación determinada, pero no utilizarlos en situaciones muy similares (es decir, extrapolarlas a contextos similares).
- Problemas de sueño.
- Trastorno de alimentación.
- Numerosas conductas sin meta (carreras sin sentido, por ejemplo) y una falta de respuesta a intentos externos de dirigir esa conducta.

Para propiciar el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños con características de trastorno autista, potenciando el equilibrio y desarrollo personal, capacitando al máximo sus habilidades, y orientando a su vez la comprensión y adaptación a la vida humana de los mismos, las particularidades que el entorno educativo debería poseer, podrían llegar a ser identificadas como las siguientes:

- Un ambiente educativo tranquilo, contenedor, invariante, con alto grado de coherencia, estructurado, predecible para el niño, sin complejidades, sumamente comprensibles para la manera de interpretar y vivenciar el mundo del niño.
- La necesidad de inexistencia de “barreras cognitivas”, generadas a partir del querer adecuar el niño a los objetivos curriculares. Para ello el modus operandi del docente debería quizá ser el inverso, cambiar los objetivos por otros acordes al nivel y características de los alumnos. Claro está que los educadores habrán de poner especial cuidado en reducir o incluso eliminar los estímulos, o situaciones, excesivamente fuertes en todos los entornos en que el niño ha de estar.
- Un programa único e individual para las características de cada alumno con características de Trastorno Autista, trabajando en pequeños grupos, facilitando y apoyando la percepción y transferencia del aprendizaje en el conocimiento de las consecuencias que poseen sus acciones en el medio.

- Introducir en el entorno algunos elementos visuales (miniaturas, fotografías, dibujos, símbolos) para permitir la mejor comprensión del mismo, así como facilitar sus aprendizajes de aspectos del propio entorno.

- Reducir o incluso eliminar los estímulos o situaciones, excesivamente fuertes en todos los entornos en que el niño con ha de estar.

Tratando de que éstas características del entorno sólo sean eso, algunas de las tantas que podrían pensarse para hacer de este vínculo niño-docente-aprendizaje lo menos traumático, persecutorio y hostil posible para el niño, y angustiante, frustrante y desalentador para el docente.

En función a las particularidades de los niños con características de trastorno autista, a las áreas afectadas por dicha patología, y a las particularidades que el entorno requeriría para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje, realizaremos a continuación un esbozo acerca de las posibles aptitudes y cualidades que los docentes deberían poseer en el trabajo áulico con estos niños:

- Garantizar los modos para que los niños experimenten una situación positiva de aprendizaje (remarcando, quizá, lo logros que vaya realizando, por más que resulten escasos, pequeños y hasta



insignificantes, pues no dejarían de mostrarle que “algo ha avanzado” en relación al estado anterior a iniciar dicha actividad).

- Tener como meta *integrarlo*, al vínculo de aprendizaje (entendido como el docente que propone una actividad, la actividad como fuente de conocimiento y el niño interactuando con ambos), a la familia, a los contextos educativos y comunitarios que interrelacionan con él. No olvidando priorizar la autonomía y desarrollo del menor desde sus posibilidades.

- Contar con la motivación tanto interna como grupal (apoyo y contención institucional) de proponerse el desafío de adaptar su currícula a las características del niño.

- Potenciar las posibilidades del niño (aptitudes detectadas por el docente) para lograr las metas que se proponen para la educación de ese niño.

- Conocimiento exhaustivo del alumno (priorizando la observación), sus rutinas, motivaciones, registrando sus conductas. Elaborar una evaluación detallada, en todas las áreas del desarrollo del niño y en sus diferentes contextos en los cuales interacciona (valiéndose para esto del acompañamiento y sugerencias por parte del Equipo Orientador, junto a los datos arrojados por los familiares). Debiendo estar preparado y sensibilizado para afrontar los sin sentidos que las conductas “bizarras” de estos niños pueden generar, instrumentando

recursos subjetivos para metabolizar la angustia suscitada por tales episodios.

- Los esfuerzos educativos, debido a las peculiaridades cognitivas de los niños con trastorno autista, deberán centrarse en las habilidades de comunicación, autorregulación, habilidades sociales y uso de la comunicación.

- Dedicar sistemáticamente parte de los esfuerzos educativos a la evaluación, desarrollo y perfeccionamiento de alguna de las áreas que mejor se desempeñan o puntos fuertes.

“Revisando el escaso material que existe acerca de la intervención con niños con trastorno autista visualizo que una intervención y educación adecuada en dichos niños es fundamental para potenciar sus posibilidades y generar las condiciones para lograr las mismas metas que se propone para la educación de todo niño. Por lo tanto, profesionales, educadores y familiares, deben poseer un conocimiento exhaustivo del alumno, más allá de lo que existe teóricamente sobre el autismo, conocer sus rutinas, sus motivaciones, registrando y siguiendo todas sus conductas, orientando de manera responsable y entera el desarrollo del niño” (Riviére, 2002).

Luego de lo anteriormente descrito, podrían llegarse a enumerar una serie de herramientas útiles y prácticas a ser empleadas al momento de iniciar

el proceso de enseñanza aprendizaje de niños con características de trastorno autista.

Las mismas fueron pensadas a partir de los datos señalados con anterioridad, los que hicieron referencia tanto a las peculiaridades de los niños, como del entorno educativo, como así también del docente a cargo de tal proceso.

Por todo lo cual podrían usarse como posibles medios educativos de tales niños las siguientes herramientas:

- Uso de representaciones pictográficas para desarrollar habilidades metarrepresentacionales.
- Trabajar con rutinas diarias muy claras al momento de enunciarlas, concisas y con pocas palabras en la formación de la oración.
- Conocimiento teórico acerca de las particularidades del Trastorno Autista.
- Contar con objetivos claros y que puedan concretarse con facilidad, un programa definido, consistencia y comunicación entre los miembros del equipo. Puesto que el docente sería la figura visible de tal proceso, siendo respaldado y acompañado tanto por el Equipo Orientador como por las familias de los niños

- Al momento de enunciar instrucciones, pararse cerca del alumno, con el fin de garantizarse ser el único o prevalente sonido circundante.

- Puede resultar útil guiar al alumno mediante mensajes verbales mientras realiza la tarea. Emplear frases tales como “utiliza las dos manos”...”comienza arriba”...”pasa la pagina”...”recorta por la línea resaltada”.

- Intentar promover estrategias de comunicación expresiva, funcional y generalizable, usando como vehículo de esa comunicación el soporte más adecuado: la palabra, signos, pictogramas, actos simples, etc.

- Utilizar, al máximo posible, las situaciones naturales para la enseñanza en entornos tales como: cocina, baño, supermercado, pileta, y otros espacios que deberían ser usados de forma sistemática para transmitir hábitos de la vida diaria, con el fin de incrementar la eficacia de sus esfuerzos educativos.

- Enseñanza de reglas básicas de conducta y convivencia con otros (por ejemplo, no desnudarse en público, mantener la distancia apropiada en una interacción, saludos de bienvenida y despedida, estrategias para la iniciación al contacto, etc).

- Enseñanza de juegos (de reglas, simples de mesa, etc).

- Fomentar la ayuda a compañeros (en tareas concretas de ayudantes de la maestra), y el estar en contacto con otros.

## **METODOLOGÍA**

Para la realización de esta investigación se usó un diseño de tipo exploratorio, transversal descriptivo, de características cualitativas. Partiendo de la observación de fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para luego analizarlos. Por lo tanto, el objetivo perseguido no fue predecir ni universalizar extendiendo hacia el futuro o hacia otros casos lo averiguado, sino diagnosticar y profundizar un caso concreto. Utilizando para la recolección de datos instrumentos no estandarizados y procedimientos abiertos de recolección de los mismos. Se tuvo como foco principal la definición del significado, es decir, de la situación objeto de estudio, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla el comportamiento. Marcando así las características del diseño, su flexibilidad y provisionalidad<sup>1</sup>.

El tipo de muestra empleada para éste proyecto de investigación fue no probabilística intencional. Los sujetos fueron elegidos de forma intencional. La misma quedó constituida por individuos considerados informantes claves, aquellos que por su experiencia en la temática a estudiar eran portadores potenciales de información. Integrando la muestra docentes especiales que trabajan con niños con características de trastorno autista, en escuelas de

---

<sup>1</sup> Las investigaciones cualitativas, por lo general, estudian un individuo o una situación, unos pocos individuos o unas reducidas situaciones, orientándose hacia la sabiduría vertical, o sea, guiándose hacia dónde se debe caminar para luego seguir profundizando progresivamente. Por lo tanto, la tarea de seleccionar muestras representativas pasa a ocupar un segundo lugar en la metodología cualitativa. (Olabuenaga, J, 1996)

Educación Especial de la ciudad de Mar del Plata (E.E.E. "C.I Alito" e "Instituto Psicopedagógico Soles")<sup>2</sup>.

Partiendo de la experiencia que hemos tenido en nuestras pasantías<sup>3</sup>, se utilizó la técnica de observación en el trabajo áulico de las maestras para con éstos niños:"... técnica de recolección de información consistente en la inspección y estudio de las cosas o hechos tal como acontecen en la realidad (natural o social) mediante el empleo de los sentidos (con o sin ayuda de soportes tecnológicos)"<sup>4</sup>.

Se empleó la observación no participante y directa. La cual mantuvo un distanciamiento respecto a los fenómenos de la realidad observada, adoptando las observadoras una posición neutral en tal proceso, para no involucrarse con la situación observada.

Otro de los instrumentos utilizados para la recogida de datos fue la entrevista semidirigida a los docentes de la muestra. Se aplicó la conversación sistemática, partiendo de un guión -listado tentativo de temas y preguntas-, en el cual se señalaron los puntos a indagar, relacionados con la temática de estudio; indicando el mismo la información que se necesitaba para alcanzar los objetivos planteados.

---

<sup>2</sup> Instituciones educativas de las cuales, a su vez, se han encontrado antecedentes de investigación en esta área.

<sup>3</sup> En el marco de la cursada de la materia Psicología Educacional, de la Facultad de Psicología, UNMDP.

<sup>4</sup> Yuni, J.; Urbano, C. (2003) – Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Volumen II – Argentina: Editorial Brujas.

Las entrevistas se realizaron bajo una situación de interacción cara a cara e individual con cada uno de las docentes de la muestra. Fue necesario establecer un buen “rapport” con el entrevistado para generar la confianza necesaria y suficiente para que el sujeto entrevistado manifieste el deseo de comunicar su relato, no sólo lo que aparece como anecdótico sino aquello que “evalúa” como significativo.

Se incluyeron preguntas ampliatorias que se aplicaron a continuación de la escala tipo likert. Éstas se dirigieron a obtener datos acerca del sentir de las docentes que trabajan a diario con niños con características de trastorno autista. Preguntas que, por supuesto, contaban con un guión pero que, sin embargo, propiciaban a que el contenido, lo estructuraran las entrevistadas, dando lugar a preguntas no previstas pero sí pertinentes (que permitieron ampliar lo transmitido, a través de la posibilidad de comunicarse con el estilo particular de cada una -pues algunas respondieron por escrito, mientras otras prefirieron hacerlo verbalmente-).

Por ultimo, se realizó una adaptación de la escala tipo likert, con el objetivo de poder interpretar de manera cualitativa las actitudes de las docentes de la muestra<sup>5</sup>.

La misma consistió en una serie de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se le solicitó al sujeto que indique la

---

<sup>5</sup> Este método fue desarrollado por Renis Likert a principio de 1930, siendo un tipo de escala aditiva que corresponde a un nivel de medición ordinal.

alternativa que más se asemeja a su opinión, escogiendo una de las respuestas ofrecidas. Los ítems representan la propiedad que se desea medir, pueden tener una dirección positiva calificando favorablemente al objeto de estudio.

Cuando la afirmación era positiva califica en forma favorable al objeto de actitud, en tanto el respondiente esté más de acuerdo con la afirmación, sus actitudes son más favorables.

Por lo tanto las afirmaciones positivas se calificaron de la siguiente manera:

- (5) Muy de acuerdo
- (4) De acuerdo
- (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- (2) En desacuerdo
- (1) Muy en desacuerdo

La utilización de la escala tipo likert y su adaptación en función a la temática a investigar, permitió analizar de manera cualitativa las alternativas seleccionadas por las docentes, puesto que se considera que en las entrevistas, las docentes podrían haber manejado de manera consciente el tipo de información que nos querrían dar, tratando tal vez, de dar una impresión positiva ante las entrevistadoras.

Por esta razón, es que comenzamos por definir la *variable* que se pretendía medir, operacionalizándola mediante una serie de ítems o frases que

fueron cuidadosamente seleccionadas, de forma que constituyan un criterio válido, fiable y preciso para medir de alguna manera la información requerida: *“actitud de los docentes especiales de las escuelas de educación especial “C.I.Alito” e “Instituto Psicopedagógico Soles”, hacia niños con características de trastorno autista”*.

Así fue que, pensamos y diagramamos una larga serie de ítems relacionados con la actitud que queríamos medir, seleccionando aquellas que expresaban una posición claramente favorable o desfavorable.

El criterio de validez de las afirmaciones que componen la escala está sustentado en las preguntas que se realizan al terminar de administrar la escala, las cuales buscan la consistencia del instrumento, puesto que pretenden recoger información cualitativa y ampliada de las afirmaciones de la escala.

Se definió la *actitud* como un estado de disposición psicológica, adquirida y organizada a través de la propia experiencia que incita al individuo a reaccionar de una manera característica frente a determinadas personas, objetos o situaciones. Las actitudes no son susceptibles de observación directa sino que fueron inferidas de las expresiones verbales; o de la conducta observada. Esta medición indirecta se realizó por medio de la escala partiendo de una serie de afirmaciones en las que los individuos manifiestan su opinión, se deducen o infieren las actitudes.

Siguiendo a Vander Zander, la actitud está compuesta por tres dimensiones:

- *Dimensión cognitiva (¿qué conozco?):* es el modo en que se percibe un objeto, suceso o situación; los pensamientos, ideas y creencias que un sujeto tiene acerca de algo.
- *Dimensión afectiva (¿qué siento?):* consiste en los sentimientos o emociones que suscita en un individuo la presentación efectiva de un objeto, suceso o situación.
- *Dimensión conductual (¿qué puedo?):* es la tendencia o disposición a actuar de determinadas maneras con referencia a algún objeto, suceso o situación.

La escala constó de 15 ítems, con 5 alternativas de respuestas: Muy de acuerdo (MA); Bastante de acuerdo (BA); Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NA/ND); Bastante en desacuerdo (BD) y Muy en desacuerdo (MD); el puntaje máximo que se podría obtener en la escala es de 75 y el puntaje mínimo es de 15.

Con respecto a la técnica de *observación no participante*, se recolectó información tanto dentro como fuera de los espacios pedagógicos, no sólo dentro de las horas de aprendizaje sino también de recreación y distensión de los alumnos. El análisis posterior de los datos recogidos, nos permitió rastrear las diferentes dificultades, herramientas y demás vicisitudes que debían atravesar los docentes de niños con características de trastorno autista en el dictado de clases y en la relación vincular que entablan con sus alumnos.

