



Comité de Estudios de Postgrado

Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo

**VISIONES DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE EL
PROCESO DE INTEGRACIÓN DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL
ESPECTRO AUTISTA (TEA) EN EL AULA REGULAR**

**Trabajo Especial de Grado para optar por el Título de Especialista en
Atención Psicoeducativa del Autismo**

Autora: Ramos Ruíz, Susana Scarlet
CI: 12.777.355

Asesora: Mg. Sylvia Silva

Caracas, Mayo de 2014

Dedicatoria

A mi hija Sofía, por ser la luz de mi vida y el motor que me impulsa a que cada día sea mejor persona y quiera emprender nuevos proyectos....
Eres mi inspiración y el amor de vida.

Agradecimientos

A Dios, por ser mi guía y apoyo espiritual, permitiéndome cumplir con uno de los objetivos de esta etapa de mi vida.

A las maestras que generosamente quisieron participar en esta investigación, abriendo su corazón y compartiendo sus vivencias en un aula integradora.

A mi esposo Gabriel, por confiar en mí e impulsarme a seguir adelante, así como, por todo su apoyo y comprensión en todo este proceso. Sin ti, este logro no sería posible.

A mi familia, a ti mamá por ser mi ejemplo de dedicación y lucha para alcanzar las metas, a mis hermanas por estar siempre pendientes, a mis suegros y cuñado por toda su paciencia, comprensión y apoyo.

A Sylvia Silva, por su tiempo y apoyo incondicional, dedicado a esta investigación.

A Manuel Aramayo, por su apoyo y guía en este hermoso proyecto.

A CEPIA por brindarme los espacios en donde pude enriquecer mi desarrollo profesional.

Al colegio San Luis por brindarme el espacio y apoyarme en todo este proceso.

A la familia Ghinaglia, en especial a Mariana, por toda la guía brindada, además de alentarme a seguir adelante.

UNIVERSIDAD MONTEÁVILA

Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo

VISIONES DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE EL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA) EN EL AULA REGULAR

Autora: Ramos Ruíz, Susana Scarlet

Fecha: Mayo 2014

RESUMEN

Para este estudio se toma el punto de vista del docente sobre el proceso de integración escolar. Pretende observar cómo se enfrenta al cambio que representa la integración de niños con TEA en su aula regular y cómo se siente preparado para hacerlo. El Objetivo General del presente Trabajo Especial de Grado es: Explorar la visión del docente de educación primaria sobre el proceso de integración de estudiantes con TEA en el aula regular. Utiliza la metodología cualitativa; una aproximación a la Teoría Fundamentada. Con este fin se efectúan entrevistas a profundidad a cuatro docentes de educación básica. Una vez transcritas, se procede a una categorización mediante la aplicación del software de análisis cualitativo "Atlas.ti". Los resultados señalan lo siguiente: El docente describe habilidades y destrezas importantes que favorecen al proceso, y es capaz de planificar sus propias estrategias de abordaje para el escolar con TEA. Surgen algunos juicios y sentimientos que probablemente sean determinantes para la forma en la que el docente afronta la presencia del estudiante con TEA y en sus acciones en clase. Existe la preocupación por parte de los docentes sobre la falta de preparación con la que cuentan para atender la diversidad en el aula y refieren que mientras la participación de todos los actores involucrados en el proceso sea efectiva el proceso será exitoso. Se evidenció una percepción generalizada de tendencia negativa al proceso de integración escolar.

Palabras Clave: Integración escolar, Inclusión, Trastornos del Espectro Autista, Docente

Índice General

	Nro. Pág.
Introducción	8
Planteamiento del Problema	10
Objetivo General	11
Objetivos Específicos	12
Justificación	13
Marco Referencial	14
Trastornos del Espectro Autista	14
Criterio Diagnóstico	15
Integración e Inclusión	20
La Declaración de Salamanca	28
Sobre el marco Legal en Venezuela	30
Las Representaciones Sociales	31
La perspectiva del Modelo Social	33
Metodología	36
Tipo de Investigación	36
La Teoría Fundamentada	37
Análisis y Discusión de Resultados	40
Conocimiento	41
Habilidades del Docente	48
Estrategias aplicadas por el Docente	54
Representaciones Sociales	59
El Modelo Social	78
Conclusiones y Recomendaciones	89
Referencias Bibliográficas	92
Anexo	98

Índice de Tablas y Figuras

	Nro. Pág.
Tablas	
Tabla 1.- Niveles de Severidad del DSM-5. Palomo (2014)	17
Tabla 2.- Conceptos de Integración e Inclusión	21
Figuras	
Figura 1.- El Modelo Social Venezolano de la Discapacidad	35
Figura 2.- Categorías Centrales de la Investigación	40
Figura 3.- Categoría Central de Conocimiento y Sub-categorías	41
Figura 4.- Categoría Central de Habilidades del Docente y Subcategorías	47
Figura 5.- Categoría Central de Estrategias Aplicadas por el Docente y Sub-categorías	54
Figura 6.- Categoría Central de Representaciones Sociales y Sub-categorías	58
Figura 7.- Categoría Central del Modelo Social y Sub-categorías	78

Introducción

El presente trabajo especial de grado aborda la integración de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA) en el aula regular como un tema controversial. El proceso inclusivo en el salón de clases constituye un punto de interés, no sólo para el docente, sino para los especialistas involucrados, los padres de los niños con TEA, la comunidad educativa y la sociedad. Se plantea la igualdad como punto de partida para la integración del niño. Todos los estudiantes, neurotípicos o no, tienen el mismo derecho de estar en una aula regular con un docente que sea capaz de brindar conocimiento, apoyo y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma eficiente y armoniosa.

Para este estudio se toma el punto de vista del docente sobre el proceso. Pretende observar cómo se enfrenta al cambio que representa la integración de niños con TEA en su aula regular y cómo se siente preparado para hacerlo. El Objetivo general del estudio es “Explorar la visión del docente de educación primaria sobre el proceso de integración de estudiantes con TEA en el aula regular”

Se inicia el marco referencial, con una revisión de los Trastornos del Espectro Autista (TEA), los criterios para su diagnóstico, incluida la actualización del “Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales” en inglés Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013). De igual forma se abordan algunas diferenciaciones de los conceptos de integración e inclusión, los cuales constituyen parte del objetivo de estudio. Comprende

además ciertos puntos contenidos en la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994) como referencia al marco de acción de la integración escolar y al “deber ser” del proceso. También se realiza un breve repaso sobre el marco legal de la educación inclusiva en Venezuela. Para abordar el tema de estudio, se expone el concepto de representaciones sociales, como sustento para dar sentido al análisis de ciertas emociones y apreciaciones proporcionadas por los docentes entrevistados. Se cierra este apartado, describiendo la definición del Modelo Social, desde el punto de vista del docente, como referencia para el análisis del desempeño de algunos actores involucrados en el proceso.

Con el propósito de alcanzar los objetivos planteados en la investigación, se utiliza la metodología cualitativa. Específicamente, una aproximación a la Teoría Fundamentada. Con este fin se efectúan entrevistas a profundidad a cuatro docentes de educación básica. Una vez transcritas, se procede a una categorización de los temas relevantes mediante la aplicación del software de análisis cualitativo “Atlas.ti”.

El análisis de los datos se agrupa en un conjunto de gráficos denominados Categorías centrales de la investigación que da lugar a una discusión, análisis e interpretación de los mismos.

Para finalizar, se exponen los principales resultados obtenidos relacionados con los objetivos planteados. En general, apuntan a la opinión de algunos docentes sobre la integración escolar, cómo perciben su preparación para el proceso y cuáles son sus recomendaciones para hacerlo efectivo y que permita el alcance de los objetivos académicos para todos sus estudiantes.

Planteamiento del Problema

La integración de la diversidad en la escuela regular es un concepto que se maneja desde la declaración de Salamanca, (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994) y se fortalece en Venezuela a través de la resolución 2005 del año 1996, del Ministerio de Educación de Venezuela. Estas promulgaciones son pilares fundamentales para atender los requerimientos de los niños con diversidad funcional y la creación de escuelas integradoras, que van a conformar comunidades y sociedades cada vez más inclusivas. Es importante destacar que la puesta en práctica de la resolución 2005 requirió cambios importantes en los diferentes actores involucrados, comprendiendo tanto a la población con diversidad funcional como a su entorno. La integración se considera un proceso amplio y complejo que depende de muchos factores y afecta a todos sus protagonistas, no sólo al niño integrado en un aula regular.

El docente es el principal protagonista del proceso educativo integrador, pero no es un ente aislado. Está inserto dentro de una comunidad educativa que contempla a los directivos, personal administrativo y obrero, especialistas, padres y representantes, población estudiantil, redes de apoyo y entes gubernamentales, al igual que la comunidad circundante, por ello se hace necesario el manejo compartido de información, conocimientos, actitudes, valores, creencias que propicien la participación adecuada de todos estos actores para la conformación de una comunidad integradora que garantice la armonía, el respeto mutuo, un aprendizaje adecuado para todos, y el cumplimiento de los derechos de cada uno de los niños.

Algunos estudios acerca del desempeño de los docentes arrojan resultados ambivalentes sobre la integración en el aula regular. Por ejemplo, con respecto a los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), una parte los docentes parecieran manejar los conceptos concernientes a este Trastorno pero persisten actitudes discriminatorias, aprehensiones, bajas expectativas, es decir, resistencia al cambio (Aramayo, 2013).

El tema de integración escolar es amplio y da para mucho, sobre todo cuando se refiere a los estudiantes que están dentro del TEA. Para efectos de esta investigación conviene preguntarse: ¿Está el docente capacitado para enfrentar el reto que representa integrar estudiantes con Trastornos del Espectro Autista al aula regular? ¿Maneja el conocimiento y las técnicas adecuadas para adaptar las necesidades de niños con TEA? ¿Cómo se comporta la comunidad educativa respecto al proceso integrador? Y más allá de los saberes: ¿cuál es la actitud con la que el docente asume esta experiencia?, ¿cómo es su disposición y sentimientos ante esta labor?, ¿cómo percibe el proceso de integración escolar de los estudiantes con TEA?

Bajo estas inquietudes, se plantea como pregunta fundamental de este estudio la siguiente: ¿Cuáles son las opiniones, expectativas, dudas, sentimientos que presenta el docente respecto a la integración de niños con TEA al aula regular?

El propósito principal (Objetivo General) del presente Trabajo Especial de Grado es:

Explorar la visión del docente de educación primaria sobre el proceso de integración de estudiantes con TEA en el aula regular.

Objetivos Específicos:

1. Indagar sobre los conocimientos que posee el docente sobre los TEA.
2. Explorar las habilidades y destrezas del docente para abordar la integración escolar.
3. Conocer las estrategias que aplica el docente en el aula integradora para alcanzar los objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje con sus alumnos.
4. Detectar algunas Representaciones Sociales (percepción, estereotipo, actitud) en la información proporcionada por el docente.
5. Explorar las opiniones del docente sobre la participación de algunos actores involucrados en el proceso de integración desde la perspectiva del Modelo Social.

Justificación

En este estudio se tiene la intención de conocer la realidad de lo que viven los docentes día a día en sus aulas y cómo se plantean el abordaje de la integración de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA).

La autora, como profesional de la Educación Especial se desempeña como Psicopedagoga del departamento psicoeducativo de una institución privada y observa con bastante frecuencia ciertas inquietudes, desfases, inconvenientes que manifiestan los docentes al tener un estudiante con TEA en su aula. Se aprecia que algunos de los aspectos a los que hacen referencia los docentes parecieran estar vinculados con factores internos y externos a ellos. La idea de esta investigación es enriquecer el proceso de integración con la opinión de los docentes observando las diferencias entre el modelo teórico y la práctica, la realidad de las aulas de esta escuela. De esta manera se pretende que la presente exploración haga posible a mediano y largo plazo fortalecer el proceso de integración y hacerlo efectivo, permitiendo el logro del proceso de enseñanza aprendizaje y el adecuado equilibrio y armonía entre todos los actores involucrados. Se utiliza la perspectiva del conocido Modelo Social para observar el fenómeno con la interacción de algunos de sus protagonistas, entendiendo que el éxito no va a depender sólo de su participación sino de la constante comunicación entre ellos.

Marco Referencial

Trastornos del Espectro Autista. El Autismo

En 1943 el doctor austríaco Leo Kanner publicó su investigación con el título de *Alteraciones autísticas del contacto afectivo*, cuyo trabajo dio origen a las ideas modernas del trastorno autista. Las descripciones de Kanner se centran en aspectos muy peculiares de la conducta infantil. Hace referencia a pacientes con alteraciones en el comportamiento social, el lenguaje y las habilidades cognitivas (Zúñiga, 2009).

Martos, (s.f.) recopila las características autísticas enunciadas por Kanner las cuales incluían: extrema soledad autista, incapacidad para establecer relaciones; deseo obsesivo de invarianza ambiental; excelente memoria; buen potencial cognitivo, hipersensibilidad al estímulo y aspecto físico aparentemente normal.

Es a partir de los años ochenta cuando se sugiere el término “trastornos del espectro autista”. Llegándose al consenso en cuanto a la concepción del autismo como un síndrome conductual que afecta una amplia gama de áreas del desarrollo cognitivo y afectivo. Hasta el año 2013 se mantenía clasificado en la CIE-10 y en el DSM-IV-TR dentro de los trastornos generalizados del desarrollo, como un trastorno específico (Fernández-Jaén, Fernández- Mayoralas, Calleja, Muñoz, (2007). A partir de 2013, el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) plantea una nueva clasificación denominada “Trastornos del Espectro Autista”, la cual será profundizada en los criterios para el diagnóstico.