En referencia a la técnica de *entrevista semidirigida*, las mismas fueron administradas a 11 docentes especiales de las escuelas de educación especial “C.I Alito” e “Instituto Psicopedagógico Soles”. La duración aproximada de cada una osciló entre los 20–30 minutos aproximadamente. Las mismas se realizaron en la sede de las Instituciones, solicitando un lugar lo bastante privado para poder llevarlas a cabo.

Las *preguntas ampliatorias*, fueron administradas en un segundo momento, tomándose con el objetivo de proporcionarle validez al material que en la etapa anterior (administración de la escala tipo likert) se había adquirido. Las mismas exploran tres ejes temáticos: • *aspectos que más impactan de este trastorno*; • *sentimientos que se despiertan en su tarea diaria*; • *qué cree el docente que le brindaría contención y sostén*.

## **RESULTADOS**

Comenzando por *los resultados de la observación no participante*, los registros de la misma mostraban las dificultades que debían atravesar las docentes especiales en el proceso enseñanza aprendizaje. Incluidas entre ellas falencias en las técnicas para realizar diferentes tareas; falta de información o conocimiento sobre este trastorno; dificultades con el espacio físico (por ser reducidos y pequeños). Contaban con pocas herramientas, y reconocían que necesitaban apoyo tanto para enfrentar las tareas pedagógicas, como las conductas de los niños; junto a la necesidad de contención por parte de profesionales y de las instituciones para emprender esta labor diaria sin caer en un desgaste físico y psíquico, que manifestaban en algunas oportunidades.

Siguiendo con *los resultados de la entrevista semidirigida*, el rango de edades de las docentes que fueron entrevistadas se extiende desde 24 a 37 años, siendo el promedio de edad 31 años (con una excepción de una docente de 50 años), contando con un promedio de diez años de ejercicio en la docencia especial.

En lo que respecta a su formación los títulos de las mismas corresponden a: Maestra Inicial, Maestra de EGB 1 y 2 , Profesora de Retardo Mental, Profesora de Discapacidad Intelectual, Psicopedagoga, Asistente Educacional y Profesora de Estimulación Temprana.

Los mismos fueron obtenidos en instituciones locales: Pablo VI, Instituto de Formación Docente N° 19, Pinos de Anchorena, FASTA, IDRA; y en el interior del país: FLACSO y Fundación Favaloro.

Sus formaciones profesionales, en su mayoría han sido enriquecidas por medio de congresos y cursos de diferentes temáticas (TGD, discapacidad intelectual, etc.) siendo menor el número de seminarios, jornadas y charlas.

En referencia a la manera en que los docentes se desempeñan dentro del aula, en su totalidad, manifestaron hacerlo mediante la implementación de rutinas. A su vez la forma de trabajo para con los niños con este trastorno incluye la creación de hábitos, mediante el trabajo uno a uno, intentando propiciar el orden, control, rigidez, anticipación, reiteración. La manera de llevarlas a cabo incluiría todo tipo de material didáctico (materiales escolares, colores, bolsas de arena, globos, pelotas), uso de consignas simples, listas de tareas, secuencia verbal, música, etc. Más de la mitad del grupo de docentes entrevistadas (7 docentes) manifestó estar conforme con los instrumentos que posee para trabajar, mientras que el restante porcentaje (4 docentes) considera que no cuenta con los mismos.

Igualmente 9 de las 11 docentes considera de mayor importancia, para desarrollar su tarea, la experiencia adquirida en las distintas instituciones, por sobre la formación pedagógica recibida.

Por otra parte, en referencia al nivel de dedicación que esta tarea requiere, todas manifiestan que es muy alto. Considerando la necesidad de

poner el cuerpo, lo que conllevaría un gran gasto de energía; sumado a las “ganas de trabajar”, de innovar y crear (desafíos que impone la labor diaria con tal patología), incluyendo a su vez la tranquilidad y equilibrio emocional que debe tener el docente.

En cuanto a las carencias que sobrellevan las docentes, en lo que refiere a la falta de formación, la totalidad demandan herramientas prácticas y supervisión, dando un segundo lugar a los aspectos teóricos-conceptuales. Y en referencia a faltas en otras áreas o temáticas manifestaron necesidad de recibir estrategias de intervención y orientación al momento de realizar las adaptaciones curriculares, junto al acompañamiento por parte de la familia.

Por último y a modo de lograr un cierre con uno de los aspectos más positivos de la tarea, se indagó sobre las expectativas de logro que tienen para con éstos niños, registrándose dos polos: uno negativo, donde 6 docentes aluden que no tienen muchas expectativas en la enseñanza de estos niños, por que consideran que no pueden debido a sus dificultades tanto cognitivas como comunicacionales; y en el otro extremo, 5 docentes dieron respuestas más positivas, que incluyen la formación de hábitos, lograr la integración, independencia, comunicación y creación de vínculos.

Continuando con *los resultados de las preguntas ampliatorias*, la primera de ellas refería a lo siguiente: • *aspectos que más impactan de este trastorno*; ante la cual todas las docentes manifestaron: la falta de conexión que presentan

estos niños; la pérdida de la mirada; el impacto de las autolesiones y agresiones a terceros; la falta de comunicación y el no poder expresar sus sentimientos; la impotencia por las limitaciones intelectuales; irritación, llanto, repetición verbal, cambios emocionales.

Una segunda pregunta refería a lo siguiente: • *sentimientos que se despiertan en su tarea diaria*; ante la cual todas la docentes enunciaron: sentimientos de bronca, enojo, angustia, culpa, ansiedad, tristeza (por la soledad en la que están estos niños); impotencia, desborde (ante situaciones que no se pueden controlar); inseguridad, incertidumbre (por falta de herramientas); frustración (ante la falta de logros); fortaleza del docente, creatividad, flexibilidad, alegría y satisfacción (de lograr los objetivos propuestos).

La última pregunta refería a lo siguiente: • *qué cree el docente que le brindaría contención y sostén*; ante lo cual se demanda: asesoramiento de profesionales (emocional y teórico); evaluación periódica de la tarea (perfeccionamiento, capacitación, supervisión); espacios de reflexión, trabajo transdisciplinario (familia, docentes, profesionales).

Por último, *los resultados cualitativos de la escala tipo likert*, donde la misma está compuesta de 15 premisas, serían los siguientes:

Respecto a la premisa N° 1: *Siento que frente a estos niños me faltan algunos elementos para trabajar en el aula*, 6 docentes (55%) de la muestra eligió la alternativa de respuesta bastante en desacuerdo; 3 docentes (27%)

muy en desacuerdo; 1 docente (9%) ni de acuerdo ni en desacuerdo; 1 docente (9%) muy de acuerdo.

Respecto a la premisa N° 2: *Cuando estoy frente a éstos niños me siento incomoda*, 9 docentes (82%) de la muestra eligió la alternativa de respuesta muy de acuerdo; 2 docentes (18%) ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Respecto a la premisa N° 3: *Me desalienta no poder alcanzar los objetivos propuestos para la educación de ellos*, 4 docentes (37%) de la muestra eligió la alternativa de respuesta muy de acuerdo; 2 docentes (18%) bastante de acuerdo; 2 docentes (18%) ni de acuerdo ni en desacuerdo; 2 docentes (18%) bastante en desacuerdo; 1 docente (9%) muy en desacuerdo.

Respecto a la premisa N° 4: *Considero dificultoso adaptar la currícula escolar a sus particularidades*, 2 docentes (18%) de la muestra eligió la alternativa de respuesta muy de acuerdo; 3 docentes (27%) bastante en acuerdo; 2 docentes (18%) ni de acuerdo ni en desacuerdo; 3 docentes (27%) bastante en desacuerdo; 1 docente (10%) muy en desacuerdo.

Respecto a la premisa N° 5: *Considero que la participación de la familia en su educación es relevante*, 9 docentes (82%) de la muestra eligió la alternativa de respuesta muy en desacuerdo; 2 docentes (18%) bastante en desacuerdo.

Respecto a la premisa N° 6: *Cuando estoy frente a estos niños siento rechazo*, 8 docentes (73%) de la muestra eligió la alternativa de respuesta muy de acuerdo; 3 docentes (27%) bastante de acuerdo.



Respecto a la premisa N° 7: *Considero que es necesario contar con sostén y contención psicológica para poder trabajar con estos niños*, 6 docentes (55%) de la muestra eligió la alternativa de respuesta bastante en desacuerdo; 5 docentes (45%) muy en desacuerdo.

Respecto a la premisa N° 8: *Frente a conductas inesperadas de éstos niños me paraliza*, 5 docentes (45%) de la muestra eligió la alternativa de respuesta contestó muy de acuerdo; 5 docentes (45%) bastante de acuerdo; el 1 docente (10%) ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Respecto a la premisa N° 9: *Considero que la educación brindada desde la escuela es suficiente para ellos*, 4 docentes (36%) de la muestra eligió la alternativa de respuesta bastante de acuerdo; 2 docentes (18%) muy de acuerdo; 1 docente (10%) ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 docentes (36%) muy en desacuerdo.

Respecto a la premisa N° 10: *El contacto con estos niños me genera tristeza*, 7 docentes (64%) de la muestra eligió la alternativa de respuesta muy de acuerdo; 3 docentes (27%) bastante de acuerdo; 1 docente (9%) bastante en desacuerdo.

Respecto a la premisa N° 11: *Necesito un mayor apoyo de otras disciplinas para el abordaje de éstos niños*, 6 docentes (55%) de la muestra eligió la alternativa de respuesta bastante de desacuerdo; 5 docentes (45%) muy en desacuerdo.



Respecto a la premisa N° 12: *Considero que cuento con escaso apoyo institucional*, 6 docentes (55%) de la muestra eligió la alternativa de respuesta muy de acuerdo; 2 docentes (18%) bastante en desacuerdo; 2 docentes (18%) bastante de acuerdo; 1 docente (9%) muy en desacuerdo.

Respecto a la premisa N° 13: *El trabajo con esto niños me genera un desgaste físico*, 6 docentes (55%) de la muestra eligió la alternativa de respuesta bastante en desacuerdo; 2 docentes (18%) muy en desacuerdo; 2 docentes (18%) ni de acuerdo ni en desacuerdo; 1 docente (9%) bastante de acuerdo.

Respecto a la premisa N° 14: *Cuando estoy frente a ellos niños tiendo a abrazarlos*, 7 docentes (64%) de la muestra eligió la alternativa de respuesta muy en desacuerdo; 1 docente (9%) bastante en desacuerdo; 1 docente (9%) ni de acuerdo ni en desacuerdo; 1 docente (9%) bastante de acuerdo; 1 docente (9%) muy de acuerdo.

Respecto a la premisa N° 15: *El trabajo con esto niños me genera un desgaste emocional*, 6 docentes (55%) de la muestra eligió la alternativa de respuesta bastante en desacuerdo; 2 docentes (18%) muy en desacuerdo; 2 docentes (18%) ni de acuerdo ni en desacuerdo; 1 docente (9%) bastante de acuerdo.

## **ANÁLISIS DE LOS DATOS**

*En relación a los datos arrojados por la observación no participante, puede decirse que:* se observó en las conductas de las docentes, ante nuestra presencia, una constante consulta, manifestando las carencias que anteriormente se describieron. Frente a lo cual, teniendo en cuenta que en este momento se estaba realizando una pasantía académica, se decidió en un segundo momento abordar estas problemáticas con la realización de la presente investigación (valiéndonos para entonces de diversas técnicas: administración de entrevista semidirigida, aplicación de escala tipo likert y preguntas ampliatorias).

Por otra parte, fue necesario aquí tener en cuenta la reacción de los docentes ante los diferentes instrumentos que se utilizaron para recabar información. Se pudo apreciar la incomodidad y una suerte de rechazo ante algunos de los constructos utilizados en las diferentes técnicas. Algunas de las docentes lograron distenderse y manifestar sus verdaderos sentimientos, miedos o incomodidad frente a esta tarea que se les presentaba. Otras, mientras tanto, parecieron sólo describir rutinas y no ahondar en dificultades o problemas y dudas a la hora de desempeñar su labor.

*En relación a los datos arrojados por la entrevista semidirigida, puede decirse que:* se observó una contradicción entre lo verbalizado mediante sus discursos y lo observado conductualmente en sus prácticas diarias. Si bien la

formación teórica de cada una de ellas es abundante, podría pensarse que ésta no es llevada de manera efectiva en el quehacer áulico. Generándoles malestar e insatisfacción laboral, repercutiendo en su salud mental (psicohigiene) y la de los niños. Tal divergencia puede ser pensada como efecto de la omnipotencia que el rol docente las conlleva a adoptar, lo cual les impediría reconocer la necesidad de contar o bien con más formación teórica-práctica, o bien con otros profesionales que aporten saberes disciplinares diversos.

Tal omnipotencia también podría estar reforzada desde la institución, debido a que al sentirse solas en el aula, sin acompañamiento y supervisión, las docentes pensarían que con su bagaje teórico sería suficiente para trabajar. Y en simultáneo, desde las instituciones y el Ministerio de Educación se respondería con un vacío de espacios de formación, capacitación y supervisión. Y una falta de implementación de tales espacios que han sido delineados y pensados teóricamente, pero fracasarían en su implementación real.

Consideramos de suma importancia el apoyo y contención que se requiere desde el contexto institucional para llevar a cabo la tarea. Pues creemos que el proceso enseñanza aprendizaje si bien está a cargo del docente, no es responsabilidad absoluta del mismo. Sino que requiere del soporte institucional y familiar.

*En relación a los datos arrojados por la escala tipo likert, puede decirse que: los items de la misma apuntaban a recabar datos acerca de 3 categorías*

de la variable *“actitud de los docentes especiales de las escuelas de educación especial “C.I.Alito” e “Instituto Psicopedagógico Soles”, hacia niños con características de trastorno autista”*.

- La *Categoría I* agruparía las premisas en referencia a la dificultad que las docentes sentían y experimentaban en su quehacer diario con estos niños, compuesta por las premisas N° 1, 2, 3, 4, 8, 10, 12, 13 y 15:

Con respecto a la premisa N° 1, se desprende que habría una negativa, en la mayoría de las docentes, en cuanto al reconocimiento de la falta de elementos pedagógicos a la hora de trabajar con estos niños. En cuanto a la premisa N° 3, las docentes reconocen que las desalienta no poder alcanzar los objetivos propuestos. En relación a lo anteriormente expuesto surge como interrogante si habría una falta de autocrítica por parte del docente. Por qué no pensar que el obstáculo para alcanzar los objetivos planteados podría partir de las falencias de los docentes al momento de operacionalizar sus conocimientos, dejando de identificar como única causa las características propias de estos niños.

Con respecto a la premisa N° 4 y 12 las cuales hacen a referencia a la dificultad de adaptar la currícula a la particularidad de estos niños, y al apoyo recibido por parte de la institución respectivamente; se observa una correlación a favor de estas premisas. De esto podría desprenderse que el abordaje educativo requiere una acción conjunta de todos los agentes escolares (docentes, equipo técnico y directivos) y no sólo quedar en manos del docente.

Puesto que, teniendo en cuenta nuevamente las particularidades de estos niños, se necesitaría la mirada de otras disciplinas que complementen la mirada y el saber docente.