En líneas generales, García (2011), expresa que el autismo se define como la alteración cualitativa y temprana del desarrollo de unas capacidades y funciones psicológicas fundamentales: (1) Capacidad para establecer interacciones sociales recíprocas. (2) Comunicación verbal y no verbal. (3) Imaginación. Además de las dificultades para la integración social, tales como: dificultades para iniciar o mantener relaciones con otras personas, objetos, entre otros mostrando pasividad y poco interés. Poca capacidad de empatía y aislamiento social importante. Se dan relaciones sociales activas de manera unilateral e intrusa, sin tener prácticamente en consideración a los demás.

Se consideran tres dimensiones que son afectadas por el síndrome, principalmente las alteraciones de comunicación y lenguaje; la falta de flexibilidad mental y la falta de flexibilidad comportamental (Torres, s.f.).

Criterio Diagnóstico

Anteriormente solía encontrarse entre los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), que a su vez se ubican en los llamados Trastornos del Espectro Autista (TEA). Así se clasificaba tanto en el CIE- 10 (Organización Mundial de la Salud, 1992) como en el DSM-IV (American Psychiatric Association, 1995). Actualmente, en el DSM-V, en vigencia a partir del año 2013, el Trastorno Autista es renombrado y reorganizado. El criterio de autismo incorpora varios diagnósticos del DSM-IV, incluyendo trastorno autista, trastorno Asperger, trastorno infantil desintegrativo y trastorno generalizado del desarrollo en un solo diagnóstico del espectro autista. Según la American Psychiatric Association (2013), esto ayudará a realizar de forma más precisa y consistente el diagnóstico de los niños con autismo.

En el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), pasan a denominarse Trastornos del Espectro Autista y se eliminan todas las categorías diagnósticas que se incluían en el DSM IV (American Psychiatric Association, 1995), como entidades independientes es decir, el Síndrome de Asperger, el Síndrome de Rett, el Trastorno Autista, Trastorno Desintegrativo de la Infancia y los Trastornos Generalizados del Desarrollo no especificados.

Los criterios para realizar el diagnóstico son tomados de una traducción de Palomo (2014) y se realiza una cita textual de los mismos:

A.- Déficit persistentes en la comunicación e interacción social: a lo largo de múltiples contextos, según se manifiestan en los siguientes síntomas, actuales o pasados:

1. **Déficits en reciprocidad socio-emocional**; rango de comportamientos que, por ejemplo, van desde mostrar acercamientos sociales inusuales y problemas para mantener el flujo de ida y vuelta normal de las conversaciones; a una disposición reducida por compartir intereses, emociones y afecto; a un fallo para iniciar la interacción social o responder a ella.

2. **Déficits en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social**; rango de comportamientos que, por ejemplo, van desde mostrar dificultad para integrar conductas comunicativas verbales y no verbales; a anomalías en el contacto visual y el lenguaje corporal o déficits en la comprensión y uso de gestos; a una falta total de expresividad emocional o de comunicación no verbal.

3. **Déficits para desarrollar, mantener y comprender relaciones**; rango de comportamientos que van, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento para encajar en diferentes contextos sociales; a dificultades para compartir juegos de ficción o hacer amigos; hasta una ausencia aparente de interés en la gente.

B. **Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses**, que se manifiestan en, al menos dos de los siguientes síntomas, actuales o pasados

1. **Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos** (ejs., movimientos motores estereotipados simples, alinear objetos, dar vueltas a objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).

2. **Insistencia en la igualdad, adherencia inflexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado** (ejs., malestar extremo ante pequeños cambios, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales para saludar, necesidad de seguir siempre el mismo camino o comer siempre lo mismo).

3. **Intereses altamente restringidos, obsesivos, que son anormales por su intensidad o su foco** (ejs., apego excesivo o preocupación excesiva con objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes)

4. **Hiper- o hipo-reactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno** (ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, oler o tocar objetos en exceso, fascinación por las luces u objetos que giran).

C. **Los síntomas deben estar presentes en el período de desarrollo temprano** (aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que las demandas del entorno excedan las capacidades del niño, o pueden verse enmascaradas en momentos posteriores de la vida por habilidades aprendidas).

D. **Los síntomas causan alteraciones clínicamente significativas** a nivel social, ocupacional o en otras áreas importantes del funcionamiento actual.

E. **Estas alteraciones no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o un retraso global del desarrollo.** La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro de autismo con frecuencia coocurren; para hacer un diagnóstico de comorbilidad de trastorno del espectro de autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social debe estar por debajo de lo esperado en función del nivel general de desarrollo.

Nota: Los individuos con un diagnóstico DSM-IV bien establecido de trastorno autista, síndrome de Asperger o trastorno generalizado del desarrollo no especificado, deben recibir el diagnóstico de trastorno del espectro de autismo. Los individuos que tienen marcados déficits en comunicación social, pero cuyos síntomas no cumplen los criterios para el trastorno de espectro de autismo, deberán ser evaluados para el trastorno de comunicación social (pragmática).

Debe Especificarse la severidad actual de cada uno de los criterios anteriormente mencionados. **La severidad se basa en la alteración social y comunicativa y en la presencia de patrones de comportamientos repetitivos y restringidos** (ver Tabla).

Los niveles de severidad que sugiere el DSM-5 son tomados de una traducción de Palomo (2014) y se describen en la tabla a continuación:

NIVEL DE SEVERIDAD	COMUNICACIÓN SOCIAL	INTERESES RESTRINGIDOS Y CONDUCTA REPETITIVA
Nivel 3 Requiere un apoyo muy sustancial	Déficits severos en habilidades de comunicación social verbal y no verbal que	La inflexibilidad del comportamiento, la extrema dificultad afrontando cambios u

	<p>causan alteraciones severas en el funcionamiento, inicia muy pocas interacciones y responde mínimamente a los intentos de relación de otros. Por ejemplo, una persona con muy pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacciones sociales, y que cuando lo hace, realiza aproximaciones inusuales únicamente para satisfacer sus necesidades y sólo responde a acercamientos sociales muy directos.</p>	<p>otros comportamientos restringidos/repetitivos, interfieren marcadamente en el funcionamiento en todas las esferas. Gran malestar o dificultad al cambiar el foco de interés o la conducta.</p>
<p>Nivel 2 Requiere un apoyo sustancial</p>	<p>Déficits marcados en habilidades de comunicación social verbal y no verbal; los déficits sociales son aparentes incluso con apoyos; inician un</p>	<p>El comportamiento inflexible, las dificultades para afrontar el cambio, u otras conductas restringidas/repetitivas, aparecen con la frecuencia suficiente</p>

	<p>número limitado de interacciones sociales; y responden de manera atípica o reducida a los intentos de relación de otros. Por ejemplo, una persona que habla con frases sencillas, cuya capacidad para interactuar se limita a intereses restringidos y que manifiesta comportamientos atípicos a nivel no verbal.</p>	<p>como para ser obvios a un observador no entrenado e interfieren con el funcionamiento en una variedad de contextos. Gran malestar o dificultad al cambiar el foco de interés o la conducta.</p>
<p>Nivel 1 Requiere apoyo</p>	<p>Sin apoyos, las dificultades de comunicación social causan alteraciones evidentes. Muestra dificultades iniciando interacciones sociales y ofrece ejemplos claros de respuestas atípicas o fallidas a las aperturas sociales de otros. Puede parecer que su interés por interactuar socialmente está</p>	<p>La inflexibilidad del comportamiento causa una interferencia significativa en el funcionamiento en uno o más contextos. Los problemas de organización y planificación obstaculizan la independencia.</p>

	<p>disminuido. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar usando frases completas e implicarse en la comunicación pero que a veces falla en el flujo de ida y vuelta de las conversaciones y cuyos intentos por hacer amigos son atípicos y generalmente fracasan.</p>	
--	---	--

Tabla 1.- Niveles de Severidad del DSM-5. Tomado de Palomo (2014)

Integración e Inclusión

Los conceptos de Integración e Inclusión suelen generar cierta controversia. Se abordan puesto que forman parte del objeto de estudio. La intención es sondear el proceso de Integración desde el punto de vista docente, motivo por el cual se hace un breve resumen de los siguientes conceptos.

La integración es una primera propuesta para generar acciones encaminadas a conseguir una escuela para todos. La intención no es manejarlo como conceptos aislados sino como términos que se interrelacionan y llevarán al logro de la tan deseada “escuela para todos”.

Velásquez B, (s.f.) en su tesis doctoral denominada “La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas”, resume a través de un cuadro algunos contrastes de varios autores sobre los conceptos de Integración e Inclusión a lo largo del tiempo, los cuales resultan útiles para el presente estudio y se muestra a continuación:

Autor	Integración	Inclusión
Ainscow, (1995)	La integración se usa para describir procesos mediante los cuales ciertos niños en concreto reciben apoyos con el fin de que puedan participar en los programas existentes (y en gran medida sin modificaciones) de los colegios.	La inclusión es un proceso mediante el cual un colegio sigue investigando nuevas formas de desarrollar respuestas que aprecien la diversidad. Pone el acento en la necesidad de analizar las formas en que los colegios excluyen a los alumnos.
Pugach, (1995)	La integración se ha desarrollado bajo un modelo aditivo en el que se usan muchas estrategias de modificación y adaptación a lo existente.	La inclusión requiere cambios complejos y pretende ser catalizador para transformar a fondo la tarea educativa; sin ese cambio fundamental en el seno de los proyectos educativos la promesa de inclusión no puede

		realizarse.
Arnáiz, (1996)	El término integración está siendo abandonado, ya que implica que la meta es integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que está siendo ciertamente excluido.	El concepto de inclusión indica que todos los niños necesitan formar parte de la vida educativa y social de las escuelas del barrio, y de la sociedad en general, no únicamente dentro de la escuela ordinaria. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto educativa, física como socialmente.
Bayliss, (1996)	La integración lleva implícito unir a dos grupos de aprendices, antes segregados cuyas diferencias están definidas.	Implica un solo grupo de aprendices cuyas necesidades no están definidas a lo largo de una sola dimensión. Abarca la diversidad como una forma natural del ser humano.
Guajardo, (1998)	La integración escolar una opción estratégica en la educación.	La inclusión se trata de un enfoque de la Educación Básica y de

		la vida participativa de la sociedad.
Ainscow (1999)	Es un proceso de asimilación en el que los alumnos son apoyados individualmente para que participen en el programa existente y en gran medida incambiable.	Es un proceso de transformación en que la escuela se desarrolla en respuesta a la diversidad de los alumnos que atiende.
Stainback, Stainback y Jackson (1999)	Adapta a los alumnos previamente excluidos de la “normalidad” especialmente a aquéllos con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad.	Es un sistema que incluye y que está estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno. La responsabilidad se sitúa en la escuela y no en el alumno.
Ortiz (2000)	Implica la vuelta al sistema de alguien que había sido excluido de él pero sin que el sistema cambie sustancialmente.	Implica desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo para que todos los alumnos participen en la vida educativa y social de las escuelas y su comunidad.
Marchesi (2001)	Es la concreción del principio de igualdad	La inclusión se interesa por posibilitar la real

	<p>para todas las minorías que sufren algún tipo de exclusión, que al estar en un sistema especializado de educación, terminaban excluidas socialmente. Es la concreción práctica del siguiente principio: todos los alumnos deben tener acceso a la educación de forma no segregadora.</p>	<p>participación de todos los alumnos en las actividades y experiencias de la educación común. Consideran la atención a las diferencias individuales y la flexibilidad de éste. El énfasis en los aspectos comunes del aprendizaje subraya el aspecto más rico y positivo de las escuelas inclusivas.</p>
<p>Stainback y Stainback (2001)</p>		<p>La escuela inclusiva es aquella que educa a todos los alumnos/as en un único sistema escolar, proporcionando un currículo apropiado a sus intereses y necesidades, y aquellos soportes que pueden necesitar tanto los estudiantes como sus profesores para llegar a tener éxito.</p>
<p>Booth y otros</p>		<p>La inclusión es un</p>

<p>(2002)</p>		<p>concepto de procesos interminables que incluye la especificación de la dirección del cambio. Es importante para cualquier escuela su cultura, política y prácticas actuales, así como el compromiso para realizar un examen crítico para mejorar el aprendizaje y la participación de los distintos estudiantes dentro de las escuelas y su localidad.</p>
<p>Verdugo y Echeita (2004)</p>		<p>El uso del concepto de inclusión nos remite a su antónimo –exclusión y puede ayudar a evitar o minimizar los riesgos de exclusión social. También hablar de inclusión significa aludir a la concepción más actual de discapacidad, en la cual hay que identificar y modificar aspectos</p>

		<p>ambientales y la interacción del alumno en cada contexto más que centrarse en aspectos personales del déficit.</p>
<p>Conferencia mundial de Educación Inclusiva (2009)</p>		<p>La educación inclusiva es un proceso en el cual la escuela común o regular y los establecimientos dedicados a la educación se transforman para que todos los niños y niñas/estudiantes reciban los apoyos necesarios para alcanzar sus potenciales académicos y sociales, y que implica eliminar las barreras existentes en el medio físico, actitudes, la comunicación, el currículo, la enseñanza, la socialización y la evaluación en todos los niveles.</p>

<p>Índice para la Inclusión (2002)</p>		<p>La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.</p>
---	--	---

Tabla 2.- Conceptos de Integración e Inclusión. Tomado de Velásquez, (s.f.)

Según Velásquez (s.f.), existen autores que plantean la necesidad de consolidar ambos conceptos; cita en su estudio a Bayliss, Van Hove, Carro y Hinz (1997) quienes proponen relaciones entre los conceptos de Integración e Inclusión. La primera de ellas consiste en un proceso de cinco momentos:

Integración de localización,

Integración funcional,

Integración de currículo.

Integración psicológica

Una vez que se consideran cumplidas estas etapas se puede hablar del quinto momento, en el que se consideraría la “Educación Inclusiva”. Este es el concepto en el que se fundamenta el presente estudio.

Se considera a un niño con necesidades educativas especiales (NEE) cuando tiene mayores dificultades que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes comprendidos en el currículo correspondiente a su edad (Jurado y Bernal, 2011). Este término, NEE, aunque se encuentra

en desuso, fue muy utilizado en la Declaración de (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994), es por esto que se hace referencia al mismo.

Norwich (2000), Armstrong y Barton (2008) citados por Larripa y Euraskin (2010), plantean distinguir los conceptos de Integración e Inclusión. Integración se refiere a los arreglos técnicos- pedagógicos- administrativos requeridos para ubicar a un alumno con una discapacidad en una escuela común la cual no debe preocuparse por realizar cambios sustanciales. En cambio, el término educación inclusiva se basa en la creencia de que “todos los alumnos tienen el derecho de escolarizarse en un ambiente lo menos restrictivo posible, priorizándose a la escuela común y desalentándose aquellos circuitos de escolarización especial segregados”. En este sentido, Mesibov y Shea citados en Larripa y Euraskin (2010), entienden por inclusión total al derecho que tiene todo sujeto con deficiencias de educarse en los mismos escenarios en el que se educan sus pares no deficientes, apoyados por recursos que la escuela común debe garantizar. Al mismo tiempo que así muestran su desacuerdo con las escuelas especiales, calificándolas de escolarización segregadora.

La Declaración de Salamanca

En 1994, representantes de 92 países, incluida Venezuela, se reunieron en Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994), España, a fin de “promover el objetivo de la Educación para Todos”, examinando los cambios primordiales necesarios para favorecer el enfoque de la escuela integradora. En su marco de acción propone un conjunto de ideas sobre las necesidades educativas especiales. En consideración a los objetivos del presente estudio se citan

aquellas relacionadas con el proceso de integración y la preparación del docente:

7.-El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades

8.-En las escuelas integradoras, los niños con Necesidades educativas especiales deben recibir todo el apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz. La escolarización integradora es el medio más eficaz para fomentar la solidaridad entre los niños con necesidades especiales y sus compañeros. La escolarización de niños en escuelas especiales- o clases especiales en la escuela con carácter permanente- debiera ser una excepción, que sólo sería recomendable aplicar en aquellos casos, muy poco frecuentes, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño o cuando sea necesario para el bienestar del niño o de los otros niños.

Igualmente, dentro de las directrices recomendadas para llevar a cabo el marco de acción, se destaca la contratación y formación del personal docente en el que se enfatiza:

40. La preparación adecuada de todos los profesionales de la educación también es uno de los factores claves para propiciar el cambio hacia las escuelas integradoras.

44. Será prioritario preparar guías y organizar seminarios para administradores, supervisores, directores y profesores experimentados locales, con el objeto de dotarlos de la capacidad de asumir funciones directivas en este ámbito y prestar apoyo para capacitar personal docente con menos experiencia.

Estos son los lineamientos que deberían definir el aula y la escuela. El proceso debe incluir la capacitación del personal administrativo y docente que se ocupará de guiar el proceso enseñanza- aprendizaje en un aula que incluya escolares con TEA y neurotípicos.

Sobre el marco Legal para la Educación Inclusiva en Venezuela

En varias oportunidades se ha comentado que para la siguiente investigación se decidió hacer un abordaje desde el enfoque del Modelo Social. La intención es observar la participación de algunos actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Al hacer esta referencia al Marco Legal, nos referimos al conocimiento y cumplimiento de las Políticas Públicas que están destinadas y orientadas a regular, normar y vigilar el proceso de Integración en nuestro país. Al Estado como ente garantizador del derecho a la educación inclusiva y de calidad para todos. Para efectos de la investigación, únicamente se enuncian las leyes y tratados en el área puesto que su profundización no se considera relevante para los objetivos de la misma.

En “El Desarrollo de la Educación. Informe Nacional de la República Bolivariana de Venezuela 2008” realizado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPPE) se recoge el Marco legal en ésta área para el Estado Venezolano y lo considera bastante amplio. En el aspecto internacional contempla:

La convención sobre los Derechos del Niño. Naciones Unidas, 1989, artículo 23; La conferencia Mundial de Educación para todos. UNESCO, 1990; Las Normas uniformes de las Naciones Unidas, 1993; La declaración mundial sobre la educación superior para el siglo XXI. UNESCO, 1998; artículos 1, 8 y 9; el Foro Mundial Educación para Todos (Acción de DAKAR), 2000; La Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, artículo 23.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999, establece en su artículo 23 que: “Los tratados, pactos y convenciones relativos a derechos humanos, suscritos y ratificados por Venezuela, tienen jerarquía constitucional y prevalecen en el orden interno, en la medida en que contengan normas sobre su goce y ejercicio más favorables a las establecidas por esta constitución y la ley de la República, y son de aplicación inmediata y directa por los tribunales y demás órganos del poder público”.

En el plano Nacional las leyes y reglamentos que regulan lo relacionado a la Integración Escolar y social son los siguientes: Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999. Artículos 102, 103, 104, 107, 108, 110 y 121; Ley aprobatoria de la Convención sobre los Derechos del Niño, 1990; Ley Orgánica para la protección del niño y del adolescente, LOPNA 1998. Artículo 60; Ley Nacional de la Juventud, 2002. Artículos 8, 9, 26, 27, 28 y 29 y la Ley para Personas con Discapacidad, 2007.

Las Representaciones Sociales

Durante el proceso de investigación, en la entrevista a profundidad realizada a los docentes afloraron un conjunto de opiniones, prejuicios, percepciones, actitudes y sentimientos relacionados tanto con el TEA como con el proceso de integración. Fue por ello necesario enmarcarlos dentro del concepto de Representaciones Sociales aunque este no constituya el tema central del estudio ni pretenda serlo. Se hace un abordaje colateral por la vinculación con el objetivo principal.

Campo-Redondo y Labarca (2009) citan a Moscovici (1984) para definir las Representaciones Sociales (RS) “como un sistema cognitivo con un lenguaje y una lógica propios, que no son simples opiniones, imágenes o actitudes, sino teorías o ramas del conocimiento destinadas a interpretar y construir la realidad”. Representan un sistema de valores, ideas y prácticas que permite orientarse en el mundo material y permite la comunicación en la comunidad.

Las Representaciones sociales se expresan dentro de la dimensión de lo cotidiano. Es de suponer que las creencias e ideas preconcebidas que tienen los docentes sobre los alumnos influyen en su forma de afrontar los procesos educativos. Estas creencias y valores pueden derivarse de diferentes fuentes, desde su experiencia, su práctica docente, su personalidad, sus principios, los cuales soportan su toma de decisiones para su ejercicio pedagógico y su relación con sus alumnos. Este tipo de conocimiento condiciona el intercambio de las comunicaciones dentro de un grupo social. Son ejemplo de las RS los estereotipos, opiniones, creencias, valores de cada persona en relación con el entorno que lo rodea, resaltando que todo esto guía sus acciones e influye en los procesos (Jurado y Bernal, 2011).

Las RS desde el punto de vista didáctico y empírico, como apunta Mora (2002) citado por Jurado y Bernal (2011), pueden analizarse a través de tres dimensiones: la información, el campo de representación o imagen y la actitud; las cuales se explican de la siguiente manera:

- La información se refiere a los conocimientos específicos que posee una persona acerca de un evento o hecho social.

- El campo de representación o imagen se encuentra formado por el conjunto de creencias, actitudes, opiniones, vivencias o aloes que poseen las personas.

- La actitud es “la dimensión que determina a las otras ya que dependiendo de la posición que toman las personas frente a un fenómeno, se informarán más acerca de él y se harán una representación determinada de ello”.

En concordancia con el concepto definido previamente, en esta investigación se entiende que cada individuo es capaz de crearse una imagen en función de su experiencia, la cual estaría condicionada por el aprendizaje previo que haya tenido, dándole un significado especial a cada situación experimentada y provocando una actitud o acción.

El estudio de las RS dentro del campo pedagógico es de suma importancia puesto que la percepción del docente sobre el alumnado con o sin NEE influye en sus relaciones en el aula. En el momento en que el docente emite un juicio sobre un alumno “no puede evitar relacionar la conducta observada con sus esquemas previos” (Jurado y Bernal, 2011).

La perspectiva del Modelo Social

El Modelo Social, como enfoque de la diversidad, incorpora una visión holística de la situación que enfrentan las personas con diversidad funcional (Aramayo 2005). Parte de la necesidad de que estos individuos tengan los mismos derechos que sus pares capacitados y puedan jugar los roles correspondientes en el desarrollo de la sociedad (Filkestein, citado en Aramayo, 2005).

Este modelo se origina a finales de la década de los 70 en Inglaterra y Estados Unidos concentrándose en sus inicios en lograr cambios en la política social de la discapacidad y en las leyes. Parte del precepto de que la persona con discapacidad no es excluida por sí misma, sino por una sociedad que le considera incapaz de formar parte de ella. El Modelo Social tiene una orientación humanística Social. No niega las diferencias individuales que provocan limitaciones pero no las considera causa de exclusión. Su característica principal es la igualdad (Palacios, 2008).

Palacios (2008) considera que el Modelo Social promueve el hecho de que los niños y niñas con diversidad funcional tengan acceso a las mismas oportunidades que los niños y niñas sin discapacidad. Va mucho más allá de la aceptación y tolerancia, se basa en la valoración de la diversidad funcional. De esta manera, la educación inclusiva no se refiere únicamente a una modificación de la organización de la escuela sino que conlleva a un cambio de ética. Supone no solamente que los maestros cuenten con habilidades y conocimientos para afrontar la diversidad funcional sino que adquieran un gran compromiso con el individuo y el proceso integrador. No consiste sólo en la aceptación de la diferencia sino en la valoración de la diferencia. El objetivo del Modelo Social es rescatar las capacidades en lugar de remarcar la diversidad funcional.

Para el análisis de las discapacidades en Venezuela, resulta de utilidad tomar en cuenta el Modelo Social Venezolano de la Discapacidad propuesto por Aramayo (2005). En la medida que ilustra el conjunto de actores que intervienen en este proceso y sus interrelaciones para captar el fenómeno en todas sus aristas, según como se observa en la figura a continuación.



Figura 1.- El Modelo Social Venezolano de la Discapacidad. Aramayo (2013)

Uno de los objetivos de esta investigación es valorar la participación de algunos actores que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en un aula integradora desde la perspectiva del modelo Social, utilizando al docente del aula como facilitador de dicha información. Se considera que el éxito del proceso dependerá de una adecuada cooperación entre alumnos, docentes, especialistas, instituciones educativas, padres y representantes, redes de apoyo e instituciones del Estado. Todos en constante comunicación e interacción, lo que en conjunto sustentará la integración del niño con TEA, lo cual llevará a largo plazo a las aulas inclusivas.

Metodología

Tipo de Investigación

La investigación cualitativa (Strauss y Corbin, citado en Aramayo, 2005) explora la vida de las personas, sus experiencias, conductas, emociones y sentimientos así como su funcionamiento organizacional, movimientos sociales, fenómenos culturales, interacciones. El análisis de los datos permite la interpretación y descubrimiento de conceptos y relaciones que posteriormente serán organizados en un esquema teórico explicativo.

Para el presente estudio, la metodología cualitativa, permite capturar en todas sus dimensiones el objeto de estudio, por esto se considera el método más apropiado para el alcance de los objetivos planteados. Se trata de explorar la visión del docente sobre el proceso de Integración escolar de estudiantes con TEA.

Entre algunas características de este método, Krause (1995) extrae del esquema de Cook & Reichardt de 1986 lo siguiente:

- Interés por comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.

- Observación naturalista y sin control.

- Búsqueda de subjetividades; perspectiva "desde dentro".

- Orientada al descubrimiento, es exploratoria, expansionista, descriptiva e inductiva y holista.
- Asume una realidad dinámica

La Teoría Fundamentada

Glaser y Strauss desarrollaron La Teoría Fundamentada en 1967 “como un método de investigación proveniente del interaccionismo simbólico y como un método para derivar sistemáticamente teorías sobre el comportamiento humano y el mundo social con una base empírica” (De la Cuesta, 2006).

Es utilizada con la finalidad de crear categorías teóricas a partir de los datos y analizar relaciones relevantes entre ellas (Charmaz, citado en De la Cuesta, 2006).

Es un método inductivo que se basa en la realidad, usando fielmente lo expresado por los informantes. Consta de cuatro pasos bien diferenciados:

- Codificación abierta de los datos: Comprende la organización inicial de los datos dentro de categorías conceptuales. Se procede a etiquetar cada categoría con un nombre que interprete el evento particular objeto de análisis. Luego se procede a comparar las diversas categorías, buscando diferencias y similitudes y establecer lo que es “uniforme y estable” (Locke, citado en Campo-Redondo y Labarca, 2009, p. 48).