Lo anterior se vincularía con las premisas N° 13 y 15, donde se hace referencia a un desgaste tanto físico como emocional que conlleva el trabajo con estos niños. Dado que al encontrarse solo el docente al momento de llevar adelante el proceso enseñanza aprendizaje, se acentuaría aún más el desaliento que genera tal tarea. Reforzando a su vez el sentimiento de omnipotencia que podría surgir en el docente ante la falta de acompañamiento de los agentes escolares. Se formaría una especie de círculo donde no se plantearía demanda de ayuda pero tampoco se la ofrecería.

En relación a la premisa N° 2, 8 y 10 que referían a los sentimientos vivenciados por las docentes ante la tarea con estos niños, los cuales serían de tristeza, incomodidad, perplejidad, podría pensarse en los efectos negativos que esto conlleva. Pues, si el docente experimenta tales emociones creemos que no podría realizar su labor de manera efectiva, siendo un obstáculo más en el proceso enseñanza aprendizaje. Preguntándonos entonces ¿en qué lugar quedan posicionados estos niños? Si la persona que se considera capacitada para trabajar con ellos, siente esto, es factible que los objetivos a alcanzar, propuestos desde la Escuela como institución, caduquen.

- La *Categoría II* agruparía las premisas en referencia a la claridad en la percepción de necesidades experimentadas por las docentes en su labor diaria,

junto con la consecuente propuesta de intervención sobre las mismas, compuesta por las premisas N° 7 y 11; ante las que responden negativamente. Pudiendo significar esto que no considerarían necesario contar con sostén y contención psicológica y apoyo de otras disciplinas. Reforzando así la omnipotencia que anteriormente se identificó.

- La *Categoría III* agruparía las premisas en polaridades de acuerdo a la tendencia de acción de las docentes ante los niños y la escuela, compuesta por el polo I, que incluiría las premisas N° 6 y 14. Éste referiría al rechazo que les producirían estos niños, en contrapartida a la tendencia a abrazarlos. Encontrando como respuesta prevalente el rechazo ante sus alumnos, a partir de lo cual pensamos que esto se encontraría ligado a todos los obstáculos que anteriormente hemos mencionado. Consideramos este punto como la causa primordial en la dificultad de establecer el vínculo necesario de empatía entre el docente y el alumno.

En cuanto al polo II, que incluiría las premisas N° 5 y 9, referentes a la participación de la familia y a la escuela en la educación de estos niños; consideraron los docentes que lo brindado desde el aula sería suficiente. Reforzando nuevamente la tendencia a la omnipotencia y aislamiento en su labor. Identificando aquí la falta de autocrítica de los educadores en cuanto a la importancia de la participación de la familia teniendo en cuenta, que el niño solo pasa un promedio de hasta 8 horas en la institución educativa, trascurriendo la mayor parte del día en su hogar. Desprendiéndose la necesidad de articular la

labor docente con el acompañamiento de la familia, pudiéndose pesquisar un nuevo círculo en donde no se haría participar a la familia y estos últimos, muchas veces, no se apropiarían de un espacio en la enseñanza de sus hijos.

## **CONCLUSIONES**

Luego de haber transitado por las diferentes cuestiones que nos planteamos para esta investigación, pudimos pesquisar en esta pequeña muestra, de docentes de educación especial en su labor con niños con características de trastorno autista, el vacío teórico-práctico en el que se sumergen las mismas, generando esto quizá, que actúen mediante "intuición", a modo de ensayo y error.

Debiéndose tal vez a las siguientes causas: falta de información respecto de la patología aplicada al área educacional (puesto que habría un gran bagaje teórico desde la psicología acerca del trastorno, lo cual se circunscribiría únicamente al ámbito clínico), junto a la carencia en la formación de los docentes desde los institutos destinados a su instrucción. Estos fueron identificados como obstáculos al momento de llevar adelante el trabajo áulico, sumado a las dificultades inherentes del trastorno.

Esta manera de trabajar generaría un desgaste psíquico y emocional, reconocido por las mismas. Teniendo en cuenta que el trabajo con cualquier discapacidad de por sí, provocaría tales signos, que consideramos que se verían reforzados por las características de estos niños, junto a la soledad en la que ellas se encuentran trabajando.

Encontrando aquí un punto nodal de nuestro quehacer como futuras psicólogas respecto a la temática, amparándonos en nuestras observaciones de su quehacer diario (puesto que ellas no reconocerían la necesidad de contar

con la contención psicológica y de otras disciplinas para llevar adelante su trabajo). Consideramos a las docentes como "sujetos que sufren", hallándose desamparadas ante la incompreensión y falta de acompañamiento frente a su angustia e incertidumbre. Siendo de suma importancia la posibilidad de construir espacios de escucha y contención, fomentando así la interdisciplinariedad que tal patología requeriría para su abordaje. Para que no sólo se las acompañe desde lo emocional y actitudinal, sino desde lo teórico, potenciando así su labor pedagógica. Respondiendo de este modo a la demanda explícita y observada en nuestro contacto con dichos espacios educativos.

Pudiéndose pensar que sus respuestas en referencia a la no solicitud y necesidad de ayuda de otros profesionales, funcionaría a manera de "coraza" ante lo difícil y angustiante de sus tareas diarias. Observándose la contradicción entre lo transmitido discursivamente y lo observado por nosotras en sus desempeños áulicos.

Podría decirse que las condiciones actuales tendrían cierta conexión con el marco legal proveniente del Ministerio de Educación de la Nación, donde se observaría una falta de regulación e incumplimiento ante la normativa. Puesto que lo plasmado en dichas leyes, no se cumpliría en la realidad, pues los docentes carecerían de capacitaciones continuas y actualizadas.

Otras de las grandes falencias que repercutirían en el sentir y padecer de las docentes, sería el poco compromiso de las familias principalmente para con



el niño. Consideramos la importancia de reforzar en el hogar aquellos avances alcanzados en el ámbito educativo, para no retroceder en los aprendizajes adquiridos por el niño. Buscando una congruencia entre ambos espacios, para que los discursos se compatibilicen, optimizando así la labor realizada por el docente.

Luego de lo descripto, creemos que una posibilidad de acción futura sería aunar los siguientes ejes: *social, institucional y lo propio del saber "psi"* al momento de abordar esta temática. Teniendo en cuenta el estado actual del incremento de niños diagnosticados con este trastorno, quienes no encuentran un espacio institucional que los reciba, y si así fuere el personal a cargo carecería de las herramientas y formación adecuadas para la educabilidad de estos niños.

Si bien en la actualidad damos cuenta del esfuerzo y mérito puestos en juego al llevar adelante el proceso de enseñanza aprendizaje de los docentes especiales, creemos que se lo podría optimizar de contar con saberes idóneos, aportados entre otros (y primordialmente) por la Psicología: disciplina la cual, presumimos, es la que más debería aportar teniendo en cuenta los conocimientos que desde la misma se han desarrollado.

De ello se desprende uno de nuestros anhelos: de que la presente investigación pueda ser el inicio de revisión crítica de nuestra formación como psicólogos, y que nuestros conocimientos teóricos no queden en la mera repetición gozosa de los mismos, pudiéndose hacerse tangible en la realidad,

transformándose en herramientas posibles para todos aquellos que trabajen día a día con estos niños.

## BIBLIOGRAFÍA

- Amadeo, Maria y cols. (2003) educación especial inclusión educativa: nuevas formas de exclusión 1ª ed.-BS. As: Centro de Publicaciones educativas y material didáctico.
- Ajuriaguerra, J. Manual de psiquiatría infantil. Cuarta edición. Revisión y adaptación de la 1ª edición. Castellano del Doctor Aurelio López Zea.
- Anijovich, R. y cols (2004) – Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas – 1ª ed. – Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Baron-Cohen, S. y Bolton Patrick (1998). Autismo. Una guía para padres. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Canal, R. (1995). Deficiencias sociales severas. Autismo y otros trastornos profundos del desarrollo. En *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Castorina, José (1984) Psicología genética: Cáp. Alcance del método de exploración crítica en psicología genética. Ed Miño y Dávila.
- Carr, E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C. y Smith C. E. (1996). *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento*. Madrid: Alianza Psicología.

- CNREE (1991): Intervención educativa en Autismo Infantil. Madrid: MEC.
- Coll, C. (s/f) - Conocimiento Psicológico y Práctica Educativa: introducción a las relaciones entre psicología y educación – (s/ed.).
- Dadamia, O. M. (2004) – Lo especial de la educación – 1ª ed. – Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- Fuentes, J., Aizpurua, I., Illera, A., Nograro, C. y Urquijo, C. (1992). Autismo y necesidades educativas especiales. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Godstein, H., Kaczmarek, L., Pennington, R. y Shafer, K (1992). Peer-mediated intervention: Attending to, commenting on, and acknowledging the behavior of preeschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 289-305.
- Hayes, R. (1987). Training for work. En D.J. Cohen y A.M. Donnellan (Eds.) *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. Nueva York: Wiley.
- Koegel, R.L. y Koegel, L.K. (Eds.) (1995). *Teaching Children with Autism*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L. y Dunlap, G. (1996). *Positive behavioral support. Including people with difficult behavior in the community*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Lobato Quesada, X. (2001) – Diversidad y educación. La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio – 1ª ed. – Buenos Aires: Paidós.
- Lovaas, I.O., Schreibman, L., Koegel, R.L. y Rhem, R. (1971). Selective responding by autistic children to multiple sensor input. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 211-222.
- Odom, S.L. y Strain, P.S. (1986). A comparison of peer-initiated and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 59-71.
- Olabuenaga, J. (1996) – Metodología de la investigación cualitativa – Bilbao: Universidad de Deusto.
- Olley, J.G. (1987). Classroom structure and autism. En D.J. Cohen y A.M. Donnellan (Eds.). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. Nueva York: Wiley.
- Powers, M.D. (1992). Early intervention for children with autism. En Berkell, D.E. (Ed.) *Autism. Identification, education and treatment*. Londres: Lawrence Erlbaum, 225-252.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J.; García Giménez, E. (1999) – Metodología de la investigación cualitativa – Granada: Ediciones Aljibe.
- Rivièrè, A. (1984). Modificación de conducta en el autismo infantil. *Revista española de Pedagogía*, 164-165.

- Riviére, A. y Martos, J. (comp.) (1997). El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales y Asociación de Padres de Niños Autistas
- Riviére, A. y Martos, J. (comp.) (2000). El niño pequeño con autismo. Madrid: Asociación de Padres de Niños Autistas.
- Roeyers, H. (1993). Intervenciones mediatizadas por iguales para mejorar la conducta social de los niños con autismo. En *VVAA El autismo 50 años después de Kanner (1943), Actas del VIIº Congreso nacional de AETAPI*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Tustin, F. (s/f) Autismo y psicosis infantiles. Ed. Paidós.
- Wing, L. (1998). El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia. Barcelona: Ed. Paidós.

## ANEXOS

### ANEXO I

#### Antecedentes internacionales y nacionales

##### AUTISMO Y EDUCACIÓN

- Manuela Crespo Cuadrado -

Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)

Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca.

*“Quería una escuela donde él pudiera ser el mismo, donde no se rieran o abusaran de él por ser diferente, donde lo comprendieran. Pero, sobre todo, quería una escuela donde trabajaran con paciencia para comunicarse con él; si eran capaces de hacerlo, e estaba segura de que progresaría mucho y finalmente se independizaría más de nosotros. Nuestra principal preocupación era que si su educación fracasaba, no sería capaz de hacer frente a la vida cuando fuéramos viejos o cuando ya no estuviéramos”.*

(Autismo. Una guía para padres; p.p. 89).

Una de las alteraciones más graves del desarrollo durante la primera infancia que constituye uno de los problemas más serios desde el punto de vista personal, familiar y social es el autismo. Sin embargo, y a pesar de la gravedad del problema, todavía hay muchas personas que desconocen o que están mal informadas acerca de sus características o que, erróneamente, consideran que el autismo es una enfermedad. Y, precisamente para poder

ayudar a las personas con autismo no es suficiente aplicar determinadas técnicas sino que es indispensable saber en qué consiste este problema y comprender cuáles son las dificultades que presenta. Esta tarea es sumamente complicada porque a pesar de que, afortunadamente, los niños con autismo cada vez se detectan a una edad más temprana y a pesar de que en los últimos años se han realizado avances importantes en las explicaciones biológicas y psicológicas del autismo, todavía hay muchos aspectos que se desconocen como, por ejemplo, cuál es su origen y cuál es su naturaleza. Tampoco sabemos cuales son realmente sus causas aunque sí sabemos cuales son sus síntomas, porque el autismo es eso precisamente: un conjunto de síntomas y signos que están presentes más en niños que en niñas, y cuya incidencia en la población, según las últimas investigaciones, es cada vez mayor llegando a hablarse de una proporción de 15-20/10.000. Además estos signos y síntomas comienzan siempre antes de los tres años de edad o incluso desde el nacimiento aunque durante el primer año estos signos sean poco claros y más sutiles, y distinguen a quien los tiene de quien no los tiene.

A lo largo de los años el tratamiento del autismo ha estado influenciado en gran parte por su posible causa. Así, en los años 50 y principios de los 60 se consideraba que era un problema emocional y afectivo, y el tratamiento se centraba en aspectos psicodinámicos tanto de los niños como de sus padres: terapia de juego para los niños y terapia de grupo para los padres. Ya entrados en los años 60 se hablaba de la naturaleza cognitiva del autismo y se aplicaron

principios conductistas del aprendizaje a la vez que se enseñaba a los padres a utilizarlos en el hogar; también se desarrollaron enfoques educativos, y se evaluaron procedimientos específicos de aula para niños con autismo. Comienzan a aparecer los enfoques conductistas y a escasear las aplicaciones psicoanalíticas. Ya a partir de los años 80 se han desarrollado programas de gran amplitud para niños con autismo y se ha comenzado a realizar estudios de investigación específicos para determinar cuáles son las estrategias de enseñanza más adecuadas (Rivière, 1984; Koegel y Koegel. 1995). Por otra parte, el tratamiento farmacológico es algo habitual en los niños autistas pequeños, y suele combinarse con otros enfoques.

Actualmente, y aunque sus causas verdaderas aún se desconocen, los estudios realizados permiten sacar algunas conclusiones que contradicen determinadas opiniones mantenidas durante varios años como, por ejemplo, que la mayoría de los investigadores están de acuerdo en que el autismo no es una alteración de origen psicológico o familiar, sino biológico. Algún día se conocerán mejor sus causas y esto quizá lleve a una terapia más eficaz, pero hoy por hoy, y a pesar de las graves dificultades sociales y comunicativas que tienen las personas con autismo, ya tenemos recursos que nos permiten el poder ayudar no solo a estas personas sino también a sus familias. Y el primero y más eficaz de estos recursos es la educación.