- Codificación axial de la información: Se crea un esquema conceptual y se selecciona los temas relevantes para la investigación. Explican De Bortoli y col., citados en Campo-Redondo y Labarca (2009) que se agrupan los códigos en categorías, se analizan comparativamente con el objeto de identificar aquellas que sean más significativas. De esta forma se reduce el número de categorías. Mediante este procedimiento se descubre la Variable Central, la cual explica el núcleo del objeto de estudio.

- Codificación Selectiva: Aquí se delimita la teoría. Se eliminan elementos redundantes y se analiza la relación entre la categoría central y las que la apoyan, tal como lo explica Locke en 2001 (citado por Campo-Redondo y Labarca, 2009).

- La matriz condicionada: Corbin y Strauss en 1978 (citados por Campo-Redondo y Labarca, 2009, p.49) la definen como “una representación visual que incorpora y representa las condiciones que son básicas y relevantes, que influyen en la investigación o la teoría”. Con este objeto se diseña un cuadro que permite expresar estas relaciones.

En concordancia con los postulados de la Teoría Fundamentada, en esta investigación no se plantean hipótesis ni se determinan a priori variables de estudio en razón de que este método se basa en el conocimiento de la realidad a partir de los datos proporcionados por los informantes seleccionados para tal fin.

Es la intención en la presente Investigación, realizar una aproximación a la Teoría Fundamentada, en donde sólo se aplicaran los pasos que nos permitan el logro de los objetivos propuestos. Se realiza una codificación abierta de los datos y una posterior codificación axial.

Se realizaron entrevistas a profundidad; este tipo de entrevistas “son utilizadas corrientemente para un estudio más intensivo de percepciones, actitudes, motivaciones, que el que permite la entrevista standard. Son entrevistas más flexibles lo cual ayuda a conocer los aspectos afectivos y con carga de valores a partir de las respuestas del sujeto así como la determinación, su propósito es cumplido en la medida en que la respuesta del sujeto es espontánea más que forzadas” (Selltiz, Jahoda, Deutsch y Cook, 1966, p. 298).

Fueron escogidos Cuatro (4) docentes de educación primaria con experiencia en el aula integradora. Dos (2) de estos docentes laboran en instituciones privadas y dos en instituciones públicas. Luego se procedió al análisis de los datos para extraer de allí las categorías de análisis con un diseño Sistemático, de codificación axial abierta (Strauss y Corbin, 1990, citados por Hernández; Fernández y Baptista 2006). Para el análisis de los datos se utilizó un software profesional QDA (software para el análisis cualitativo de Datos) denominado Atlas.ti.

Análisis y Discusión de Resultados

Una vez transcritas las cuatro entrevistas realizadas a los docentes de aula regular de educación primaria, fueron cargadas en la unidad hermenéutica del Atlas.ti y se realizó la primera codificación, la cual arrojó una serie de categorías generales. Posteriormente se procedió a revisar y analizar esa primera categorización de las entrevistas, lo que permitió generar una segunda categorización más específica, la cual se grafica a continuación:

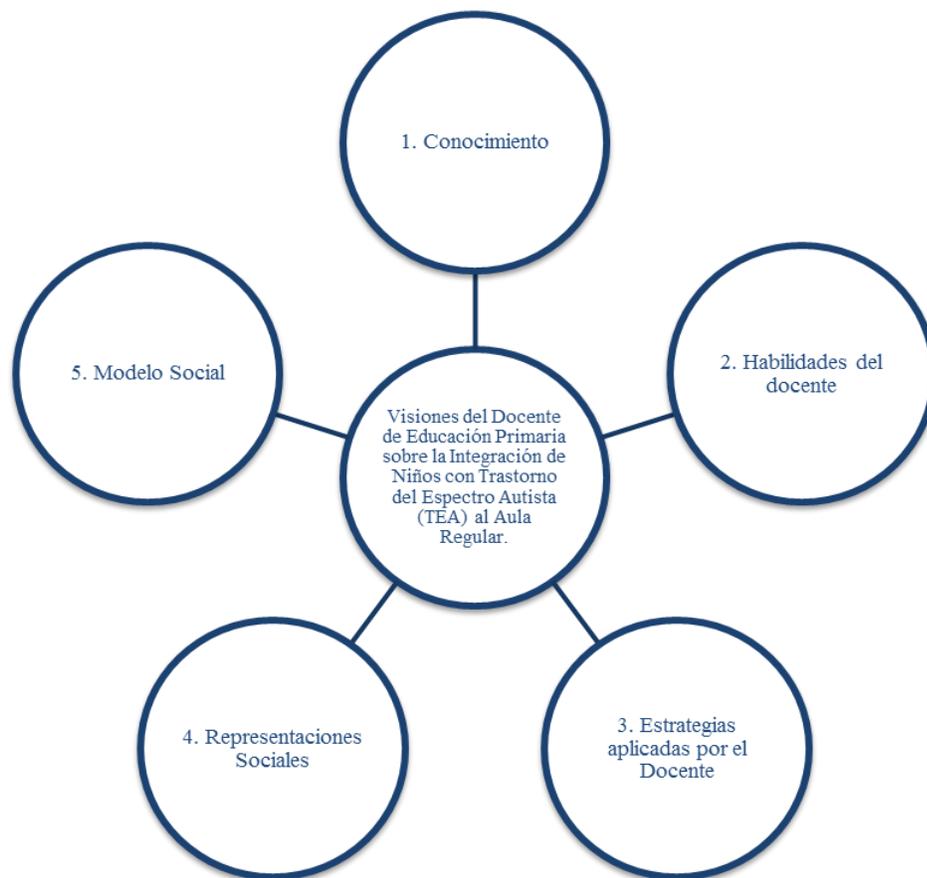


Figura 2.- Categorías Centrales de la Investigación

La imagen anterior resume las cinco categorías que emergieron en el análisis de los resultados de la investigación. A continuación se describe y ejemplifica cada una de las categorías.

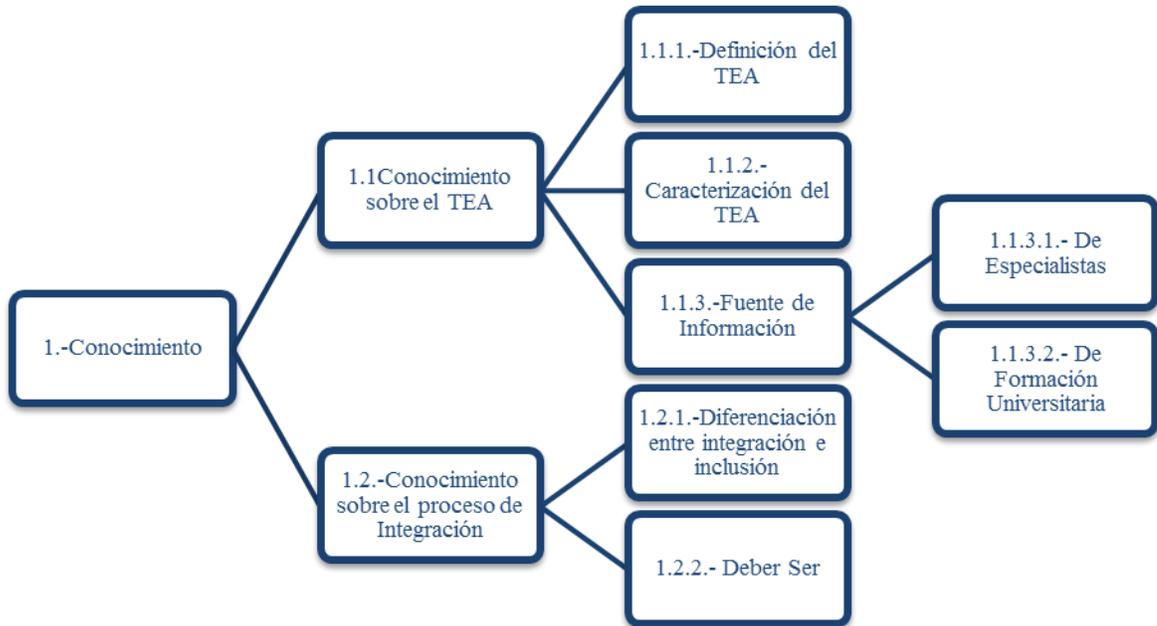


Figura 3.- Categoría Central de Conocimiento y Sub-categorías

1. Conocimiento

La autora incluye en esta categoría todos aquellos aspectos teóricos o conjunto de informaciones que forman parte de los saberes de orden intelectual que fueron referidos por los docentes entrevistados sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Estos conocimientos encontrados se agruparon en dos aspectos: a) los referidos al TEA específicamente y b) los

vinculados con el proceso de integración. En el primero se incluyeron las respuestas referidas a la definición del TEA, su caracterización y las fuentes de información sobre este tema; en el segundo, están las diferencias que manifestaron entre los conceptos de integración e inclusión, así como el manejo del “deber ser” frente a la realidad.

1.1. Conocimiento sobre el TEA: Aquí se agrupan las respuestas que reflejaron las informaciones que poseen las docentes sobre la definición y la caracterización, y se consideró interesante incluir las fuentes de las cuales han obtenido dicha información.

1.1.1. Definición del TEA: agrupa las respuestas que manejan los docentes del docente respecto al concepto del TEA.

“(...) el autismo se aísla totalmente del medio ambiente y depende del tipo de autismo, porque hay diferentes tipos de autismo. Y es Asperger un niño que se maneja en un aula con mucho más facilidad que el que se dispersa y se aísla” 4:4(7:7)

“Realmente sé muy poco sobre el síndrome” 3:2 (6:6)

“Lo que pasa es que cuando yo estudié, hace muchos años, todavía el autismo no era muy conocido” 3:51 (125:125)

“(...) no te lo voy a definir como tal porque el concepto como tal no lo manejo” 1:2 (6:6)

En esta primera categoría es interesante notar que entre las expresiones encontradas, la mayoría de los docentes pareciera mostrar un

desconocimiento generalizado sobre el concepto o definición TEA. Aparentemente saben de la existencia de algunas de las diferencias presentes en el espectro, pero no se sienten seguros al definirlo pues consideran que no cuentan con los conocimientos necesarios.

1.1.2. Caracterización del TEA: se incluyen expresiones referentes a las características que conocen del TEA.

“Son niños que tienen movimientos involuntarios de su cuerpo, pueden hacer movimientos de adelante hacia atrás, balanceo, también se pueden pegar con sus manos... igualmente le cuesta socializar... pareciera que tuvieran un pequeño retardo, porque se les hace más difícil cualquier conocimiento nuevo que vayan a adquirir” 3:3 (12:12)

“Era más bien un niño muy introvertido que casi no conversaba, tenía sus juegos en solitario. Tenía otras necesidades y actuaba a veces un poquito por debajo de lo que era su edad cronológica” 3:8(20:20)

“(...) lo único es que les cuesta más socializar” 3:4(18:18)

“(...) vas a conseguir el que es una persona brillante ¿ok? La persona que domina un tema... hasta el niño que simplemente está sentado en su pupitre, simplemente está ensimismado... vive su mundo como un mundo paralelo muy particular donde no existe nadie y no tiene ningún interés por ninguna otra persona.” 1:7 (13:13)

“(...) hablaba como un robot” 4:17 (15:15)

“Cuando se les niega algo suelen ser algo violentos” 3:5 (14:14)

Al describir las características del estudiante con TEA el docente pareciera sentirse más cómodo ya que toma las mismas de su experiencia con el escolar. Es importante acotar que pareciera que el aspecto “socialización” es al que más hacen mención.

1.1.3. Fuente de Información: Se refiere a las expresiones que revelan el origen del cual el docente obtuvo conocimiento sobre el TEA,

1.1.3.1. De Especialistas: se incluye la información suministrada por psicólogos y/o psicopedagogos.

“(...) yo tuve asesoría de una psicóloga que me dio un material, el cual yo me leí, empecé a informarme” 4:3 (5:5)

1.1.3.2. De Formación Universitaria: aquella información que obtuvo el docente durante el estudio de su profesión.

“(...) yo vi la mención de ciencias pedagógicas, ves cinco psicologías, y hay un seminario de educación especial” 2:11 (40:40)

La mayoría de los docentes parecieran acudir a los especialistas en el área en el momento en que necesitan buscar explicación al comportamiento del escolar. Una minoría cuenta con un conocimiento básico proporcionado en el pensum de su carrera, pero todos refieren el hecho de que en sus estudios universitarios no profundizan en esta área, aspecto que será desarrollado más adelante. Es interesante observar que aun cuando el conocimiento sobre la caracterización de los TEA arriba reseñado pareciera estar vinculado a sus experiencias en aula con estos estudiantes, no es considerado por los docentes como una fuente primaria de obtención de conocimientos.

1.2. Conocimiento sobre el proceso de Integración: referido a la información que el docente maneja respecto a los conceptos de Integración e inclusión así como las condiciones ideales del proceso.

1.2.1. Diferenciación entre Integración e Inclusión: Incluye el manejo de ambos conceptos por parte de los docentes así como el desconocimiento o confusión de los mismos.

“¿Integración e inclusión? Bueno, no. Me parece que son conceptos muy parecidos.”1:52(60:60)

“Incluir es incluirlos a todos. Solo se está dando una integración sin inclusión”. 4:89 (151:151)

“No, debería ser diferente. Inclusión es darle apertura, la integración es como meterlo más, este, entre lo que es la dinámica de clase y todo eso. Así lo veo yo”. 2:57 (154:154)

“Inclusión es cuando lo incluyen, integración es cuando ya es parte del grupo de niños” 3:60 (141:141)

En función de las respuestas dadas por los docentes en las entrevistas se puede apreciar una gran confusión respecto al significado de ambos conceptos, llegando a considerarlos en algunos casos como sinónimos, y en otros parecieran intuir una diferencia que no logran conceptualizar. Estas referencias parecieran estar más vinculadas a la “presencia” del estudiante en el aula. Esto es un aspecto muy preocupante, dado la influencia que este nivel de conocimiento puede tener en el

desempeño del docente sobre el proceso de integración de los estudiantes con TEA.

1.2.2. Deber ser: Esta categoría surge de una frase utilizada por una docente para describir lo que considera la manera en que se debe llevar a cabo el proceso de integración. Es el conocimiento propiamente dicho del proceso ideal.

“El deber ser, consiste en que Ud. da su clase normal, porque Ud. tiene un conglomerado y en ese conglomerado se trabaja... y luego las actividades que diseña para la niña, son especiales. Si al grupo le tocó hacer una redacción de 25 o 30 líneas sobre un tema, a ella le debe tocar hacer un dibujo o unas ideas sobre el tema visto... es que según las nuevas técnicas, tú conjuntamente con la unidad de psicopedagogía, hagas como una planificación paralela, donde se ajuste a la niña (...) cosa que no sería más que una planificación adaptada, donde tienes tu grupo normal, y tienes una adaptación especial para esta niña”. 1:27 (34:36)

En líneas generales se puede apreciar que el docente tiene una cierta idea de cómo se debe llevar a cabo el proceso de integración, aunque no domine los términos teóricos. Estas ideas parecieran estar más vinculadas con la práctica pedagógica cotidiana en el aula de clases, pues hacen referencia directa a las adaptaciones curriculares.

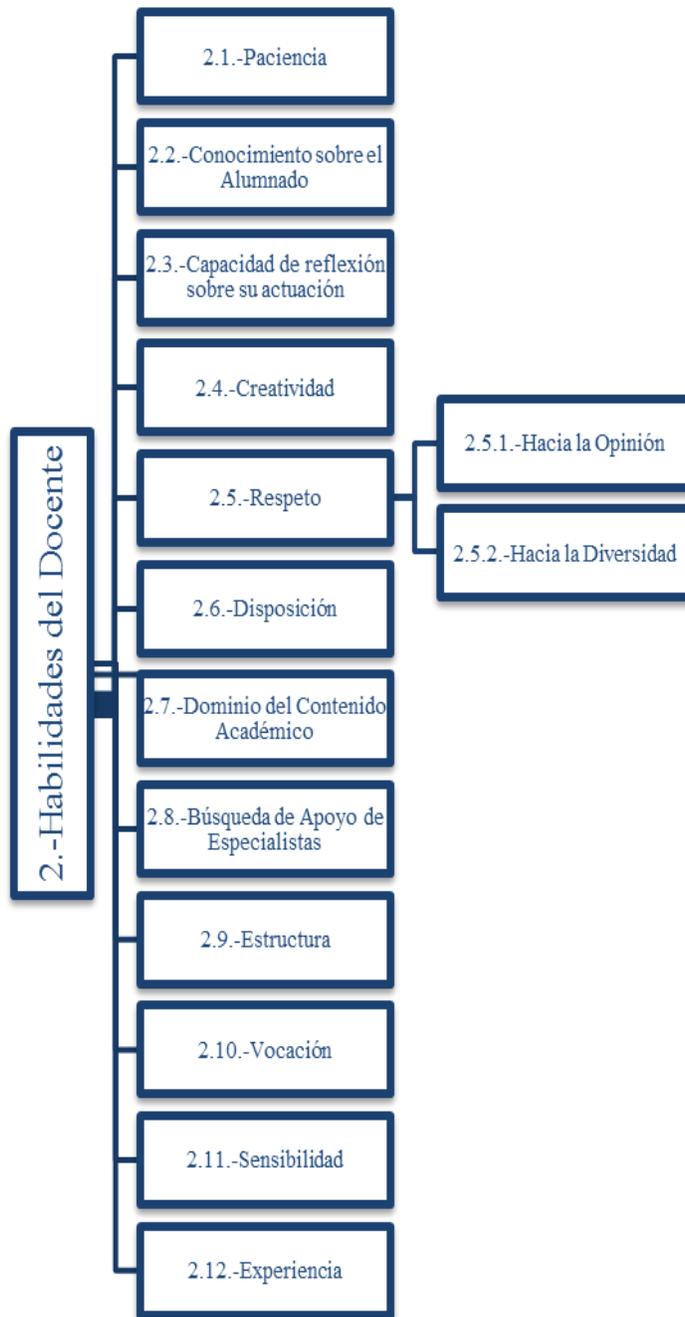


Figura 4.- Categoría Central de Habilidades del Docente y Sub-categorías.

2. Habilidades del docente:

En esta categoría, la autora agrupa todas aquellas capacidades, talentos y destrezas que el docente considera que posee o con las que debería contar, para abordar de manera eficaz el proceso de integración en el aula regular.

2.1. Paciencia: se refiere a la actitud y capacidad para perseverar que expresa el docente para llevar el proceso.

“Yo me considero una persona paciente, aunque hay algún momento en que así como que la pierdo, cuento hasta diez, me vuelve a bajar y ahijji, otra vez”. 2:36 (88:88)

Los docentes expresaron la importancia de esta habilidad puesto que les permite afrontar las situaciones difíciles.

2.2. Conocimiento del alumnado: Se refiere al manejo que debe tener el docente de las individualidades de su aula.

“(…) cada niño es cada niño, tú le tienes que buscar la vuelta, cómo llegarles, porque hay unos que son auditivos, otros son visuales, otros son quinestésicos” 4:3 (71:71)

“(…) yo pienso que el que estudia la carrera de educación tiene que (...) estar preparado para cualquier situación que se le presente”. 3:40 (107:107)

Los docentes refieren que en la medida en que conozcan a sus alumnos serán más capaces de guiar su proceso de aprendizaje.

2.3. Reflexión sobre su actuación: se refiere a la capacidad del docente para autoevaluar su desempeño.

“Ahora cuando tú ves que los niños no están entendiendo, no están progresando tú tienes que reflexionar y ver qué es lo que está pasando contigo que no estás ayudándolos a ellos a que aprendan. No se están viendo los resultados, entonces uno tiene que ver en que está fallando” 3:44(109:109)

“Uno tiene que saber sus límites (...) Hasta donde tú puedes y hasta donde no puedes” 3:44(109:109)

Reportan los docentes lo importante que resulta examinar el proceso y cuestionar sus acciones cuando no están logrando los objetivos. Es interesante apreciar que la mirada de evaluación está puesta en su desempeño profesional y no en supuestas dificultades del alumnado.

2.4. Creatividad: destreza que el docente posee para valerse de cualquier medio que le ayude a conseguir las metas propuestas.

“Bueno, yo soy una persona bien astuta. Entonces, soy creativa, lo que la niña hiciera eso era lo que le valía” 1:40 (42:42)

“No tenía un plan de adaptación, ni nada de eso ni tenía los materiales, pero me valía de lo que sí tenía” 1:39 (42:42)

Se aprecia el hecho de que aunque los docentes no manejan a profundidad los planteamientos sobre el proceso de integración logran asirse

de los recursos o materiales que puede tener a su alcance para aproximarse a los objetivos propuestos para el grupo.

2.5. Respeto: se agrupan aquí los aspectos referidos a la consideración del individuo.

2.5.1. Hacia la Opinión:

“Soy respetuosa. Muy respetuosa. Yo respeto mucho la opinión de los demás” 1:43 (48:48)

2.5.2. Hacia la diversidad:

“(...) cada niño es cada niño, tú le tienes que buscar la vuelta, cómo llegarles... Y respetarlos tal cual como son, pero exigirles... Uno debe tratarlo como seres normales y corrientes pero respetándoles sus limitaciones, llevándoles a que ellos logren cada vez más”4:31 (71:71)

Existe una coincidencia general sobre la importancia del respeto como habilidad y valor para el establecimiento de la relación docente-alumno y de la fluidez del proceso de aprendizaje.

2.6. Disposición: referida a la tendencia a mostrarse comprometido con el proceso.

“(...) tienes que estar más dispuesta a ayudar a ese tipo de niños” 3:41 (107:107)

Se aprecia que los docentes concuerdan en el hecho de que es importante este aspecto para poder llevar a buen término el proceso de integración.

2.7. Dominio del Contenido académico: se agrupa aquí el manejo por parte del docente de los temas incluidos en el diseño curricular.

“(...) tengo conocimiento, una cultura general, no sé si será excelente pero tengo un buen nivel de cultura general (...) Tener conocimientos pues, de cualquier cosa. Domino muy bien mis contenidos (...) Me precio de ser muy buen docente” 1:43 (48:48)

En la medida en la que el docente maneje el contenido a impartir probablemente será más sencillo y fluido el proceso de enseñanza percibiéndose a sí mismos como eficientes.

2.8. Búsqueda de apoyo de especialistas: todos aquellos aspectos en los que se observa la iniciativa del docente en la solicitud de orientación por parte de psicólogos y psicopedagogos.

“(...) investigo los casos con o busco ayuda siempre de psicopedagoga, de psicólogo...” 2:33 (88:88)

La importancia radica en que los docentes no se quedan con la duda sobre un escolar puesto que optan por la búsqueda de apoyo para conocer el abordaje adecuado para cada situación. Esto habla también de la necesidad de trabajar en equipo y de poder contar con apoyos inmediatos.

2.9. Estructura: hace referencia a la capacidad que tiene el docente de organizar y ordenar, las actividades, así como el espacio físico de su aula.

“(...) yo detecto muchas fallas o muchas cosas en los niños, porque yo siempre les pido mucho orden (...) trabajar más ordenado en clases, yo mantengo todo en orden, todo limpiecito” 2:33 (88:88)

A través de la estructura el docente considera que puede guiar y manejar el proceso con mayor facilidad, lo que les pudiera permitir facilitar el proceso académico de los estudiantes con TEA.

2.10. Vocación: representa el gusto del docente de llevar a cabo su labor profesional como ente integrador.

“(...) deseo de hacer el trabajo, no tanto por lo que vas a recibir porque monetariamente estamos siendo muy mal remunerados (...) Y bueno uno no puede pensar solamente en el dinero que vas a cobrar sino que en esos niños que necesitan de ti, que tú eres el maestro. Por eso la palabra maestro, formador, el orientador el amigo, el que te va a guiar para que tu vida futura sea mejor” 3:42 (107:107)

Se puede apreciar que el docente considera la importancia de su labor independientemente de su compensación económica. Refleja la necesidad de sentir amor por su labor. Se observa la vinculación directa que hay entre esta habilidad y la referida anteriormente como disposición.

2.11. Sensibilidad: aspectos que reflejan sentimientos y empatía hacia el escolar y hacia su labor.

“Amor, primeramente amor” 3:24 (80:80)

“(...) yo pienso que el que estudia la carrera de educación tiene que ser una persona bien sensible” 3:40 (107:107)

“Yo pienso que la sensibilidad es lo máximo y tener el cariño” 3:42(107:107)

“La maestra tiene que ser mamá, amiga, consejera, nosotros como docentes cumplimos muchos roles” 3:64 (143:143)

Se aprecia una tendencia por parte del docente de la necesidad de tener apertura hacia la diversidad. De nuevo, podrían conectarse las tres habilidades: Disposición, Vocación y Sensibilidad.

2.12. Experiencia: hace mención a la capacidad que tiene el docente para apropiarse de herramientas a través de las vivencias en su quehacer profesional.

“Aunque te dan muchas estrategias cuando estás estudiando, cuando estás en la práctica es que tú dices “bueno, ¿y dónde está todo lo que yo aprendí?” Porque no has tenido la experiencia. Eso es lo que nos enriquece y nos enseña” 3:55 (131:131)

Los docentes entrevistados parecen considerar que los aprendizajes significativos se obtienen a través de la práctica.

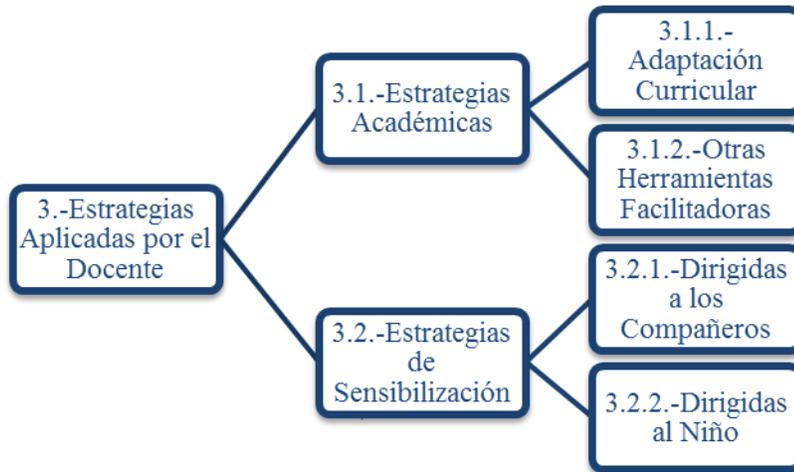


Figura 5.- Categoría Central de Estrategias Aplicadas por el Docente y Sub-categorías.