Actualmente, los programas de intervención para personas con autismo constan de cuatro componentes fundamentales, estando los dos primeros estrechamente relacionados:

- necesidad de enseñarles y motivarles a actuar comunicativamente en el medio social en el que viven y se desarrollan: se trata de ayudarles a desarrollar, mediante la enseñanza de habilidades funcionales en un contexto natural, habilidades que serán útiles en la vida adulta. Esto tiene varias ventajas como, por ejemplo, que facilita la adquisición, generalización y mantenimiento de dicha habilidad, no es incompatible con el uso de otras estrategias más tradicionales de enseñanza, aprovecha las actividades y sucesos cotidianos en que se ven implicadas las personas con autismo y sus familias, y fomenta la motivación para usar habilidades comunicativas y sociales que respondan a las necesidades reales de la persona.

- necesidad de enseñarles a responder a contextos estimulares complejos: debido a su dificultad para responder a un conjunto demasiado restringido de características relevantes, son incapaces de responder a las múltiples características relevantes de los objetos o de las personas, lo que se conoce como el fenómeno de "hiperselectividad".

- tener en cuenta las características de desarrollo y el grado de afectación de cada persona para adecuar el programa de enseñanza: el autismo es un trastorno que no afecta de manera similar a todos los que lo sufren y, por lo tanto, las características de una persona no han de ser nunca

razones para decidir que no puede acceder a determinado programa de enseñanza, sino que son criterios que han de determinar el grado y extensión de las adaptaciones que ese programa y el profesional deben realizar para tener éxito.

- considerar que el objetivo último de la educación es prepararles para la vida en la comunidad: lo que queremos es que vivan, aprendan y se desarrollen en un ambiente lo menos restrictivo posible, lo cual no quiere decir que la enseñanza de estos niños tenga que tener lugar, necesaria y exclusivamente, en contextos de integración.

A pesar de que durante mucho tiempo se ha pensado que los niños con autismo eran ineducables, como cualquier otro niño, el niño con autismo puede y debe ser educado. Su educación supone un gran desafío para los profesionales y no es una tarea inútil sino que es algo posible e ineludible, sin olvidar que estas personas van a necesitar un apoyo permanente y una supervisión a lo largo de su vida, lo cual plantea la necesidad de crear centros adecuados y ambientes ajustados a las necesidades de los adultos con autismo.

Desde mediados de los años 60 la educación se ha ido imponiendo como el principal y más eficaz recurso para el tratamiento del autismo, pasando de una atención casi exclusivamente clínica a una atención en centros específicos de educación especial y, dándose un paso importantísimo de cara a la integración: la creación de aulas de educación especial en centros ordinarios,

llegando a la integración (total o parcial) del niño en el aula y en el centro. El principio de integración requiere la utilización del entorno escolar menos restrictivo posible, y éste normalmente es el centro ordinario.

Es muy importante tener en cuenta que la mera etiqueta de autismo no define, por sí misma, un criterio de escolarización sino que debido a la gran heterogeneidad que presentan los cuadros de autismo se necesita una valoración específica, individualizada y concreta de cada caso para poder determinar las soluciones educativas más adecuadas en cada momento. Para ello, y siguiendo a Rivière, hay que tener en cuenta una serie de factores no solo del niño sino también del centro educativo:

#### *Factores del niño*

1. Capacidad intelectual: en general, deben integrarse los niños con CI superior a 70, aunque no debe excluirse la posible integración en la gama 55-70.

2. Nivel comunicativo y lingüístico: para el éxito de la integración son criterios importantes las capacidades declarativas y el lenguaje expresivo.

3. Alteraciones de conducta: la presencia de autolesiones graves, agresiones, rabietas incontrolables, pueden hacer cuestionar la posible integración.

4. Grado de inflexibilidad cognitiva y comportamental: puede exigir adaptaciones y ayudas terapéuticas en los casos integrados.

5. Nivel de desarrollo social: los niños con edades de desarrollo social inferiores a 8-9 meses por lo general sólo tienen oportunidades reales de aprendizaje en condiciones de interacción uno - a - uno con adultos expertos.

#### *Factores del centro educativo*

1. Son preferibles los centros escolares de pequeño tamaño y número bajo de alumnos, que no exijan interacciones de excesiva complejidad social. Deben evitarse los centros excesivamente bulliciosos y "despersonalizados".

2. Son preferibles centros estructurados, con estilos didácticos directivos y formas de organización que hagan "anticipable" la jornada escolar.

3. Es imprescindible un compromiso real del claustro de profesores y de los profesores concretos que atienden al niño con autismo.

4. Es importante la existencia de recesos complementarios, y en especial de psicopedagogo, con funciones de orientación, y de logopeda.

Es muy conveniente proporcionar a los compañeros del niño autista claves para comprenderle y apoyar sus aprendizajes y relaciones.

Además de todos estos factores, hay que tener en cuenta dos aspectos de gran relevancia: por una parte, que los centros y profesores que atienden a los niños con autismo necesitan el apoyo y orientación de profesionales especializados en estos casos, y por otra, que es imprescindible una colaboración estrecha entre la familia y el profesor y el centro.

Ya hemos dicho anteriormente que el principio de integración requiere la utilización del entorno escolar menos restrictivo posible, y no hay duda de que

hay ciertos contenidos del curriculum que se aprenden mejor en contextos de integración. Sin embargo, esto no quiere decir que la integración sea la mejor solución. La integración es una posibilidad, pero no la única y no siempre la mejor. En el ámbito educativo el debate se ha centrado en si el niño con autismo progresa más y mejor en contextos integrados o en contextos segregados, y suele haber división de opiniones y respuestas a la pregunta de si es mejor o preferible la escuela ordinaria o la escuela especial aunque estas alternativas actualmente son insuficientes tal y como lo demuestran las nuevas modalidades que van surgiendo derivadas de experiencias concretas que se están llevando a cabo en diversos centros de diversas Comunidades Autónomas: escolaridad combinada, aulas estables en centros ordinarios (esta es una de las modalidades que parecen más idóneas en la educación de los niños con autismo).

Las investigaciones de los últimos años sobre los efectos de la integración en el desarrollo de los niños con autismo presentan datos esperanzadores: los niños integrados establecen relaciones que les brindan oportunidades de adquirir habilidades sociales y comunicativas, están constantemente expuestos a modelos de iguales que les proporcionan vías para aprender, generalizan con más facilidad sus adquisiciones educativas y aumentan sus probabilidades de un ajuste social mejor a largo plazo (Koegel y Koegel, 1995). También tienen más posibilidades de éxito cuando acceden a programas de orientación profesional y vocacional, o cuando se incorporan al

mundo laboral. Sólo debe recurrirse a soluciones de segregación escolar cuando sea muy evidente que las ventajas de los contextos individualizados, directivos y específicos son superiores a las de la integración. Esto sólo sucede en casos muy graves, de niveles intelectuales muy bajos, y que presentan deficiencias importantes de atención, alteraciones de conducta difícilmente controlables o pautas hiperactivas muy difíciles de regular en contextos más naturales de aprendizaje. Estos resultados también muestran que parece que lo mejor es la integración en escuelas ordinarias de manera que se asegure la igualdad de oportunidades y se evite el estigma de la segregación, además del beneficio que supone la escolarización normal con niños de su edad.

Pero el camino no tiene por qué ser el mismo para todas las personas con autismo y habrá que considerar a cada niño de manera individual, teniendo en cuenta sus posibilidades y dificultades tanto personales como familiares. Los niños con autismo tienen unas necesidades muy específicas y esto supone el dar una respuesta educativa especializada e intensiva, respuesta que durante la etapa infantil es de gran relevancia debido a que va a determinar el pronóstico del trastorno y su evolución. Lo que parece más razonable es evaluar las necesidades de cada niño antes de decidir qué escuela es la más conveniente para cada caso concreto y controlar, posteriormente, su progreso y su ajuste emocional en la escuela, pudiendo efectuar los cambios necesarios, ya que, aunque hay que evitar cambios frecuentes, la solución que se elija para un niño

determinado en un momento concreto de su desarrollo no tiene por qué ser permanente.

En general, actualmente, en el ámbito de la educación infantil y primaria la mayoría de los niños con autismo están en centros ordinarios, y desde hace unos años algo que se está llevando a cabo y que está teniendo éxito son los llamados programas de integración inversa y la instrucción extraescolar ya que, a veces, lo más útil no es permanecer en el aula ordinaria sino que es preferible usar otros espacios dentro y fuera del centro. Estos programas consisten en proporcionar una educación sistemática, individualizada y completa en diferentes entornos comunitarios y reales, entornos en los que se va a mover el niño cuando sea adulto.

Desde nuestro punto de vista la solución más óptima es un modelo mixto en el que los niños que van a una escuela especial puedan beneficiarse asistiendo a determinadas clases con los niños de la escuela ordinaria. Si los niños con autismo están juntos en la misma escuela van a tener menos oportunidades para tener una interacción social normal, a pesar de que estos lugares sean unidades especializadas con experiencia y recursos que, probablemente, no se encuentren en las escuelas normales. Por ello, abogamos para que estén en una unidad especializada al tiempo que se le proporcionan suficientes ocasiones para mezclarse con otros niños. Esto también será beneficioso para los niños normales ya que podrán desarrollar su comprensión de las necesidades especiales de los niños con autismo.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, ya comenzado el siglo XXI, al menos podemos hablar de la posibilidad de elegir entre varias alternativas que se nos ofrecen desde la integración en un escuela ordinaria hasta el colegio especial. Sea cual sea la opción elegida, un centro cualquiera que cuente con los recursos necesarios tiene muchas posibilidades de facilitar el máximo desarrollo y bienestar de estos niños, aunque el hecho de que los niños con autismo y los niños sin autismo compartan el aula o determinados espacios del centro, no es suficiente para que se resuelvan sus graves problemas. Lo que sí se puede decir con seguridad es que todos los niños con autismo, con independencia de su emplazamiento escolar, requieren atención específica e individualizada de sus problemas de comunicación, lenguaje, y de sus dificultades de relación. Una educación eficaz además de ser personalizada tiene que ser realizada por profesionales cualificados y con gran capacidad de comprensión y de entrega, así como buenos conocedores de las técnicas y procedimientos adecuados para ayudar a estos niños. El objetivo de los educadores es el mismo que tienen las personas que educan a otros niños: hacerles más felices, más humanos, más capaces, más independientes y más comunicativos, así como desarrollar al máximo sus posibilidades y competencias, fomentar el bienestar emocional y acercarlos a un mundo humano de relaciones significativas. Pero, en el caso particular de los niños con autismo, estos objetivos frecuentemente sólo pueden lograrse cuando el niño es atendido de forma muy exclusiva y eficiente por el educador, y éste sigue unas

pautas educativas necesarias: crear ambientes educativos estructurados (Olley, 1977), lo cual implica la definición de programas educativos concretos para cada niño en los que esté claramente establecido por una parte la secuencia de los contenidos educativos, es decir qué enseñar, y por otra parte, los procedimientos educativos que se van a emplear, es decir, cómo enseñar.

La investigación actual indica que hay muy pocos niños, si es que hay alguno, que no sean educables. Hoy está claro que la educación no es el único medio pero es un procedimiento de intervención sobre el medio externo que constituye el núcleo esencial de tratamiento de las personas con autismo (Rivière, 1997). La educación de las personas con autismo requiere probablemente más recursos, tanto personales como materiales, que los que son necesarios en cualquier otra alteración o retraso evolutivo pero, en general, una escolarización adecuada del niño, sesiones individuales de tratamiento y la ayuda psicológica y médica contribuyen a que la evolución sea positiva (aunque, generalmente, lenta) entre los 5 años y la adolescencia, aunque el grado de evolución es variable, dependiendo de la inteligencia del niño, de la gravedad de sus síntomas, de sus posibilidades de desarrollo simbólico y lingüístico, del grado de asimilación familiar, de la calidad de los servicios educativos y terapéuticos. También, existe un acuerdo bastante generalizado acerca de que los procedimientos de enseñanza utilizados deben cumplir una serie de condiciones, y que pequeñas desviaciones con relación al marco adecuado de aprendizaje pueden tener, en estos niños consecuencias muy



serias en su desarrollo. Powers (1992) ha señalado algunos de los componentes principales que deben tener los métodos educativos con niños autistas:

- deben ser estructurados y basados en los conocimientos desarrollados por la modificación de conducta
- deben ser evolutivos y adaptados a las características personales de los alumnos, funcionales y con una definición explícita de sistemas para la generalización
- y, deben implicar a la familia y la comunidad, y deben ser intensivos y precoces.

Hasta ahora, no ha sido posible proponer un programa general para todas las personas con autismo, lo cual no quiere decir que los programas y modelos educativos existentes no sirvan, sino que el profesional debe tratar de trasladar esas ideas o sugerencias al caso particular al que se enfrenta. Cualquier decisión sobre qué aspectos deben ser desarrollados y de qué forma, nos la ofrece el niño tras un cuidadoso análisis de sus dificultades y una valoración de sus capacidades adaptativas, que son diferentes a las de los demás aunque, por supuesto, su escolarización estará muy determinada por las posibilidades y recursos de la zona que estén al alcance de la familia.

Como dicen Joaquín Fuentes y colaboradores (1992), los niños con autismo tienen las mismas necesidades básicas que los demás (afecto, compañía, alimentos, vestidos, transporte, actividades de ocio...), pero además

tienen ciertas necesidades especiales sociales, sanitarias y educativas. Hay características del autismo que permiten establecer determinadas generalidades sobre las necesidades de los niños con autismo. La mayoría de estos niños presentan necesidades educativas especiales tan claras que es necesario el tener que realizar adaptaciones en su currículo (recursos materiales o personales, ajuste de actividades, contenido u objetivos). En su caso, probablemente estas adaptaciones curriculares (realizadas tras una evaluación completa de la situación educativa a nivel del centro, del aula e individual) necesiten un trabajo más individualizado o en pequeños grupos, pero intentando tener siempre en cuenta la programación general del aula.

Normalmente, para realizar las adaptaciones necesarias el punto de referencia obligado es el currículo ordinario pero, en el caso del autismo, puede ser necesario un currículo diferente al actual que, basándose en el centro escolar, tenga en cuenta la vida que va a afrontar la persona al abandonar dicho centro. Es muy importante tener siempre en cuenta que el contenido del currículo debe adecuarse a las distintas necesidades que cambian de un niño a otro y, en el mismo niño, con el tiempo y el contexto. Las adaptaciones pueden ser de tipo físico, con ciertas zonas de la clase destinadas a ciertas actividades (zonas de espera o de transición, zonas de trabajo...); disposición clara y ordenada de los materiales; pocos elementos de distracción, presencia de claves visuales. Las adaptaciones también pueden implicar el calendario de

actividades (alumnos que no pueden participar en una tarea porque no es factible o no es adecuada).

Cuanto más organizada está el aula y más fácil sea predecir lo que va a ocurrir en ella, mejor para todos, ya que todos nos beneficiamos de un grado razonable de orden y rutina. Por eso, hay que dejar pocos momentos a la improvisación. Se podría decir que, en general y a corto plazo, las necesidades más importantes de los niños con autismo y de sus familias son una educación adecuada e individualizada (para una educación adecuada es indispensable mantener una ratio baja en las aulas), el asesoramiento y orientación a las familias, y la atención psicológica y médica; y, más adelante, la creación de centros e instituciones en los que se puedan atender a los adultos con autismo, sin olvidarnos de seguir investigando sobre cuáles son sus causas y cuál es el tratamiento más adecuado, así como seguir intentando lograr una mayor sensibilización y conciencia social de la gravedad de este síndrome.

Teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de estos niños, determinado por sus puntos fuertes y débiles, las propuestas curriculares para ellos tienen que tener en cuenta tres condiciones, además de incorporar las adaptaciones y ayudas necesarias (Fuentes ycol., 1992):

1. Validez ecológica: analizar los diferentes entornos en los que se desarrolla y se desarrollará la vida del niño, incluyendo las habilidades necesarias en dichos entornos.

2. Validez normalizadora: incluir y enseñar las habilidades que les ayuden a llevar una vida lo más semejante posible a la de las personas sin necesidades educativas especiales, y que les permitan integrarse todo lo posible en el medio.

3. Validez educativa: seleccionar cuidadosamente y enseñar las habilidades funcionales que se requieren para vivir de manera independiente.

Las necesidades educativas especiales del niño con autismo dependen tanto del propio niño y de sus propias deficiencias como del entorno en el que vive y de los recursos disponibles en el centro y la zona. Por ello, la educación de los niños con autismo con necesidades educativas especiales tiene que tener en cuenta diversas variables: la naturaleza del autismo y las características personales del niño, además de su estado afectivo, su nivel intelectual, y su capacidad de comunicación y de socialización; el marco de referencia ofrecido por el desarrollo normal y por el currículo ordinario; el análisis de los entornos en los que vive; y las necesidades y deseos de su familia y del propio niño. Debido a las grandes dificultades que todos los niños con autismo tienen para relacionarse, hay que ayudarles a crear las condiciones más favorables que les permitan desarrollar estrategias para fomentar su máximo desarrollo, bienestar y participación, pero sin olvidar a los otros niños.

De manera más específica, en el caso de los niños autistas de edades preescolares los contextos educativos de tratamiento individualizado pueden ser muy eficaces.

Además, los ambientes menos restrictivos que implican oportunidades de relación con iguales, han demostrado su eficacia para promover sus competencias sociales (Koegel y Koegel, 1995). Son las llamadas intervenciones mediatizadas por iguales (Godstein et al, 1992; Odom y Strain, 1986; Roeyers, 1993) cuya ventaja no sólo es que la persona con autismo aprende y generaliza habilidades sociales y que sensibilizan a los demás ante su problema, sino que crean un ambiente saludable. Lo ideal en estas edades es la integración en un centro de educación infantil pero con apoyo permanente, tanto en situaciones de grupo como en condiciones de tratamiento individualizado.

En las primeras fases de enseñanza o en los casos más serios de niños con autismo o con niveles intelectuales muy bajos, los procesos de aprendizaje sin error son los más eficaces, siempre y cuando se sigan ciertas normas:

- asegurar la motivación
- presentar las tareas de forma clara y sólo cuando el niño atiende
- presentar tareas cuyos requisitos están previamente adquiridos y que se adaptan bien al nivel evolutivo y las capacidades del niño
- emplear procedimientos de ayuda
- y proporcionar reforzadores contingentes, inmediatos y potentes.

Por el contrario, no son adecuados los procedimientos de aprendizaje por ensayo y error, ya que disminuyen la motivación y aumenta las alteraciones de conducta (Rivière, 1984). En relación con la falta de motivación conviene decir

que, en muchos casos de autismo, puede ser el problema más difícil que se encuentra el profesor. El empleo de modelos concretos de cómo debe ser el resultado final de la actividad de aprendizaje puede ser útil para ayudar a los niños con autismo a comprender el sentido de lo que se les pide.

Se han propuesto también otros métodos para aumentar la motivación, como el refuerzo de aproximaciones al objetivo educativo deseado, la selección por parte del niño de los materiales educativos, el uso de tareas y materiales variados, el empleo de refuerzos naturales (es decir, relacionados con la actividad que se pide) y la mezcla de actividades ya dominadas con otras en proceso de adquisición (Koegel y Koegel, 1995). La enseñanza sistemática en un entorno ordenado es muy eficaz, ya que aumentan las posibilidades de aprendizaje, y disminuyen el aislamiento y las estereotipias. Así el niño puede llegar a anticipar los cambios que se produzcan a su alrededor. Además, recordemos la necesidad obsesiva del niño con autismo por conservar el ambiente inalterable. Por otra parte, hay que orientar a las familias en su relación con el niño, ya que no siempre el entorno familiar es el más adecuado para el desarrollo del niño.

En general, a la hora de intervenir hay que tener en cuenta tres niveles:

- el entorno: hay que mantener un ambiente estructurado y poco cambiante. Se debe establecer un horario fijo y determinar distintos lugares para realizar las diferentes habilidades. Hay que controlar el ambiente con claves estímulares que anteceden y/o se mantengan durante una actividad.

- el terapeuta: hay que actuar de una manera uniforme y ser contingentes, siendo constantes en nuestras respuestas al niño.

- el niño: hay que enseñar al niño el modo de poder controlar y regular el ambiente y las personas, a través de su propia actuación. Para que el aprendizaje sea realmente positivo, tenemos que lograr que el niño haga; el niño aprende ejecutando, no sólo viendo, oyendo o sintiendo. Comenzaremos instigando al niño a realizar acciones que al principio no significan nada para él, pero que luego se van a mantener como rutinas organizadas, hasta que sea capaz de realizarlas él solo.

Otra dificultad importante para el aprendizaje de los niños autistas es el fenómeno de "hiperselectividad", es decir, su tendencia a basarse en aspectos limitados (y frecuentemente no relevantes) de los estímulos y a hacer depender su conducta de esos aspectos (Lovaas, Schreibman). Para evitar los efectos de la hiperselectividad, se han propuesto dos tipos de estrategias: exagerar los aspectos relevantes del estímulo (por ejemplo, presentar un objeto muy grande y otro muy pequeño, para enseñar la distinción entre grande y pequeño), o enseñar directamente a responder a claves múltiples (Koegel y Koegel, 1995).

La necesidad de proporcionar a los niños autistas ambientes estructurados, predictibles y contextos directivos de aprendizaje está ampliamente justificada - y tanto más cuanto más grave es el autismo o más severo el retraso de que se acompaña - en la investigación sobre la enseñanza a niños con autismo (Rivière, 1984). Sin embargo, ese alto nivel de estructura

puede aumentar las dificultades de generalización. En los casos de autismo no sólo debe programarse la adquisición de capacidades o habilidades nuevas sino también su generalización funcional a los contextos adecuados. Se han empleado procedimientos de enseñanza de habilidades en los nuevos contextos, sistemas que facilitan reconocer las recompensas de ejercer las habilidades adquiridas en situaciones distintas a las de adquisición, y procedimientos de autorregulación.

En los últimos años, se ha desarrollado el uso de "agendas" en los contextos de aprendizaje de los niños con autismo. Se trata de procedimientos que implican el registro (gráfico o escrito) de secuencias diarias de actividades, y frecuentemente el resumen simple de sucesos relevantes en el día. Estas agendas facilitan la anticipación y comprensión de las situaciones, incluso a niños con autismo de nivel cognitivo relativamente bajo y con los que deben usarse viñetas visuales como claves de organización del tiempo. Las agendas tienen efectos positivos en la tranquilidad y el bienestar de los niños con autismo, favorecen su motivación para el aprendizaje y contribuyen a dar orden a su mundo.

En cuanto a los niveles de atención creemos que deberían existir en primer lugar programas específicos de atención precoz que atendieran a los niños hasta los 5-6 años.

Los factores más importantes que apoyan la idea de un tratamiento precoz, ya recogidos parcialmente por Powers (1992) son: intervenir antes de

que aparezcan y se desarrollen comportamientos problemáticos que interfieran en el desarrollo posterior, iniciar estrategias de comunicación funcional cuanto antes, facilitar un ajuste sano de la familia a su hijo y la creación de redes de apoyo social, y enseñar a los padres a ser padres antes que terapeutas de su hijo, precisamente cuando más sienten que necesitan saber qué hacer para ayudar a su hijo.

En relación a la intervención a partir de los 6 años, la cuestión no es si los niños con autismo deben recibir educación especializada aislados o junto con compañeros de la misma edad, sino cómo responder mejor a sus necesidades especiales teniendo en cuenta que la condición de autista no debe determinar el tipo de compañeros que pueden compartir total o parcialmente un programa de enseñanza, sino que indica la cantidad de

apoyo necesario para que cada persona alcance un ajuste social satisfactorio en la comunidad.

Por último, en cuanto a la preparación para la vida adulta, las personas con autismo pueden recibir enseñanza para acceder a un empleo. Sus posibilidades estarán en función del grado de afectación que sufren, del tipo de enseñanza recibido, de la adecuación del modelo de empleo elegido, y de tener en cuenta algunos componentes esenciales. Si se quiere asegurar que un adolescente con autismo pueda acceder a un futuro empleo, es conveniente que reciba una *enseñanza vocacional* (Hayes, 1987): debe elegir actividades que representen verdaderamente tareas reales de trabajo, no tareas que

hipotéticamente se relacionen con actividades laborales. Asimismo, estas actividades reales, deben proporcionar una experiencia de trabajo real que nos indique las posibilidades futuras del sujeto, el grado de estructuración de la actividad, y las modificaciones necesarias en el puesto de trabajo para que el sujeto pueda llevarlo a cabo con éxito. Está claro que el acceso a un empleo no está prohibido para los autistas, pero también es cierto que algunos trabajos pueden no ser adecuados para ellos. Además de que, como cualquier otro trabajador, deben haber aprendido lo mínimo para desempeñar un trabajo concreto, hay que tener en cuenta algunas cuestiones para asegurar un buen acoplamiento entre el trabajador y el puesto de trabajo.

La idea derivada de todo esto es que la educación eficaz para promover el aprendizaje y lograr el bienestar de la persona con autismo y su familia debe apoyarse en la organización de un contexto natural estable que le permita la comprensión de los sucesos que tienen lugar. Una estabilidad de condiciones para enseñarle a reconocer los sucesos del ambiente, a actuar sobre ellos y a transformarlos. Terminamos con la idea de que cada vez sabemos más sobre el autismo y disponemos de más información sobre cómo deben organizarse y planificarse las acciones educativas para estas personas y, aunque todavía no tenemos la clave para curarlo, los progresos crecientes en los métodos de enseñanza y de intervención en general nos permiten ser optimistas en cuanto a ayudar, al menos parcialmente, a que las personas con autismo tengan

mejores condiciones para alcanzar una educación de calidad así como una calidad de vida digna y satisfactoria para ellos mismos y para sus familias.

### ¿Qué nos pediría un autista?

- Ángel Rivière, 1996 -

1. Ayúdame a comprender. Organiza mi mundo y facilítame que anticipe lo que va a suceder. Dame orden, estructura, y no caos.

2. No te angusties conmigo, porque me angustio. Respeta mi ritmo. Siempre podrás relacionarte conmigo si comprendes mis necesidades y mi modo especial de entender la realidad. No te deprimas, lo normal es que avance y me desarrolle cada vez más.

3. No me hables demasiado, ni demasiado deprisa. Las palabras son "aire" que no pesa para ti, pero pueden ser una carga muy pesada para mí. Muchas veces son la mejor manera de relacionarte conmigo.

4. Como otros niños, como otros adultos, necesito compartir el placer y me gusta hacer las cosas bien, aunque no siempre lo consiga. Hazme saber, de algún modo, cuándo he hecho las cosas bien y ayúdame a hacerlas sin fallos. Cuando tengo demasiados fallos me sucede lo que a ti: me irrito y termino por negarme a hacer las cosas.

5. Necesito más orden del que tú necesitas, más predictibilidad en el medio que la que tú requieres. Tenemos que negociar mis rituales para convivir.

6. Me resulta difícil comprender el sentido de muchas de las cosas que me piden que haga. Ayúdame a entenderlo. Trata de pedirme cosas que tengan un sentido concreto y descifrable para mí. No permitas que me aburra o permanezca inactivo.

7. No me invadas excesivamente. A veces, las personas sois demasiado imprevisibles, demasiado ruidosas, demasiado estimulantes. Respeta las distancias que necesito, pero sin dejarme solo.

8. Lo que hago no es contra ti. Cuando tengo una rabieta o me golpeo, si destruyo o me muevo en exceso, cuando me es difícil atender o hacer lo que me pides, no estoy tratando de hacerte daño. ¡Ya que tengo un problema de intenciones, no me atribuyas malas intenciones.

9. Mi desarrollo no es absurdo, aunque no sea fácil de entender. Tiene su propia lógica y muchas de las conductas que llamáis "alteradas" son formas de enfrentar el mundo desde mi especial forma de ser y percibir. Haz un esfuerzo por comprenderme.

10. Las otras personas sois demasiado complicadas. Mi mundo no es complejo y cerrado, sino simple. Aunque te parezca extraño lo que te digo, mi mundo es tan abierto, tan sin tapujos ni mentiras, tan ingenuamente expuesto a los demás, que resulta difícil penetrar en él. No vivo en una "fortaleza vacía", sino en una llanura tan abierta que puede parecer inaccesible. Tengo mucha menos complicación que las personas que os consideráis normales.

11. No me pidas siempre las mismas cosas ni me exijas las mismas rutinas. No tienes que hacerte tú autista para ayudarme. ¡El autista soy yo, no tú.

12. No sólo soy autista. También soy un niño, un adolescente, un adulto. Comparto muchas cosas de los niños, adolescentes o adultos a los que llamáis “normales”. Me gusta jugar y divertirme, quiero a mis padres y a las personas cercanas, me siento satisfecho cuando hago las cosas bien. Es más lo que compartimos que lo que nos separa.

13. Merece la pena vivir conmigo. Puedo darte tantas satisfacciones como otras personas, aunque no sean las mismas. Puede llegar un momento en tu vida en que yo, que soy autista, sea tu mayor y mejor compañía.

14. No me agredas químicamente. Si te han dicho que tengo que tomar una medicación, procura que sea revisada periódicamente por el especialista.

15. Ni mis padres ni yo tenemos la culpa de lo que me pasa. Tampoco la tienen los profesionales que me ayudan. No sirve de nada que os culpéis los unos a los otros. A veces, mis reacciones y conductas pueden ser difíciles de comprender y afrontar, pero no es por culpa de nadie. La idea de “culpa” no produce más que sufrimientos en relación con mi problema.

16. No me pidas constantemente cosas por encima de lo que soy capaz de hacer. Pero pídemelo lo que puedo hacer. Dame ayuda para ser más autónomo, para comprender mejor, pero no me des ayuda de más.

17. No tienes que cambiar completamente tu vida por el hecho de vivir con una persona autista. A mí no me sirve de nada que tú estés mal, que te encierres y te deprimas.

Necesito estabilidad y bienestar emocional a mi alrededor para estar mejor. Piensa que tu pareja tampoco tiene la culpa de lo que me pasa.

18. Ayúdame con naturalidad, sin convertirlo en una obsesión. Para poder ayudarme, tienes que tener tus momentos en que reposas o te dedicas a tus propias actividades. Acércate a mí, no te vayas, pero no te sientas como sometido a un peso insoportable. En mi vida he tenido momentos malos, pero puedo estar cada vez mejor.