3. Estrategias aplicadas por el docente

Durante las entrevistas, cada docente expresó algunas actividades y recursos utilizados para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje en su aula integradora. Estas estrategias fueron clasificadas en dos grandes grupos, las estrategias académicas y las estrategias de sensibilización.

3.1. Estrategias académicas: todas aquellas herramientas relacionadas con la enseñanza de los contenidos curriculares, entre ellas las adaptaciones curriculares.

3.1.1. Adaptación Curricular: se refiere a las modificaciones que el docente aplica en actividades y evaluaciones con el fin de facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje para los escolares con TEA en el aula.

“Si al grupo le tocó hacer una redacción de 25 o 30 líneas sobre un tema, a ella le debe tocar hacer un dibujo o unas ideas sobre el tema visto”.
1:27(36:36)

“(…) él aunque no hacía nada escrito, él auditivamente, él escuchaba, entendía todo y escuchaba todo, entonces, cuando yo le hacía las preguntas a él, él me respondía, pero no hacía nada escrito. De hecho lo que yo le llegué a evaluar a él, fue todo oral” 2:39 (94:94)

“Le daba más tiempo que a los demás niños para que se quedara tranquilo, no tuviera la presión de entregar la actividad a tiempo y todo eso”
2:26 (70:70)

Se puede apreciar durante las respuestas dadas por el docente que ellos inductivamente realizaban adaptaciones aun cuando no tenían guía y recomendaciones sobre las mismas, sobre la base del conocimiento que tenían de las potencialidades y debilidades de los estudiantes, lo que confirma la importancia de este aspecto, mencionado en el gráfico anterior.

3.1.2. Otras herramientas facilitadoras: otros recursos de los que se vale el docente para el logro de los objetivos académicos.

*“Lo tenía ubicado cerca de mí para prestarle la ayuda que él necesitara. A veces los ponía en pequeños grupos para que hicieran algún trabajo”*3:21 (65:65)

“Camino por todo el salón y siempre estoy haciendo algo”. 4:57
(114:114)

“(...) los compañeros de verdad que también me ayudaron mucho. Cuando él se quedaba había uno que se ponía al lado como su tutor y lo monitoreaba (...) yo paraba al grupo y el grupo esperaba solamente por él”.
4:18 (19:19)

Al parecer se hace evidente que los docentes frecuentemente ubican al escolar con TEA cerca de ellos, al igual que aprovechan en gran medida el apoyo del grupo para facilitar los procesos.

3.2. Estrategias de Sensibilización: todas aquellas actividades que el docente ejecuta para crear conciencia tanto en los compañeros como con el niño y facilitar el proceso de integración.

3.2.1. Hacia los compañeros: acciones que el educador lleva a cabo con los compañeros para facilitar la integración.

“En aula tienes que hablar mucho. Hay una estrategia que es básica que es hablar (...) El docente tiene que hablar con los niños, tiene que fomentar valores, tiene que fomentar fraternidad, tiene que fomentar las relaciones (...) Lo primero que yo tuve con ellos fue una “sinceración del hecho”, Ok, tenemos un caso (...) La saqué de aula y comencé a hablar con ellos (...) Pero es (...) hablar, hablar, hablar (...) Llegué a proyectar películas”
1:17 (23:23)

“Yo hablé con Carlos y le dije: “mira papá él tiene necesidades especiales, le puse más o menos un caso, así como cuando tú mamá te cuida a ti, tú tienes que cuidar también a Jesús” (...) y él me ayudó”
2:71 (190:192)

Se puede percibir que los docentes utilizan este recurso como uno de los pilares en los que fundamentan el proceso de integración. Bien sea a nivel grupal o a través de la tutoría de pares.

3.2.3. Hacia el estudiante: medio a través del cual el docente interactúa directamente con el estudiante con TEA para facilitar su integración.

“No le gustaba (los abrazos), pero después terminó gustándole (risas). Sí, porque entre todos, todos le fueron dando abrazos y yo le decía “¡tú tienes que abrazarlo también!, no eres un tronco”, así que vamos, use su brazo (...) y así fue”. 4:20 (27:27)

Aunque en menor grado, pareciera que el docente también utiliza este recurso para facilitar la integración del propio escolar y así brindar la apertura necesaria para el proceso.

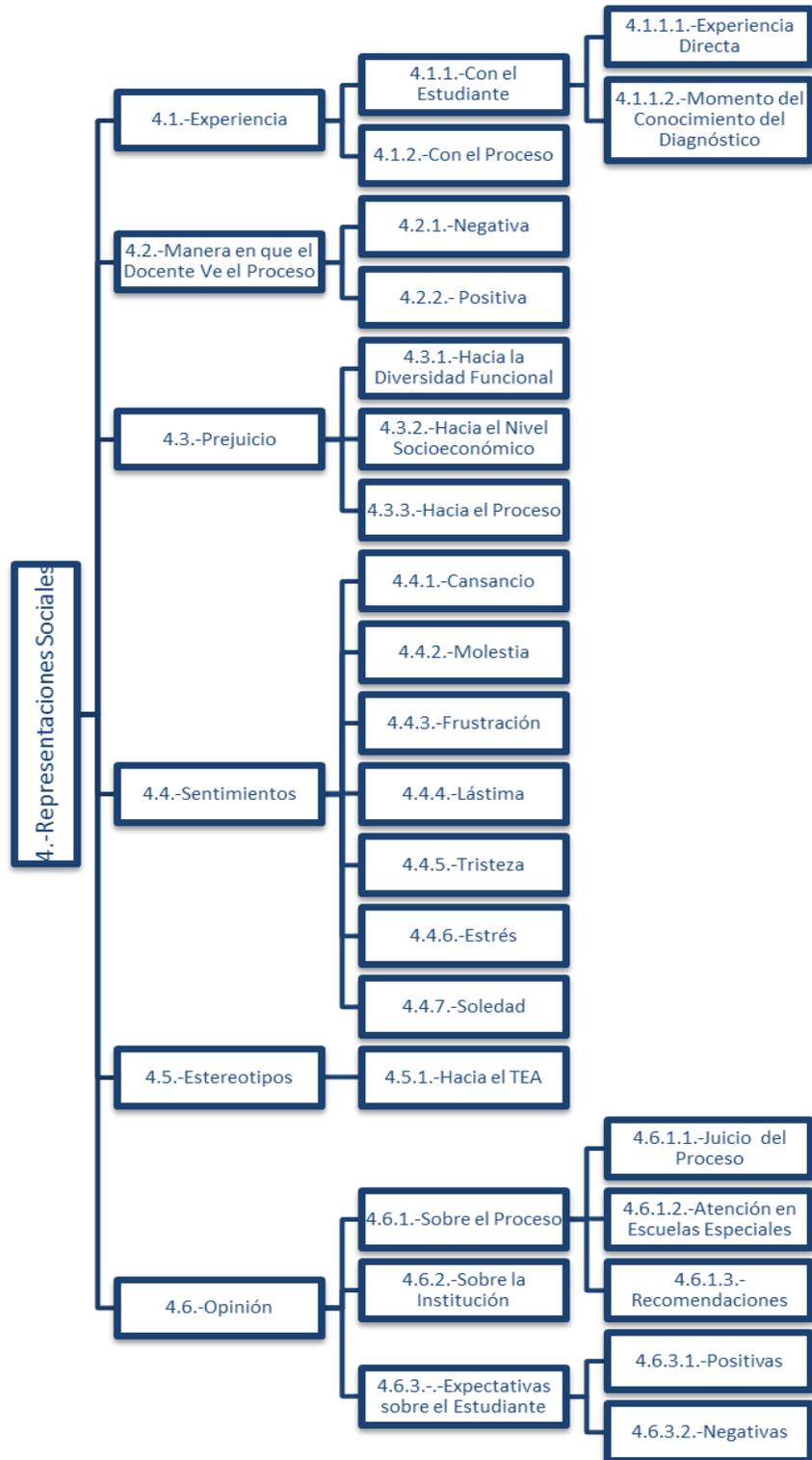


Figura 6.- Categoría Central de Representaciones Sociales y Sub-categorías.

4. Representaciones Sociales

Al momento de las entrevistas emergieron una serie de percepciones, opiniones, experiencias, prejuicios y sentimientos hacia todo lo que involucra el proceso de integración. Las cuales se agruparon bajo este concepto.

4.1. Experiencia: representa todas las expresiones en las que el docente narra sus vivencias con el estudiante con TEA y con el proceso de integración.

4.1.1. Con el estudiante: engloba lo referente a las situaciones experimentadas con el escolar con TEA.

4.1.1.1. Experiencia Directa: descripción que realiza el docente sobre lo que hace el estudiante en el aula, su dinámica diaria y la vinculación con él.

“Ella era una niña que era capaz de meterse en Internet y pasar horas averiguando, bueno, qué no podría hacer, esa era capaz de hacer y formar grupos con tal de que se hiciera el tema que ella dominaba y le gustaba” 1:42 (46:46)

“(…) yo intenté probar todos los días herramientas diferentes con él, me funcionaban un ratico, otras no me funcionaban, entonces las descartaba. Otro día me volvía a funcionar, o sea, no era algo constante con él, nunca fue algo constante con él” 2:32 (84:84)

“(...) de verdad que sí, hubo buena empatía, que eso es importantísimo, y tuvimos muchísimos logros juntos. Porque para mí también fue una experiencia” 4:22 (37:37)

“(...) el año pasado la niña por lo menos, le gustaban los animales, entonces tú te imaginarás ella buscaba cuanto animalito había... y por supuesto, estaban hablando los muchachos que si “bueno, porque tú viste tal comiquita o tú viste somos tú y yo” y ella no podía hablar de eso. Y de repente cuando quería que ellos se integraran a su conversación “¡Ay! Mira el animalito... y ahhhhhhhh” comenzaba todo el mundo a gritar por el animalito y blup. La apartaban. Entonces, independientemente de que uno como docente trata de incorporar ese niño a clases, trata de incorporar a ese niño dentro del contexto social... ¡bueno!” 1:15 (20:20)

A lo largo de las entrevistas se puede apreciar que es muy posible que dependiendo de las características del alumno con TEA se haga más fluida la experiencia con el docente, factor que se considera de suma importancia para facilitar la integración del escolar en el aula, así como la disposición del docente para guiar el proceso, por los retos que implica la diversidad.

4.1.1.2. Momento del Conocimiento del diagnóstico:

en este se incluye la referencia que realiza el docente sobre la circunstancia en la que tuvo conocimiento del diagnóstico del alumno con TEA.

“(...) yo me vengo a enterar de que es un niño Asperger ya finalizando el año escolar porque la misma abuela me lo comentó a mí. Yo noté algo diferente pero como la señora estaba muy ocupada no se acercaba con tanta frecuencia al colegio” 3:35 (99:99)

“(...) busqué asesoramiento aquí en el colegio... pero tuve la suerte de que los papás me pidieron una entrevista, y yo les estoy notificando qué es lo que sucede con este alumno y ellos me dicen que sí, que es un niño que tenía Síndrome de Asperger, entonces yo le dije, ¡con razón yo no sabía cómo era el manejo!” 4:13 (13:13)

Se hace notar que la fuente predominante de la cual los docentes reciben el diagnóstico de los alumnos es de los familiares y representantes y no de los especialistas. Lo cual permite sospechar que el especialista se reserva el diagnóstico. Al parecer para el docente es importante manejar el diagnóstico y contar con herramientas para el abordaje en el aula.

4.1.2. Con el proceso: Involucra las narraciones de los docentes con respecto a estar inmersos dentro de ese mundo que es el aula integradora.

“(...) me han tocado niños, no tantas veces. ¿Cómo decirte? de 2 años para acá me han tocado más niños con estas características. Con Asperger, con retardo, con... bueno con todos los tipos de problemas posibles en el aula de clases”. 1:5 (9:9)

“He tenido esos dos renglones. Uno, los que son muy brillantes y los otros que son altamente pasivos y ensimismados. He tenidos esos dos polos si se puede decir” 1:8 (15:15)

“(...) veo que hay unos alumnos que van más allá y tengo que pararlos por los que no están en el nivel” 14:40 (83:83)

Se puede apreciar que aparentemente los docentes han tenido dentro de su aula en varias oportunidades estudiantes dentro de la gama del

espectro autista y aunque no parecieran manejar las características teóricas logran diferenciar esos estudiantes dentro del espectro. De igual forma, los docentes refieren que al tener estudiantes con estas características particulares se han visto en la necesidad de hacer adaptaciones de manera empírica, puesto que notan que sus alumnos van a diferente ritmo de aprendizaje.

4.2. Manera en que el docente ve el proceso: representa la forma como el docente aprecia el proceso de Integración.

4.2.1. Negativa: se agrupan aquí las expresiones que denotan una visión desaprobatoria hacia el proceso de Integración.

“Mira, esto no es fácil de verdad que esto no es fácil. Esto hay que vivirlo. Yo tengo compañeras que tienen en diferentes colegios públicos o privados tienen 2, 3, 4 ,5 casos que no saben qué hacer con ellos (...) Tú no sabes si estás traumatizando al niño, enfermándolo más o mejorando su condición” 1:45 (52:52)

“Se ve fácil, pero los docentes no lo ven fácil. Cuando tú dices que tienes un niño con una discapacidad ¡oye! (...) tú tienes que aprender otro método y a tí te tienen que entrenar para poder trabajar con ese tipo de niños.” 4:63 (122:122)

“Yo siempre describo los salones de clase como una selva donde desgraciadamente sobreviven los más aptos (...) Y me puede decir cualquier psicólogo: “pero es que a mí no me parece (...)” no, no, no, lo que a ti te parezca no es lo más importante. Métete en un salón de clases y vive lo que tienes que vivir, porque allí es donde se bate el cobre y es dónde está la realidad”. 1:14 (20:20)

“De verdad que soy bien escéptica en la materia. Ese individuo pasa porque lo pasan, no adquiere sino el conocimiento que él quiere adquirir y lo que no quiere lo desecha, no le interesa” 1:56 (62:62)

“(…) siento que no se ha tomado las decisiones correctas con los grupos y se le da una carga demasiado fuerte a un solo docente.” 4:45(85:85)

“(…) uno tiene un desgaste mucho mayor y lograr uno las metas no se hace tan fácil a corto tiempo, sino a largo tiempo” 4:35(77:77)

Es apreciable un aparente descontento generalizado hacia el proceso de integración. Pareciera que el docente no se siente preparado para afrontar el cambio que implica este proceso. Igualmente, pareciera que en ciertas circunstancias el docente siente que la recomendación brindada por los especialistas no se ajusta a la dinámica del aula y se sienten juzgados ante la figura del psicólogo.

4.2.2. Positivas: se agrupan aquí las expresiones que denotan una apertura hacia el proceso de Integración.

“Fue una experiencia bien bonita, para mí fue una experiencia espectacular” 4:30 (69:69)

“Se hacían relevo (los compañeros) y me ayudaban muchísimo y no lo desamparaban. Fue nutritivo para todos y todos aprendieron a convivir con él, que fue una cosa muy linda. Y aceptó después abrazos. Y después aprendió a bailar con nosotros” 4:19 (23:23)

“Yo no digo que no, de hecho en mi salón yo estaría encantada de recibir uno, siempre y cuando me ayudaran por ese lado” 2:60 (172:172)

“Ambos trabajamos en equipo (padres y docentes). Mi equipo de alumnos, gracias a Dios también lo ayudó y trabajamos muchísimo y fue bien creativo y el niño salió bien. Logró alcanzar los objetivos de ese grado” 4:16(13:13)

Se evidencia que al parecer cuando el docente no se siente desamparado y se entabla una buena relación entre los compañeros, el alumno con TEA y los padres, existe una tendencia de apertura hacia el proceso, lo que hace que el docente lo perciba de manera positiva y se motive en alcanzar los objetivos académicos con ese estudiante.

4.3. Prejuicio: se agrupan aquí todos aquellos conceptos a priori que el docente expresó durante las entrevistas y que revelan alguna valoración. Emergieron prejuicios hacia la diversidad funcional, hacia el nivel socioeconómico y hacia el proceso de Integración.

4.3.1. Hacia la Diversidad funcional: se incluyen los juicios previos hacia la variedad.

“(…) Ni en los Estados unidos, es que ni en las películas, ¿tú ves que en las películas en las aulas en Estados Unidos tienes un niño con retardo? ¿Lo ven? ¡No lo ven! ¿El Asperger? Sí, es posible que lo esté, de repente porque pudiera pasar” 1:48 (55:56)

“Mientras no sea un caso muy particular de un retardo severo que te va a afectar al resto del grupo” 3:52 (127:127)

“(...) vamos con los casos especiales, que si tiene un retardo leve, que si es Asperger, autismo, que si es borderline, o este año tengo, otra especie, tengo Tourett, la enfermedad de Tourett” 1:33(38:38)

“Un niño con problemas auditivos, no sé si tendrá limites, un niño con problemas visuales no creo que tenga limites, porque son su aprendizaje, pueden llegar a ser exitosos profesionalmente y ya se ven como andan desenvolviéndose en la calle, hasta solos. Pero, un niño con parálisis cerebral, ya es otra cosa” 4:81 (141:141)

“(...) ellos viven en su mundo, y encima no te mira (...)!peor!” 1:41 (44:44)

“(...) dónde de 1350 hoy por hoy yo creo que está comprobadísimo que la mitad de la población tiene déficit de atención”. 1:31 (38:38)

“(...) me pones un niño con Síndrome de Down y no puedo trabajar... porque a mí esos niños me dan mucha lástima y cuando vas a trabajar con lástima tú no logras nada (...) No está en mí (...) Para eso estamos nosotros para trabajar en un aula regular, porque son niños que entre comillas tienen las mismas características (...)” 4:67 (126:127)

Llama la atención que a lo largo de las entrevistas emergieron una cantidad significativa de expresiones de juicios de valor por parte de los docentes hacia el estudiante con diversidad funcional, las cuales denotan un nivel de discriminación o segregación. Se presume que el educador al tener estos conceptos preestablecidos, pudiera abordar el proceso de forma negativa lo que posiblemente haría más difícil la integración del escolar al aula y el alcance de los objetivos.

4.3.2. Hacia el nivel socioeconómico: involucra aquellas expresiones proporcionadas por los docentes que de alguna manera hacen alusión al estrato social al que pertenecen los alumnos.

“La realidad de los colegios públicos es un problema (...) Porque tú tienes niños que vienen del cerro, tú tienes niños en condiciones extremas, tú tienes niños con hambre, con necesidad, porque tú tienes robos en el aula, tú tienes golpizas, tú tienes unas realidades que es la realidad que se vive en el país. Y si luego vamos al colegio privado, tienes otro problema: que son entonces los niños que vienen de su papá y de su mamá. Que sus papás han tratado de mantenerlo como un huevecito cuidadito y alejado de los problemas” 1:13 (20:20)

“Déjame aclarar que para esto hay que tener real, si Ud. no tiene real, olvídelo, ok. Así de sencillito” 1:36 (40:40)

“(...) porque yo me imagino que esas familias de las Minas de Baruta, ni siquiera sabrán lo que tienen en su casa” 2:48 (118:118)

Aparentemente el docente percibe diferencias significativas de conducta, necesidades, crianza y recursos dependiendo del estrato socioeconómico al que pertenecen sus alumnos, haciendo distinción sobre la apertura o cierre de oportunidades que les permitan superar en mayor medida las adversidades a las que están expuestos. Pareciera que el educador considera que para llevar a buen término el abordaje con especialistas que atiendan las necesidades de un estudiante con TEA, su familia debe contar con buenas condiciones económicas.

4.3.3. Hacia el proceso: se refiere a las ideas preconcebidas que manifiesta el docente hacia el proceso de integración.

“La verdad es que no me ha tocado un salón ahorita así pero me lo imagino y no es fácil. Es más, yo lo veo de verdad... no lo veo con buenos ojos” 4:84 (145:145)

“Yo lo invito a que careen la realidad y le pregunten a esos muchachos si van a meter dentro de su nota a una persona que no va a trabajar en el salón como ellos trabajan... Pero en el aula las cosas son diferentes porque allí es donde se cuecen las habas. Es decir, allí es donde sabemos cómo es todo” 1:59 (62:62)

Llama la atención el hecho de que aun cuando el docente no se ha enfrentado a un aula que considere muy difícil, juzga el proceso de manera negativa, sin darse la oportunidad de vivir la experiencia. Aunado a eso sorprende que el docente expresa una aparente predisposición por parte de los compañeros a integrar y apoyar al escolar con TEA, sin haberlo experimentado. Sobre todo cuando a lo largo de su discurso expresa la aceptación de su grupo hacia la diversidad.

4.4 Sentimientos: se agrupan todas aquellas emociones expresadas por los docentes que surgieron durante las entrevistas

4.4.1. Cansancio: expresiones que denotan agotamiento durante su labor integradora.

“El hablar, yo tenía que hablar el año pasado un día sí, medio no, tres sí (...) noooo, porque esto se hace tedioso” 1:19 (23:23)

*“Cansancio. Uno quiere dar lo mejor y uno puede. Pero es que uno no da”*4:46 (87:87)

“(…) yo terminé el año escolar agotada, cansada” 2:41 (98:98)

Impresiona que aparentemente para el docente manejar la diversidad en el aula genera agotamiento. Lo que pareciera influir en su actitud hacia el proceso.

4.4.2. Molestia: expresiones que denotan desagrado durante su labor integradora.

“(…) por más que uno quiera, los que ya terminan se cansan de esperar entonces los que no han terminado se van a tener que quedar sin terminar y tiene uno que seguir avanzando y eso le molesta a uno como docente porque debe llevar el grupo a ser homogéneo” 4:42 (83:83)

Pareciera que el hecho de que el docente tenga que manejarse dentro de su aula con grupos heterogéneos y tratar de hacer llegar el aprendizaje a ambos grupos requiere de mayor esfuerzo de su parte lo cual posiblemente ocasione en él una sensación de molestia.

4.4.3. Frustración: aquellas expresiones que denotan la intención del docente para el alcance de los objetivos y la sensación de no poderlos alcanzar.

“Hay que dar bastantes talleres motivacionales para que el docente no se frustre y siga adelante porque no es fácil” 4:82 (142:143)

“La verdad es que me provoca renunciar porque siento que no se ha tomado las decisiones correctas con los grupos” 4:44 (84:85)

Se presume que los docentes se sienten frustrados ante el hecho de no tener control o toma de decisión hacia aspectos que están inmersos dentro del proceso de integración que los afecta directamente y que no está en sus manos cambiar.

4.4.4. Lástima: aquellas expresiones que denotan pena y compasión del docente hacia el escolar con diversidad funcional.

“(…) me pones un niño con Síndrome de Down y no puedo trabajar (…) a mí esos niños me dan mucha lástima” 4:66 (126:126)

“Me dio mucha lástima, y de verdad es algo que me invade, no lo puedo manejar y no lo podría trabajar tampoco (…)” 4:69 (126:126)

Pareciera evidenciarse una postura compasiva hacia el alumno con diversidad funcional lo cual podría impedirle al docente observar de manera objetiva el potencial real que existe en ese escolar, esto podría repercutir en el manejo y actitud que tendrá hacia el proceso de integración.

4.4.5 Tristeza: aquellas expresiones que demuestran dolor, decaimiento y llanto por parte del docente.

“(…) más de una vez... llegaba era llorando; yo: “mamá que me fue, me fue mal”, y mi mamá: “pero cálmate” y yo: “mamá” llora, llora, llora y llora, o sea me sentía súper cargada de todo lo que yo veía en la tarde” 2:68 (208:208)

Al parecer los docentes se sienten desmoralizados ante las situaciones que se presentan en el aula integradora, al tener que atender las necesidades de todos los escolares y hacérsele su tarea cuesta arriba, sin obtener los resultados en el lapso esperado.

4.4.6 Estrés: aquellas expresiones que demuestran exceso de cargas y responsabilidades por parte del docente.

“(...) hay momentos que uno se siente estresado” 3:43 (109:109)

El docente pareciera referir momentos en los que el grupo requiere mayor atención de su parte, lo que pudiera generarle una carga de estrés. Esto podría afectar de manera considerable su desempeño dentro del aula y por ende el proceso de integración al no encontrarse en capacidad mental para responder a las exigencias que implica el mismo.

4.4.7. Soledad: todos aquellos comentarios que demuestran desamparo por parte del docente.

“(...) Me sentí como que sola en ese mundo...” 2:25 (68:68)

De alguna forma, parecieran prevalecer los sentimientos negativos o desalentadores en las expresiones de los docentes.

4.5. Estereotipo: se agrupan aquí aquellas expresiones del docente que denotan suposiciones simples y generalizadas.

4.5.1. Hacia el TEA: Todos los comentarios que hacen alusión a características de los escolares con TEA pretendiendo definirlos o agruparlos bajo términos poco representativos.

*“No tienen malicia para nada”*4:1 (3:3)

“Estos niños por naturaleza son muy angelicales” 1:21 (25:25)

“Son niños que son brillantes” 3:30 (91:91)

Puede apreciarse una aparente tendencia de los docentes a etiquetar de forma positiva o negativa a los estudiantes con TEA, estas etiquetas no son necesariamente correctas o representativas de esta población. Lo cual podría generar un sesgo en cuanto a cómo percibe al estudiante y por ende en cómo dirige el proceso de integración.

4.6. Opinión: incluyen todas aquellas críticas que realizaron los docentes durante las entrevistas.

4.6.1. Sobre el proceso: Ideas expresadas por el docente sobre la Integración Escolar.

4.6.1.1. Juicio del proceso: Críticas del proceso de Integración per se.

“(…) lo primero que te aclaro es que nosotros no estamos preparados para trabajar con ese tipo de niños. Ni con este ni ningún tipo de niños que tengan un problema especial o una “diversidad funcional” como yo a veces lo llamo. Nosotros no estamos preparados. Como dirían por ahí, vamos ensayando” 1:1 (4:4)

“Porque tú atiendes masa, tú atiendes volumen de gente. Y los casos específicos pues simplemente se te van quedando de lado” 1:11 (20:20)

“Aquí el que inventó esto nunca se percató de lo que estaba haciendo al ingresar a este poco de gente al sistema regular. Nunca lo estudió, lo perfiló. Tomaron un modelo, lo aplicaron aquí” 1:46 (52:52)

“Yo pienso que debimos haber estado preparados para eso, nos lanzaron este tipo de población sin habernos dado herramientas” 3:53 (129:129)

“(…) como no hay instituciones están tratando de que estos niños, en lugar de que se queden sin escolaridad, los están tratando de meter en los colegios. Eso es lo que están haciendo. Una forma de quitarse el peso y el compromiso y la responsabilidad. Y se la están endosando a otro tipo. Sin estudiar los casos particulares” 4:90 (151:151)

Pareciera que la mayoría de los docentes juzgan de manera negativa el proceso de Integración escolar. Refieren la ausencia de estudio y planificación previa, la falta de preparación tanto de ellos como de las instituciones y la masificación de las aulas. Lo que más resuena entre ellos es la falta de capacitación para el proceso y el desconocimiento de las estrategias adecuadas para el manejo de la diversidad en el aula.