19. Acéptame como soy. No condiciones tu aceptación a que deje de ser autista. Sé optimista sin hacerte "novelas". Mi situación normalmente mejora, aunque por ahora no tengo curación.

20. Aunque me sea muy difícil comunicarme o no comprenda las sutilezas sociales, tengo incluso algunas ventajas en comparación con los que os decís "normales". Me cuesta comunicarme, pero no suelo engañar. No comprendo las sutilezas sociales, pero tampoco participo de las dobles intenciones o los sentimientos peligrosos tan frecuentes en la vida social. Mi vida puede ser satisfactoria si es simple, ordenada y tranquila. Si no se me pide constantemente y sólo aquello que más me cuesta. Ser autista es un modo de ser, aunque no sea el normal. Mi vida como autista puede ser tan feliz y

satisfactoria como la tuya "normal". En esas vidas, podemos llegar a encontrarnos y compartir muchas experiencias.

## ANEXO II

I Congreso Latinoamericano de Trastornos del Desarrollo – 10 al 12 de Noviembre de  
2005 – Mar del Plata - Argentina

### EDUCACIÓN ESPECIAL

Su intervención en NIÑOS CON TRASTORNOS DEL DESARROLLO

#### Autores:

Denouard Ciara

Fantini Silvina

Gaiván Mariana

García Carolina

Lucero Sabrina

Martín Fernanda

Nieva Paola

#### Expositores:

Gaiván Mariana

Fantini Silvina

Institución de procedencia: E.E.E. "Cl Alito" DIPREGEP 3706

Dirección: 3 de febrero 4138

## Introducción

El presente trabajo se orienta a describir nuestra propuesta de intervención en el abordaje de niños con trastornos generalizado del desarrollo en el área pedagógico laboral, desde Educación Especial.

Nuestro accionar comienza con una evaluación transdisciplinaria en la cual se determinan los estilos de aprendizaje, potencialidades y déficit propios del sujeto, que intervienen en la apropiación de los conocimientos.

A partir del análisis realizado se plantean las estrategias de escolarización que potenciarán las capacidades del mismo. Dichas estrategias no solo apuntan al trabajo pedagógico sino también incluyen la formación y una posible inserción laboral.

## Desarrollo

Partimos de la premisa "La Escuela de Educación Especial está destinada a asegurar un proceso de educación integral, flexible y dinámico a personas con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.)"

Por ello definimos a las Necesidades Educativas Especiales como las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo.

Al ingresar a nuestra institución un niño con un diagnóstico de Trastorno del Desarrollo, se recopila y analiza la información que nos aportan la familia sobre el diagnóstico médico del pediatra y/o neurólogo, psicólogo, psicopedagogo,

fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional y/o institución educativa en caso de haber ingresado al sistema de educación formal.

A partir de la misma el equipo de Educación Especial *realiza* una evaluación de las competencias curriculares y condiciones personales e intensidad de apoyos que necesita el alumno para acceder al aprendizaje.

En aquellos casos en los cuales el diagnóstico médico aun no está determinado y se observan indicadores de un posible Trastorno de Desarrollo, se realiza derivación al pediatra, mientras se evalúan las competencias mencionadas anteriormente

A partir de este análisis se elabora el Proyecto Pedagógico Individual (PPI) para cada alumno teniendo en cuenta no solo los contenidos curriculares, los apoyos que necesita para acceder al aprendizaje, sino también su desarrollo socio emocional.

El desarrollo del PPI que el equipo de Educ. Especial elabora para ese niño puede ser para implementar en el Nivel Especial como en el Nivel común (inicial, EPB o ESB), a través de un Proyecto de Integración según el desarrollo socio emocional cognitivo del mismo.

En algunas ocasiones, cuando el alumno está incluido en un Proyecto de Integración la propuesta educativa se enriquece con la incorporación de los mismos en los trayectos pre-profesionales dados dentro de la escuela de Educación Especial, con el objetivo de brindar los saberes instrumentales que fomentan condiciones de empleabilidad, es decir, desarrollar capacidades básicas

que ayudarán a obtener calificaciones laborales en una futura formación profesional que posibilite la inserción laboral y social. Dichas capacidades básicas deben potencializar las capacidades propias del alumno.

La finalidad de los trayectos pre-profesionales será:

- Acceder a un empleo útil y/o actividad digna.
- Adquirir autonomía personal.
- Adquirir independencia y acceso a un "status de adulto".
- Desplegar el más amplio espectro posible de relaciones sociales.
- Redefinir el rol de la persona en el seno de la familia y otros grupos

de

pertenencia.

Las competencias básicas que orientan los módulos de trabajo del alumno son;

- Participar en actividades de equipo de trabajo.
- Aceptar roles de autoridad y supervisión.
- Comunicar y recepcionar utilizando medios gráficos, informativos

verbales

y no verbales.

### Integración Educativa

Centrándonos en el desarrollo del Proyecto Pedagógico de Integración de un niño con Trastorno del Desarrollo, describiremos como se realiza nuestro accionar.

Luego de efectuada la evaluación, se selecciona junto a la familia una institución dispuesta a contener y acompañar al niño, en su desarrollo socio emocional cognitivo.

Para ello nos basamos en los cinco pilares fundamentales que deben asumir las instituciones y/o profesionales que participan de dicho proyecto:

- Flexibilidad: las estructuras organizativas deben ser instrumentos al servicio de las decisiones curriculares.

- Funcionalidad: asignación de docentes a grupos, distribución de roles y responsabilidades en cada equipo.

- Participación: construcción de acuerdos consensuados evitando los proyectos impuestos.

- Comunicación: posibilitar canales de comunicación fluidos, abiertos y multidireccionales entre el / los equipos intervinientes.

- Organización:

- Establecer coordinaciones básicas entre los miembros del Equipo Transdisciplinario, la familia, otras instituciones para los alumnos atendidos en sede.

- Facilitar la integración de los Equipos de Educación Especial y de Educación Común para los alumnos integrados y atendidos en sede.

- Establecer coordinaciones básicas entre los profesionales implicados: tiempos, contenidos, estrategias de trabajo, etc.

- Establecer las funciones y roles de los maestros integradores y equipo de apoyo.

- Determinar los criterios generales para decidir acerca de las estrategia de integración y modalidad de apoyo (planificación conjunta de horarios, evaluación conjunta)

- Planificar la participación de la familia y el alumno desde el comienzo del proceso educativo.

Una vez iniciados los vínculos interinstitucionales y trazadas las líneas generales del proyecto se presenta el mismo a la familia y contando con su apoyo y acompañamiento, se comienza a trabajar con la intervención de la Maestra Integradora y los docentes a cargo del niño en el Jardín, EPB y/o ESB. Una vez iniciado el trabajo en el del aula, se comienzan a desarrollar estrategias y actividades con el alumno y sus pares.

En relación al contexto educativo se debe tener en cuenta:

### Ubicación del Maestro

- Al impartir instrucciones, pararse cerca del alumno. De esa forma, la voz del maestro se destacará entre otros sonidos y el alumno podrá ver su expresión facial y corporal. Esto contribuirá a mejorar su comprensión y atención.

- Tomar ligeramente el niño por el brazo, hombro, etc. puede ayudar a enfocar la atención del alumno en forma rápida y efectiva, superando el mensaje verbal por si solo.

### Consignas por pasos

- Evitar impartir consignas complejas. Fragmentar la actividad paso por paso en el momento de dar la misma .

- Tener a la vista una muestra de un proyecto terminado o un modelo, ilustrando las diferentes etapas inherentes del proyecto. De ser posible, incluir una demostración práctica del proceso.

- Puede resultar útil seleccionar los materiales requeridos para un proyecto con anticipación y tener preparados y disponibles algunos componentes (por eje. recortes).

- Sugerir al alumno utilizar una "caja de materiales" para reunir los elementos requeridos, evitando que se pierdan o se mezclen con otros. Para algunos niños el simple hecho de levantarse de sus asientos para recoger materiales puede resultar disruptivo debido a su falta de organización.

### Ayuda visual

- Utilizar un resaltador para indicar la línea por donde se deberá recortar o escribir.

- Marcar con un lápiz o pedazo de tiza una "x" por el lado o el área que se deberá engomar.
- Marcar con una cruz el margen izquierdo de la hoja para indicar la direccionalidad de la escritura.

### Pistas verbales

- Puede resultar útil guiar al alumno mediante mensajes verbales mientras realiza una tarea (aunque el alumno esté del otro lado del salón). Emplear frases tales como: *utiliza tus dos manos...comienza arriba...pasa la página... acércate al cuaderno... recorta por la línea resaltada.*

### Herramientas especiales

- Familiarizarse con algunas herramientas especiales que existen para niños con dificultades motoras
- Existen en el mercado unos pequeños cilindros que se colocan en el lápiz para facilitar su manejo, brindando un punto de apoyo más fácil de manipular por un niño con necesidades especiales.

### Enseñanza de rutinas sociales

- Saludos, despedidas; estrategias para iniciación al contacto, estrategias de terminación del contacto, etc.

- Enseñar habilidades y conceptos para situaciones que ocurren naturalmente y para diferentes escenarios con el fin de maximizar la generalización.

- Proporcionar un medio ambiente predecible con rutinas diarias consistentes donde ocurran pocas transiciones.

- Simular situaciones sociales en las cuales se le enseñe a la persona a reaccionar ante ciertas señales sociales.

- Enseñar como estar consciente de los sentimientos de los demás, mirar las cosas desde la perspectiva de otros e interpretar el lenguaje no literal.

- Enseñar el comportamiento no verbal apropiado tal como: contacto visual, gestos, proximidad a otros y postura correcta.

## Contexto

Crear un ámbito estructurado y predecible para favorecer las interacciones sociales.

- Establecer procedimientos y rutinas claros en el aula y seguirlos al pie de la letra.

- Brindar oportunidades para trabajar solos y de estar solos durante el día. Este tiempo les sirve de descanso para las tensiones del aula y las demandas sociales y comunicativas de dicho ámbito.

- Ayudar al niño a desarrollar la posibilidad de esperar y respetar turnos. Enseñar al alumno a ocupar su tiempo de

espera realizando una actividad optativa podría ser una buena estrategia.

- Estimular a no abandonar una actividad antes de completarla.
- Promover situaciones en las que necesite entablar conversaciones.
- Crear una regla acerca de la cantidad de veces que usted responderá la misma pregunta. Por ejemplo, luego de dos veces, se dirá: "Ya conoces la respuesta". Proporcionarle la respuesta por escrito. Podrían ayudar a evitar que el niño pregunte innumerable cantidad de veces lo mismo
- Establecer la rutina que se llevará a cabo por medio de imágenes y tachar las partes de esa rutina que no se realizarán o que ya se realizaron.
- Si es posible, anticipar el cambio de planes al alumno en forma oral o visual.
- Establecer reglas para los momentos en que se permiten determinadas conductas. Utilizar indicadores visuales fácilmente comprensibles para el alumno.

## Conclusión

Tomando como base la fundamentación teórica que antecede y asociando ésta a lo observado, evaluado y registrado en el trabajo pedagógico - laboral con niños con Trastornos del Desarrollo, es que como equipo transdisciplinario consideramos que:

- Un seguimiento adecuado y sistemático dentro de los PPI, el trabajo con



la familia y los profesionales intervinientes es el mejor sustento para un desarrollo exitoso del mismo.

- Brindar una educación normalizadora e integradora adecuada a las NEE, favorece las condiciones de empleabilidad del alumno para una posible inserción laboral.

- Determinar el punto de partida de lo que es capaz de hacer nuestro alumno en relación con las expectativas de logro y contenidos del diseño curricular jurisdiccional, procurando no limitar sus potencialidades al déficit diagnosticado.

- Desplaza la atención centrada en el alumno como portador de algún trastorno o deficiencia orientándolo hacia las ayudas o recursos que requiere esta persona para acceder al currículum.

- Teniendo en cuenta la normativa vigente y dándonos ésta la posibilidad de que TODOS los niños puedan tener acceso a la educación, respetando las individualidades debemos ser lo más flexibles posibles para así poder respetar sus derechos como seres únicos e irrepetibles y utilizar este tiempo para potenciar al máximo sus posibilidades.

Escribió Leo Buscaglia: "Mi felicidad es yo y no tú no solo porque tú puedes ser temporal, sino porque tú deseas que sea lo que no soy. No puedo ser feliz cuando cambio meramente para satisfacer tu egoísmo. No puedo sentirme contenta cuando me criticas por no pensar tus pensamientos y por no verlo todo igual que tú. Me llamas rebelde. Sin embargo, cada vez que he rechazado tus creencias, te

has rebelado contra mí. Yo no trato de modelar tu mente, pues sé que intentas con ánimo ser solo tú, y no puedo permitir que me digas qué he de ser, pues estoy concentrándome en ser yo. Y añade: Decías que era transparente y olvidaba con facilidad Pero ¿por qué tratas de usar mi existencia para probarte a ti mismo lo que eres?".

### Bibliografía

V FRIEND, Martín y BURSUCK, WHlam, ALUMNOS CON DIFICULTADES,

Editorial Troquel, Argentina 1999. V Circulares de te Rama de Educación Especial, año 2003/4, Circular técnica

Nº2, Circular técnica Nº5, Resolución de la rama de Educación Especial

Nº 2543. S PUIGDELLIVOI, I. LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN UNA ESCUELA

INTEGRADA. Una perspectiva desde la diversidad. Grao. Barcelona, 2000 y

MARCHESI, Alvaro; COLL, César; PALACIOS, Jesús. DESARROLLO

PSICOLÓGICO Y EDUCACIÓN. Necesidades Educativas Especiales.

Alianza. Madrid, 1999. Tomo III s Fejerman, Natalio. Neurología pediátrica. Editorial Panamericana. Bs.As.

2001 Segunda edición.

"RELATO DE EXPERIENCIAS EN UN GRUPO DE NIÑOS CON  
TRASTORNOS DEL DESARROLLO"

Autores:

Directora: Lic. en Psicopedagogía Graciela R. Valls

Asistente educacional: Lic. en Psicología Patricia Urrutia

Docente: Prof. Augusto Pozzi

Institución: Instituto Psicopedagógico Soles.

País: Argentina.

Expositor del trabajo: Directora: Lic. en Psicopedagogía Graciela R.

Vals

Dirección: Castelli 3851

Teléfono: (0223) 495-8373

Fax: (0223) 472-9963

Correo electrónico:

ipsoles@hotmail.com

## A) INTRODUCCIÓN

El Instituto Psicopedagógico Soles, surgió en la ciudad de Mar del Plata, en como Centro Experimental de investigación, dedicado a la adecuación de la propuesta constructivista para niños y jóvenes con retrasos madurativos. La escuela de educación especial fue reconocida por la Dipregep en 1994. Por

lo que la trayectoria pedagógica de esta institución en la ciudad de 18 años. El presente relato de experiencias, surge del trabajo diario de los docentes a cargo del grupo de niños con trastornos del desarrollo dentro de un ámbito escolar para niños con necesidades educativas especiales. Las mayores dificultades que observamos son de socialización, lenguaje y cognición.

a) Tienen dificultades para establecer relaciones sociales y falta de respuesta y motivación hacia las personas.

b) Dificultades para usar el lenguaje y comunicarse. También tienen problemas para la adquisición del sistema lingüístico y su uso.

c) Presentan dificultades intelectuales no globales, sino de gran variabilidad en las funciones cognitivas.

## PRESENTACIÓN DEL GRUPO:

- Patricio – 17 años: déficit mental grave. Retraso madurativo moderado con afasia concomitante. – Fecha ingreso 1992
- Ailén – 16 años: mal formación congénita. Retraso mental severo. Labio leporino – Fecha ingreso 2002.
- Luis – 13 años: autismo. Retardo anártrico. Hipoacusia perceptiva bilateral. Trastornos de conducta – Fecha ingreso 2002. tratamiento psicológico en la casa (cognitivo-conductual).
- Julieta – 12 años: autismo moderado – Fecha ingreso 2002. tratamiento psicológico en la casa (cognitivo-conductual).
- Leandro – 8 años: síndrome genético ideopático. Retraso madurativo moderado. Afasia de expresión – Fecha ingreso 2003. pileta. Tratamiento fonoaudiológico.
- Federico – 6 años: síndrome autista. Trastorno del lenguaje. Retraso madurativo – Fecha ingreso 2004. pileta libre con mamá.
- Gabriel – 7 años: síndrome genético XXXX (variante Klinefelter). Retraso psicomotor moderado. Atrofia cerebral difusa – Fecha ingreso 2004. tratamiento fonoaudiológico. Controles neurológicos. Taller musical-grupo de recreación.
- Agustín – 7 años: síndrome de Down. Agenesia mano derecha – Fecha ingreso 2005. controles de traumatología anuales. Inicio tratamiento fonoaudiológico. Pileta.
- Marcos – 9 años: déficit psicomotor del lenguaje. Trastornos de conducta – Fecha ingreso 2005.
- Yago – 7 años: retraso madurativo – Fecha ingreso 2005. sin ningún tratamiento.

En el transcurso de estos tres años han pasado por el grupo otros tres niños: dos se fueron de la ciudad (uno a España y otro a Capital Federal), y una niña a la que los papás decidieron mantener en el hogar con tratamiento psicopedagógico.

### DIAGNÓSTICO GRUPAL

Analizando la historia del grupo desde sus inicios en el año 2002, es que nos planteamos la importancia de una pareja educativa en co-educación. El grupo, compuesto por 10 niños (8 varones y 2 mujeres) es manejado por un docente varón, a cargo del grupo y una maestra de higiene mujer/apoyando la labor educativa e incluso haciéndose cargo de un subgrupo en los momentos en que lo consideran necesario.

Los criterios de agrupabilidad tenidos en cuenta, hacen hincapié en los diagnósticos de Retraso madurativo global y no en las edades de sus integrantes.

El término medio de la edad de los alumnos es de 10 años.

El manejo de la pareja educativa es por momentos conjunta, cooperando con el grupo en su totalidad y en otros trabajando con pequeños grupos incluso en ámbitos diferentes. Allí la intervención pedagógica logra mayor especificidad.

Los niños permanecen en la institución de 8.30 horas a 12 horas de lunes a viernes. Solo Patricio, Ailén y Leandro logran quedarse la jornada completa hasta las 16 horas. Gabriel ha comenzado a permanecer en el colegio todo el día los martes y jueves.

El equipo está conformado por Augusto, responsable del grupo, Camila maestra de higiene, Begi Asistente Social y Patricia, psicóloga. Todos tienen establecido su rol y participación en el mismo.

Las propuestas pedagógicas que nos planteamos como institución son de reuniones de equipo y de trabajos de investigación donde nos abocamos a estudiar sobre las particularidades de estos niños.

Si bien cada uno tiene diagnósticos diferentes/ desde el modo de aproximarse a la realidad, eran semejantes, no miraban al adulto, no aceptaban límites, se manejaban solo con caprichos para llamar la atención y relacionarse con el otro.

Era un gran desafío el que nos planteábamos. Dar respuestas a éstas individualidades tan diferentes y a la vez parecidas. El hecho de la conformación gradual del grupo de cuatro o cinco niños en el 2003, al total de 10 éste año nos ayudó a pensar, ir cambiando estrategias, modificando acciones o programando nuevos cronogramas de actividades.

Las adaptaciones de los que iban ingresando, fueron hechas de manera gradual (30" por día) lo que permitió que el grupo pudiera ir aceptando al nuevo miembro en forma paulatina ya que se iban acostumbrando al nuevo integrante en un corto tiempo por lo que se cuidaba y protegía los niños del grupo, a la par que se contenía al que era recién admitido. Esto se pudo ir logrando con la intervención de la Asistente Educacional en conjunto con el docente.

Es un reto educativo a la par que generó en la institución profundas cuestiones, surgiendo los siguientes interrogantes:

- Qué queremos enseñarles,
- Cómo vamos a enseñarles,
- Para qué,
- Qué metodología de trabajo.

## B) DESARROLLO

Nuestros alumnos con trastornos del desarrollo, han sufrido alteraciones en la adquisición del período sensorio-motor, especialmente esto se hace notorio en el área de la comunicación.

Es por ello que los docentes deben abocarse particularmente a lograr de los niños:

- contacto visual
- contacto físico
- orientación de la mirada
- responderá llamadas de atención
- uso funcional de palabras y frases mirando al adulto.
- sonrisa como contacto social
- pedir ayuda al adulto
- conductas instrumentales, reconocer un medio para alcanzar un fin
- dar y enseñar objetos
- Juegos con objetos en secuencias fijas
- juegos sin objetos con acciones simuladas
- las pautas de interacción e imitación deben ser claras y estructuradas sobre acciones de la vida cotidiana.
- trabajar sobre la permanencia del objeto
- tratar de modificar las conductas de caprichos y agresiones, por el aprendizaje de otras mas adecuadas (condicionamiento operante).

Desde el enfoque psicogenético:

Se trabaja particularmente con la conservación del objeto, en los grupos prácticos de desplazamiento.

Pudiendo construir de algún modo una respuesta adecuada. Esto se está logrando a partir de un docente afectuoso, pero ordenado. Que pone límites que refuerzan las conductas adaptadas.

Que maneja la teoría y en el encuadre áulico propone situaciones estables y estructurámela intervención del docente hace comprender a ese niño que los caprichos no son permitidos en clase. Esto a su vez es trabajado en grupos de reflexión de padres por la psicóloga, Asistente Educacional de la institución,. su rol Aestar junto a los que intervienen en el proceso educativo. Esto se puede lograr de diversas maneras: cooperando con la actividad docente,/para ayudarlo a procesar las estrategias apropiadas a cada grupo y a cada alumno, elaborando un diagnóstico y un pronóstico de la situación de cada uno y su contexto socio-familiar trabajando desde el aula, en la observación directa en situación pedagógica y social, además del seguimiento personalizado favoreciendo la integración de las familias.

Es fundamental su inclusión. Se trabaja con el grupo familiar para promover su participación en los procesos de construcción del aprendizaje y en la dinámica escolar.

El equipo técnico ofrece un espacio de reflexión e interacción con los padres para permitirles la comunicación de temores, inquietudes y expectativas acerca del desarrollo y futuro de sus hijos<sup>4</sup>, su inserción social, la aceptación de capacidades y limitaciones la posibilidad de poner límites, la dinámica familiar, recreación y salidas familiares, sexualidad. Poder "hablante lo que les preocupa y no se dice.

Estos espacios se concretan en entrevistas individuales con cada uno de los papas y también a través de grupos de reflexión.

No todos los papas rueden trabajar de esta manera. A veces se observan resistencias.

La constitución subjetiva no se refiere sólo al desarrollo biológico/madurativo, incluye además lo simbólico, la cultura, el lenguaje. El niño se construye como sujeto en un lugar: la familia, en

el cual se despliegan funciones: materna y paterna. Es sobre esto que intentamos reflexionar abriendo un espacio para ello. Los resultados que estamos y seguimos obteniendo, nos hacen pensar que estamos transitando el camino correcto.

Cada consigna u orden se da, de manera concisa y clara/usando frases cortas o gestos entrenados y estables para su mejor comprensión.

Del registro de observaciones del grupo surgen modelos de conducta repetitiva y estereotipada/especialmente en Luis, con la música y el olfato, en Patricio con la luz, en Marcos con objetos, en Yago: dedos, se tapa los oídos.

Observamos rituales compulsivos de masturbación en Leandro. Mecanismos estereotipados de balanceo en Julieta. Todos tienen un muy bajo nivel de resistencia a la frustración.

### ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

En el grupo trabajan en forma conjunta dos docentes:

- docente a cargo del grupo, varón, Prof. en Educación Especial, Augusto
- docente de Higiene, mujer, también Prof. de Música, Yamila.

Los docentes funcionan como pareja educativa (hombre - mujer, papa – mama) apoyándose como co-educadores con roles bien definidos, lo que les brinda un mejor bloque de contención emocional y un más amplio frente sin fisuras frente a los límites y pautas escolares.

Pasamos a relatar los diferentes momentos del trabajo:

### SOCIALIZACIÓN

Uno de los ejes principales con los que trabajamos a nivel grupal es el de la socialización a través de diferentes actividades a lo largo de la mañana.

En el momento del ingreso a la escuela, consideramos muy importante el saludo al docente, a sus compañeros y la participación con toda la escuela del izamiento de la Bandera, lo cual marca el inicio de las actividades de la jornada.

El ingreso al salón se hace en hilera, en forma ordenada (cosa que cuesta mucho pero que gradualmente se está logrando) para sacarse los abrigos y colgarlos junto con sus mochilas en los percheros. Buscamos que lo hagan en forma independiente del adulto, pero favorecemos la cooperación entre ellos pidiendo en algunos casos que se ayuden mutuamente. Esto mismo se trabaja en el momento de la salida.

A través de juegos grupales que realizamos tanto en el salón como en el patio favorecemos:

- el respeto de turnos de intercambio y de juego
- la incorporación de reglas para poder desarrollar el juego
- la colaboración entre ellos para lograr alcanzar determinados objetivos del juego, ya que no se plantean juegos competitivos sino que tiendan a lograr la cooperación y el respeto por el otro.

(Ante todo cabe mencionar que consideramos muy importante el favorecer el descubrimiento del placer de jugar).

### ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

#### (CON TODO EL GRUPO O EN GRUPOS REDUCIDOS)

En general las actividades se plantean para todo el grupo. Trabajamos entonces en un salón grande que permite operar en mesas grandes alrededor de las cuales se sientan cómodamente todos los chicos. También contamos, dentro del mismo salón, con un par de mesas más pequeñas para trabajar en forma más personalizada cuando la actividad lo requiere.

Los juegos agrúpaes se desarrollan dentro de este salón. Cuando el tiempo lo permite, aprovechamos también alguno de los patios (uno cubierto y otro descubierto) para realizar juegos corporales, con consignas.

Para desarrollar algunas actividades pedagógicas, se trabaja en grupos reducidos para permitir trabajar en forma individual, reforzando el vínculo y para aprovechar más el tiempo de atención durante la actividad.

Los grupos no son siempre los mismos. Sin embargo, por lo general, los agrupamos de acuerdo a sus intereses, a su edad y a sus posibilidades cognitivas.

Se trabaja con material concreto, en el espacio y también con hojas y en el cuaderno.

Los alumnos que presentan características autistas tienen mayor dificultad en llevar a cabo este tipo de actividades. Igualmente trabajamos con ellos en el cuaderno con la intención de que mejoren su atención en una actividad, que logren salir de las conductas estereotipadas y que logren mantenerse sentados realizando una misma actividad aunque sea por un periodo muy corto de tiempo. En algunos casos hemos observado un progreso muy importante en estas actividades, a través de las cuales lograron tomar lápices, crayones o fibras con la mano (cosas que al principio no querían tocar), utilización de plasticola, temperas y pinceles, utilizando en ocasiones las manos o

los dedos para pintar, lo que nos permite pensar que estamos ayudándolos a construir un aprendizaje escolar.

Lugar del trabajo: estas actividades se desarrollan en otro salón, más pequeño, bien iluminado, con pocos estímulos visuales para favorecer la concentración de los niños e/i la actividad planteada. El cambio de ámbito también favorece el aprendizaje.

Consignas: se trabaja con consignas orales, con apoyatura de gestos que favorezcan su comprensión. Las consignas son simples, claras, y se dan de a una por vez.

Tiempo de trabajo: las actividades son de corta duración pues, en general, los periodos de atención son breves. De acuerdo a las posibilidades de cada alumno se trabaja para que estos períodos se extiendan.

Respeto del tiempo de trabajo ya sea con todo el grupo o en grupos reducidos tratamos de respetar los distintos tiempos de trabajo durante la jornada. Estos "tiempos" son estructurados y estables. Esto favorece la vivencia de los distintos momentos bien diferenciados dentro de la actividad diaria. Esto no implica rigidez en las actividades, ya que éstas, en la mayoría de los casos, se adecuan a las necesidades del grupo en ese momento.

Horario: estas actividades más estructuradas se realizan en la primer hora y media de clase, pues los niños tienen un mejor rendimiento en este momento inicial de la mañana.

### ACTIVIDADES CORPORALES

#### (Actividades integradas con Educación Física y Música)

Los niños tienen un módulo semanal con el Profesor de Educación Física y uno con la Prof de Música. En coordinación con

ellos, durante la semana se trabaja con distintas actividades corporales.

Juegos con música: con la utilización de la música como elemento motivador, se desarrollan distintos tipos de juegos que favorecen su psicomotricidad. Es importante destacar que al ser la docente de Higiene también profesora de música enriquece esta actividad con diferentes propuestas desde lo musical.

Juegos con elementos: se desarrollan con la utilización de elementos como aros, sogas, pelotas, disfraces. También, utilizando los muebles del salón, se construyen circuitos, laberintos, senderos con distintos grados de dificultad.

Estas actividades se desarrollan generalmente en la última hora de clases.

Relajación: en los últimos quince minutos de la jornada, realizamos una actividad de relajación, utilizando música que favorezca dicha actividad. Si bien al principio costó mucho que se queden sentados, en silencio, en este momento, cuando acomodamos el salón para la actividad ellos solos se disponen para realizar la relajación. Como la misma se realiza después de las actividades de juegos corporales, favorece el retorno al estado de reposo, la vivencia del contraste entre la actividad movimiento y el estado de quietud del cuerpo.

### LIMITES

En todos los casos, es muy necesario trabajar los límites.

La mayoría de los niños, por sus propias dificultades, son consentidos por sus familias y logran así manejar a los padres y familiares con sus caprichos.

En el ámbito de la escuela trabajamos con límites claros y firmes, que se aplican a todos en general.

Teniendo en cuenta las características de cada niño adecuamos las estrategias para lograrlo, pero tratamos de que las pautas sean claras para todo el grupo.

En algunos casos hemos tenido episodios en los cuales han tenido "berrinches" que han durado hasta 45 minutos (Julieta, cuando recién ingresó). Pero, con el tiempo y el mantenimiento del límite, hemos logrado que hoy, ante la misma situación, el niño responda de manera totalmente diferente, aceptando el no, esperando para satisfacer su deseo y respetando las pautas establecidas para todo el grupo.

Es muy importante realizar un trabajo coordinado con la familia para que estas pautas también se incorporen en el hogar. Los resultados son muy buenos cuando se logra el apoyo por parte de los padres. En algunos casos se observó resistencia (Luis, Ailén) lo cual también se vio reflejado en los resultados (pocos avances o retrocesos en algunos aspectos)

Estos reconocen y se asombran por los cambios que se producen en sus hijos, especialmente porque favorecen su socialización.

### HÁBITOS DE HIGIENE

Como ya lo dijimos anteriormente, los hábitos se trabajan cotidianamente, respetando los horarios y los ámbitos adecuados para llevarlos a cabo.

#### Hábitos de orden – Vestimenta

Todas las mañanas, al entrar al salón:

- cuelgan sus mochilas en los percheros correspondientes. Cada perchero tiene su nombre y un dibujo hecho por ellos que lo



identifica. Esto favoreció el reconocimiento del propio perchero y el de los demás compañeros.

- Al finalizar cada actividad, ordenan el salón para prepararlo para la siguiente. Esto implica juntar los juguetes o elementos con los que se trabaja y guardarlos en el lugar correspondiente. Requieren el estímulo, la supervisión del adulto para hacerlo. Gradualmente, algunos están logrando en forma autónoma juntar los elementos de juego y guardarlos.

- En el momento de la salida recogen sus mochilas y estamos trabajando para que se pongan las camperas en forma independiente. En este momento requieren la ayuda del adulto.

Un logro muy importante es que reconocen sus pertenencias y reconocen las de los demás. Algunos están colaborando con otros para ponerse las camperas. (Leandro) Es de destacar el trabajo que implicó el uso diario del uniforme del colegio y de la mochila. La resistencia estaba de parte de algunos niños y niñas y de algún papá que la traía en la mano. Esto se logró revertir con la concientización de la **identidad escolar** que significaba la mochila y el uniforme. Esto fue comprendido por la familia y así ayudaron a que los niños identificaran esos elementos en el hogar y lo asociaran con la escuela y el "ser alumnos", funcionando como un organizador en la caótica vida diaria.

- Hora del té

En el momento de la merienda trabajamos el respeto de normas de comportamiento social y pautas de convivencia:

- ordenar el salón para preparar la merienda (los que más ayudan en este momento son Leandro, Gabriel, Patricio. Agustín está comenzando a hacerlo)
- poner la mesa
  - adoptar una postura correcta al sentarse a la mesa (todavía cuesta en Ailén)

- tomar el té en tazas, tomándolas correctamente (favoreciendo su motricidad fina)
- manejar correctamente utensilios: la cuchara
- servirse galletitas de un plato, compartiéndolas con sus compañeros (en algunos casos están acostumbrados a córner ellos solos, sin convidar) (es este momento todos lo hacen. Al principio costó con Federico - Luis a veces se sirve, la muerde y la deja sobre la mesa o la vuelve a poner en el plato)
- limpiarse manos y boca con una servilleta (lo logra Gabriel. El resto está en proceso)
- ordenar el salón después de tomar el té
  - El horario de la merienda es siempre el mismo.

#### Higiene personal

Trabajamos el lavado de manos antes de la merienda.

En forma personalizada, buscando que logren una mayor independencia del adulto para:

- abrir la canilla
- lavarse las manos con agua
- incorporar el uso del jabón (Luis y Federico muestran mayor resistencia)
- enjuagarse
- cerrar la canilla
- secarse utilizando una toalla. (Gabriel sí, el resto en proceso).

Luis, Julieta, Marcos, Ailén requieren constante supervisión y estímulo del docente.

Esta secuencia se trabaja en forma cotidiana. Cada alumno cuenta con sus propios elementos

También, semanalmente incluimos el lavado de la cara, cosa que en general no les gusta hacer.

#### Control de esfínteres - Ir al baño

El tema del control de esfínteres requiere un tratamiento aparte. Es fundamental trabajar en conjunto con la familia para que los logros sean significativos.

Desde la escuela trabajamos con las siguientes expectativas de logro:

- que pidan o que hagan algún gesto para manifestar sus necesidades de ir al baño
- bajarse la ropa en forma independiente del adulto
- sentarse en el inodoro
  - avisar cuando termina
  - subirse y acomodarse la ropa

Algunos datos al respecto.

Luis, cuando solicitó su ingreso a Soles en noviembre de 2001, usaba pañales. Como se le puso como condición para el ingreso que los dejara de usar, cuando ingresó en 2002 lo hizo sin pañales. Si bien ahora no pide para ir al baño, no se hace pis encima.

Leandro ingresó en 2003 utilizando pañales. Se trabajó con la familia, con mayor intensidad a partir de marzo de 2004 y se logró que dejara de usarlos. Hoy, no sólo pide para ir al baño sino que es totalmente independiente para hacerlo. Su crecimiento y su cambio fueron notables.

Gabriel ingresó en la segunda mitad de 2004 utilizando pañales tipo calzoncillo. Con el trabajo junto a la familia en poco tiempo los dejó y ahora controla sin problemas Pide para ir al baño y se maneja

en forma independiente. Hoy. en ocasiones se hace encima, pero es más una cuestión de orden emocional, generalmente como reacción a una postura de límites por parte del adulto.

Ailén, Julieta y Marcos son totalmente independientes.

Patricio pide para ir al baño pero requiere de la supervisión del docente.

Agustín no pide para ir al baño, pero lo llevamos a determinadas horas y hace pis y caca en el baño.

Federico controla sin problemas. El no pide para ir al baño, pero toma de la mano al adulto y lo conduce. Está logrando sentarse solo en el inodoro y bajarse solo la ropa.

Pudimos observar que en los alumnos que lograron dicho control, se produjo un cambio positivo muy importante.

Hubo un cambio de actitud, un crecimiento que se manifestó en toda su conducta. Se muestran más extrovertidos, más independiente, con más interés por lo que sucede a su alrededor, convirtiéndose en protagonistas dentro del grupo.

## CONCLUSIONES

El eje más importante a tener en cuenta es el haber logrado la escolarización de estos niños. Han aceptado los límites que imponen las pautas, normas y rutinas escolares.

Están integrados a la institución, Comparten cumpleaños, fiestas, incluso la de fin de año en un ámbito extraño y de mayor tamaño (teatro) donde participan de la actividad en el escenario.

Comparten también salidas programadas con\_ otros alumnos del colegio, integrándose en la comunidad.

Otro eje conductor es el personal docente altamente capacitado y bien dispuesto para con estos niños con trastornos del desarrollo.

No podemos dejar de mencionar el eje familiar. Sin ese vínculo fundamental no hubiéramos alcanzado tantos adelantos en los niños ya que trabajamos la mayoría de las veces en co-operación y dándose un verdadero feed-back.

Estos adelantos observados en tan corto lapso de tiempo ponen en evidencia un trabajo sólido de búsqueda de estrategias para coordinar las mejores opciones para cada uno.

### ANEXO III

#### Declaración de Salamanca

#### Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales

Conferencia Mundial sobre necesidades Educativas Especiales:

Acceso y Calidad

- Salamanca, España, 7-10 de Junio de 1994 -

“... Los delegados (...) en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, reunidos en Salamanca, España, en Junio de 1994, (...) creemos y proclamamos que cada niño y cada niña tienen características, intereses y habilidades de aprendizaje propios y que los programas educativos deben diseñarse e implementarse tomando en cuenta dicha diversidad; quienes presentan necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas comunes, que deben ofrecer una pedagogía centrada en el niño capaz de satisfacer estas necesidades; las escuelas comunes con orientación integradora son los medios más efectivos para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades abiertas, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos”.

## ANEXO IV

### - Manual DSM IV -

Criterios a tener en cuenta para diagnosticar Trastorno Autista:

A. Un total de 6 ( o más) de (1), (2) y (3), con por lo menos dos de (1), y uno de (2) y de (3):

(1) Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de las siguientes características:

a. Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales, como son contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.

b. Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros adecuadas al nivel de desarrollo.

c. Ausencia de la tendencia espontánea para compartir con otras personas disfrutes, intereses y objetivos ( por ej. no mostrar, traer o señalar objetos de interés)

d. Falta de reciprocidad social o emocional.

(2) Alteración cualitativa de la comunicación manifestada al menos por dos de las siguientes características:

a. Retraso o ausencia total del desarrollo del lenguaje oral (no acompañado de intentos para compensarlo mediante modos alternativos de comunicación, tales como gestos o mímicas)

b. En sujetos con un habla adecuada, alteración importante de la capacidad para iniciar o mantener una conversación con otros.

c. Utilización estereotipada y repetitiva del lenguaje o lenguaje idiosincrásico.

d. Ausencia de juego realista espontáneo, variado, o de juego imitativo social del nivel de desarrollo.

(3) Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados, manifestados por lo menos mediante una de las siguientes características:

a. Preocupación absorbente por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés que resulta anormal, sea en su intensidad, sea en su objetivo.

b. Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales.

c. Manierismos motores estereotipados y repetitivos ( por ej. sacudir o girar las manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo)

d. Preocupación persistente por partes de objetos.

B. Retraso o funcionamiento anormal en por lo menos una de las siguientes áreas, que aparece antes de los 3 años de edad: (1) interacción

social, (2) lenguaje utilizado en la comunicación social o (3) juego simbólico o imaginativo.

C. El trastorno no se aplica mejor por la presencia de un trastorno de Rett o de un trastorno desintegrativo infantil

## ANEXO V

### ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA

1. Edad:

2. Sexo:

3. Estudios realizados

a. ¿Qué títulos posee?

.....

b. ¿En que Institución/es los obtuvo?

.....

c. ¿En qué año?

.....

d. ¿Ha realizado otros estudios?, como por ejemplo:

1. cursos,

2. seminarios,

3. jornadas relacionadas con la temática,

4. otros.

.....

4. Experiencia profesional

En relación a su experiencia profesional:

a) Cuéntenos cómo es una día en el aula con éstos niños

.....

b) ¿Cómo trabaja en el aula con estos chicos?

.....

c) ¿Considera que existen algunas herramientas que pueden ayudar en este proceso?

.....

d) ¿Cuáles?

.....  
.....  
e) ¿Siente que posee esas herramientas?  
.....

.....  
f) De las formaciones que ha realizado ¿Cuál/es considera que han sido de más utilidad?  
.....

.....  
g) ¿Por qué?  
.....

.....  
h) ¿Siente que el trabajo con estos niños requiere de un nivel de dedicación muy comprometido?  
.....

.....  
i) ¿Siente que al actuar posee los elementos necesarios para llevar adelante el proceso de enseñanza – aprendizaje con precisión?  
.....

Si.....

No.....

j) ¿Por qué?  
.....

.....  
k) Si pudiera solicitar mayor formación en ésta área, ¿Qué temas desearía tratar?  
.....

.....  
l) Si siente carencias para abordar la problemática que plantean estos niños, señale si es en relación a:

- a. Aspectos Teóricos-conceptuales
- b. Herramientas prácticas
- c. Supervisión
- d. Otros



.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

3. ¿Qué cree que le brindaría a usted contención y sostén en el trabajo con éstos niños?

.....  
 .....  
 .....  
 .....

ESCALA TIPO LIKERT

Desde su rol docente en Educación Especial de niños con trastorno autista, le solicitamos tenga a bien reconocer en las afirmaciones que a continuación le presentamos, su grado de acuerdo o desacuerdo. A continuación marque con una cruz su elección.

1) Siento que frente a estos niños me faltan algunos elementos para trabajar en el aula.

Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2) Cuando estoy frente a éstos niños me siento incomoda.

Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3) Me desalienta no poder alcanzar los objetivos propuestos para la educación de ellos.

Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	---------------------	-----------------------------	------------------------	-------------------

--	--	--	--	--

4) Considero dificultoso adaptar la currícula escolar a sus particularidades.

Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	---------------------	-----------------------------	------------------------	-------------------

--	--	--	--	--

5) Considero que la participación de la familia en su educación es relevante.

Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	---------------------	-----------------------------	------------------------	-------------------

--	--	--	--	--

6) Cuando estoy frente a éstos niños siento rechazo.

Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	---------------------	-----------------------------	------------------------	-------------------

--	--	--	--	--

7) Considero que es necesario contar con sostén y contención psicológica para poder trabajar con niños con trastorno autista.

Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	---------------------	-----------------------------	------------------------	-------------------

--	--	--	--	--

8) Frente a conductas inesperadas de éstos niños me paralizó.

Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	---------------------	-----------------------------	------------------------	-------------------

--	--	--	--	--

9) Considero que la educación brindada desde la escuela es suficiente para ellos.

Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	---------------------	-----------------------------	------------------------	-------------------

--	--	--	--	--

10) El contacto con éstos niños me genera tristeza.

Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	---------------------	-----------------------------	------------------------	-------------------

--	--	--	--	--

11) Necesito un mayor apoyo de otras disciplinas para el abordaje de estos niños.

Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	---------------------	-----------------------------	------------------------	-------------------

--	--	--	--	--

12) Considero que cuento con escaso apoyo institucional.

Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	---------------------	-----------------------------	------------------------	-------------------

acuerdo	acuerdo	ni desacuerdo	desacuerdo	desacuerdo

13) El trabajo con estos niños me genera un desgaste físico.

Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo

14) Cuando estoy frente a éstos niños tiendo a abrazarlo.

Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo

15) El trabajo con estos niños me genera un desgaste emocional.

Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo

## ANEXO VI

Matriz de datos de las respuestas (frecuencia) de las docentes en la escala tipo likert.

Han respondido 11 personas.

Significado de las opciones:

MA: Muy de Acuerdo

BA: Bastante de acuerdo

NA/ND: Ni de acuerdo ni en desacuerdo

BA: Bastante en desacuerdo

MD: Muy en desacuerdo

	<b>M A</b>	<b>B A</b>	<b>N A / N D</b>	<b>B D</b>	<b>M D</b>
1. Siento que frente a estos niños me faltan algunos elementos para trabajar en el aula	0	1	1	6	3
2. Cuando estoy frente a éstos niños me siento incomoda	9	0	2	0	0
3. Me desalienta no poder alcanzar los objetivos propuestos para la educación de ellos	4	2	2	2	1
4. Considero dificultoso adaptar la currícula escolar a sus particularidades	2	3	2	3	1
5. Considero que la participación de la familia en su educación es relevante	0	0	0	2	9
6. Cuando estoy frente a éstos niños siento rechazo	8	3	0	0	0
7. Considero que es necesario contar con sostén y contención psicológica para poder trabajar con éstos niños	0	0	0	6	5
8. Frente a conductas inesperadas de éstos niños me paraliza	5	5	1	0	0
9. Considero que la educación brindada desde la escuela es suficiente para ellos	2	4	1	0	4
10. El contacto con éstos niños me genera tristeza	7	3	0	1	0

11. Necesito un mayor apoyo de otras disciplinas para el abordaje de éstos niños	0	0	0	6	5
12. Considero que cuento con escaso apoyo institucional	6	2	0	2	1
13. El trabajo con esto niños me genera un desgaste físico	0	1	2	6	2
14. Cuando estoy frente a ellos niños tiendo a abrazarlos	1	1	1	1	7
15. El trabajo con esto niños me genera un desgaste emocional	0	1	2	6	2