4.6.1.2. Atención en Escuelas Especiales: comentarios emitidos por el docente sobre la atención de alumnos con diversidad funcional en instituciones especializadas.

“Hay distintos tipos de autismo, que son puro balanceo, que no captan y el lenguaje es bien disminuido. Ellos se aíslan del mundo, ese el autismo al

que yo me refiero que no está para entrar en un aula regular ni de casualidad” 4:5 (9:9)

“En la práctica real no se pueden incluir a todos los niños, porque un niño con retardo, ponte tú varios niños con retardo, tienes que tener más atención con ese tipo de población no puedes dedicarle todo el tiempo a ellos, entonces descuidarías a los demás” 3:59 (139:139)

“Debe haber instituciones especializadas para cada discapacidad de cada persona (...) Ellos deben integrarse si, pero de otra forma, en otro momento. No académicamente porque a veces cuando uno quiere mezclar todo, resulta que no es lo más adecuado para el rendimiento académico” 4:63 (122:122)

“(...) que los estudiantes que tengan una discapacidad muy severa no pueden entrar en un aula regular. Bajo ningún concepto. Porque tenerlos por integrarlos, esa no es la respuesta” 4:88 (149:149)

Emerge la posible tendencia por parte del docente a preferir la atención de los niños con diversidad funcional en escuelas especializadas. Esto podría interpretarse como una opinión negativa puesto que manifiestan que el proceso de integración no se está dando de forma adecuada ya que lo perciben como una integración física del alumno en el aula de clases.

4.6.1.3. Recomendaciones: sugerencias que proponen los docentes para optimizar el proceso de integración.

“Y meterlo dentro del pensum de formación de los docentes, de manera de que no solamente el psicopedagogo y el psicólogo tuviera esa información sino también los docentes normales” 3:57 (137:137)

“(...) yo pienso que el mismo personal del departamento de psicología o psicopedagogía que debería haber en toda Institución. El departamento de orientación... nos debería de tener informados con respecto a eso y no solo con respecto a eso sino con diferentes casos” 3:33 (97:97)

“Yo pienso que el docente debería tener una carpeta con informes de aquellos niños que tienen cierta problemática. Y exigirle a los representantes que traigan una evaluación de algún psicólogo o psicopedagogo externo, para que se nos facilite también a nosotros al momento de dirigir y educar a ese niño” 3:36 (101:101)

“Yo no me niego nunca a la posibilidad de integrar niños especiales dentro del aula normal, dentro del aula regular, pero siempre y cuando que uno tenga un poquito más de ayuda, más de supervisión, más constancia” 2:60 (172:172)

“Si los grupos fueran de menor cantidad yo pienso que podríamos atender a muchos más niños con alguna discapacidad” 3:27 (87:87)

“(...) se podrían dar talleres. Incluso al resto del grupo, cuando hay un niño en estas condiciones. Y a la docentes también y al resto de los docentes de la institución” 3:32 (95:95)

“Si hubiese otra persona que fuéramos un equipo, entre dos, sí sería más fácil, más factible” 4:36 (77:77)

Es interesante notar que al parecer la mayoría de las docentes concuerdan en sus recomendaciones. Todos refirieron la importancia de incluir en el pensum de formación profesional de educación integral, el área de atención a la diversidad; así como la posibilidad de contar con un auxiliar

en el aula que los apoye en la dinámica de clases del aula integradora. De igual forma plantean la disminución de la matrícula escolar y la capacitación a través de talleres dictados por el departamento de orientación de cada instituto junto con la comunicación fluida entre los docentes y dicho departamento con respecto al manejo de diagnóstico de cada escolar con diversidad funcional y las estrategias más adecuadas para su abordaje.

4.6.2. Sobre la Institución: críticas que realiza el docente hacia el funcionamiento de la institución donde labora.

“En el privado resulta que el problema se llama presupuesto. Se llama presupuesto o como en toda organización privada, resulta que el dinero es para mí y no para los demás. Sencillo. Entonces por supuesto inscribimos (...) Bueno y entonces resulta que para esos niños, el colegio privado va a invertir en una psicopedagogo, en una psicólogo a duras penas, porque ellos no consideran que eso sea necesario “¿para qué van a invertir tanto? Por favor”, que se tienen que encargar, en el caso donde yo estoy de 1350 estudiantes” 1:31 (38:38)

“(…) porque monetariamente estamos siendo muy mal remunerados. El docente recibe un muy mal pago (...)” 3:42 (107:107)

“(…) aquí en colegios privados observamos mucho que tenemos demasiada cantidad de niños y somos solos nosotros los docentes. No tenemos alguien que nos ayude, nos dé un apoyo. Y tú tienes que ingeniártela como docente para que todos puedan ir bajo un mismo patrón. Que logren alcanzar todas las competencias del grado” 3:28 (87:87)

“Entonces había como que muchas trabas a la hora de comunicarse uno con la parte directiva (del colegio público)” 2:62 (180:180)

Al igual que en la categoría anterior, los docentes parecen concordar sobre las críticas a las instituciones donde ejercen su profesión, relacionadas principalmente con el tema monetario referente al pago de honorarios profesionales, la masificación de las aulas, la falta de personal auxiliar y especializado así como los problemas de comunicación entre los departamentos, en donde se ven afectados por la falta de apoyo y supervisión.

4.6.3. Expectativas sobre el estudiante: Perspectiva a largo plazo que exponen los docentes sobre sus estudiantes con TEA.

4.6.3.1. Positivas: aquellas que enmarcan aspectos beneficiosos para el escolar.

“Ellos pueden tener una vida futura exitosa. Buscarás su área en la que sean exitosos. Son inteligentes, sólo que tienen sus particularidades, pero se desenvuelven igual que los demás (...) El niño con Síndrome de Asperger no tiene límites” 4:78 (141:141)

“En el caso de la niña, la veo bastante bien porque tienen las condiciones económicas necesarias” 1:54 (62:62)

“Él evolucionó bastante bien, no es que fuera de calificación alta pero evolucionó muy bien. Se puede mejorar, si tiene una maestra que tenga sensibilidad y con el apoyo de su familia. Lo veo alcanzando estudios superiores, incluso siendo excelente en un área especial” 3:56 (133:133)

Resalta el hecho de que aparentemente en líneas generales el docente percibe de manera negativa el proceso, sin embargo, dependiendo del espectro en el que se encuentren sus alumnos con TEA, son capaces de

expresar escenarios positivos a futuro sobre sus estudiantes. Haciendo notar que, posiblemente, de acuerdo al tipo de alumno que tengan en sus aulas, su manera de ver el proceso será distinta.

4.6.3.2. Negativas: aquellas que enmarcan aspectos no tan beneficiosos para el escolar.

“yo lo veo a él tan, tan jay! Tan, tan, mal en, tan solo en el mundo, porque si la mamá lo tiene tan sobreprotegido, a él le llega a faltar su mamá y ese niño no va a saber qué hacer con su vida” 2:69 (182:182)

“Es igual que los niños que tienen dificultad en el aprendizaje, si no les das un apoyo esos niños van a seguir creciendo como un árbol torcido” 4:64 (124:124)

“Ese individuo pasa porque lo pasan, no adquiere sino el conocimiento que él quiere adquirir y lo que no quiere lo desecha, no le interesa. Hace un esfuerzo si tiene una ayuda externa. Una psicopedagoga, una mamá, una persona que se sienta encima de él todo el tiempo” 1:55 (62:62)

Pareciera que el docente no es tan optimista al exponer las perspectivas a futuro de los escolares con TEA cuando los ve como seres dependientes de otros adultos. Igualmente sugiere la idea de que el proceso de integración no está siendo efectivo puesto que refieren que los alumnos con TEA no estarían alcanzando las competencias de igual manera que sus compañeros, ya que el sistema no se encuentra aún estructurado para ello.

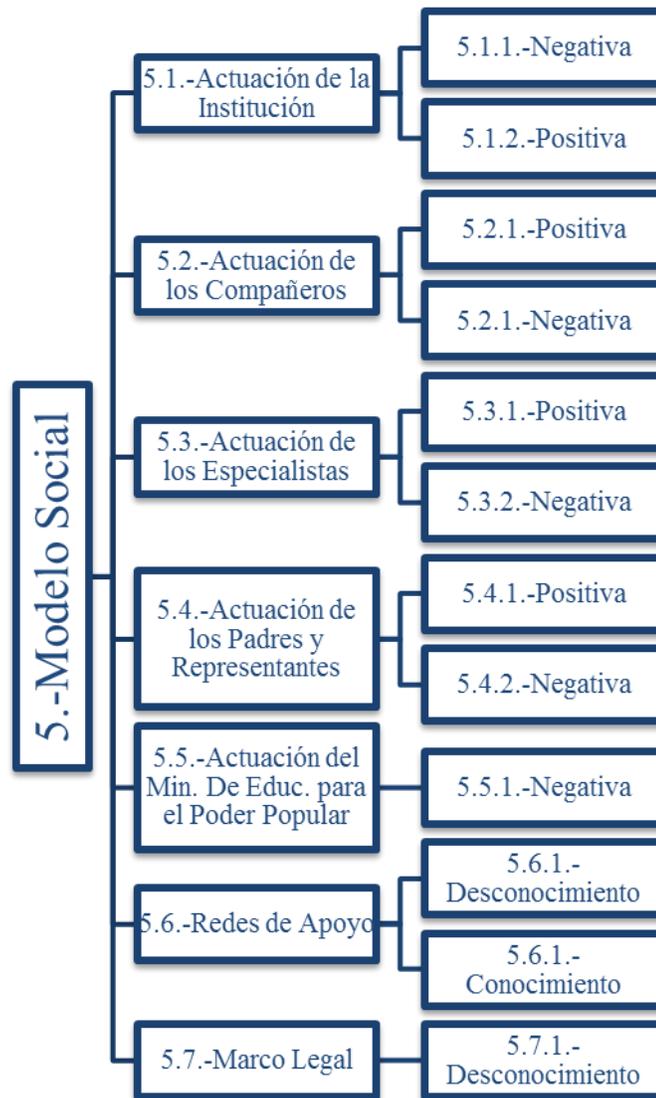


Figura 7.- Categoría Central del Modelo Social y Sub-categorías.

5. Modelo Social

Aquí se incluyen las opiniones del docente respecto a la participación de algunos de los actores involucrados en el proceso de integración, pues, tal como lo describe este Modelo, la integración escolar es un engranaje de

los entes que conforman la sociedad, quienes aportan la cuota de responsabilidad que cada uno tiene.

Durante el desarrollo de las entrevistas emergieron las actuaciones de algunos entes, tales como la institución, los compañeros de aula, los especialistas, padres y representantes al igual que la intervención del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPP), las Redes de Apoyo y el manejo del Marco legal correspondiente. A continuación se expone la valoración que los docentes hacen de la actuación de estos:

5.1. Actuación de la Institución: agrupa todas aquellas observaciones realizadas por el docente respecto a la participación de la institución en la que labora durante el proceso de integración del escolar con TEA.

5.1.1. Negativa: aquellos aspectos que el docente considera que perjudican el proceso.

“(...) aquí no hay más nadie que te apoye, olvídate de eso (...) Las otras maestras están viendo qué hacen para resolver sus casos” 1:61 (67:67)

“La niña llegó a sexto grado aquí. Ella [mamá] se dio cuenta de que no la podía seguir teniendo acá en el colegio, en un salón donde hay 40 alumnos, profesores entrando y saliendo cada hora y media, 300 o 400 alumnos para cada profesor” 1:53 (60:60)

“Había muchas trabas a la hora de comunicarse uno con la parte directiva (del colegio público)” 2:62 (180:180)

“Tiene que haber colegios privados que no cobren unas cantidades tan costosas que le permitan a sus padres tener a sus hijos allí” 1:58 (62:62)

Al parecer los docentes perciben que la participación de la institución es insuficiente para llevar a buen término el proceso de integración. Las instituciones parecieran no estar preparadas para que el proceso sea efectivo, con dinámicas internas que no facilitan la comunicación, así mismo el docente se siente desatendido y se preocupa por el costo de la matrícula en aquellas instituciones de carácter privado, los cuales no considera accesibles para muchos padres.

5.1.2. Positiva: aquellos aspectos que consideran que facilitan el proceso de integración.

“En el colegio privado de la mañana. En la mañana siento más apoyo y tengo como más apertura con el departamento (psicoeducativo), pero en la tarde (hace gesto negativo)”2:66 (214:214)

Pareciera que los docentes de las instituciones privadas sienten un poco más de apoyo al contar con los especialistas del departamento psicoeducativo, sin embargo refieren que las mismas instituciones contratan a poco personal y dicho departamento no se da abasto con toda la población estudiantil del colegio.

5.2. Actuación de los compañeros: engloba las ideas sobre el desenvolvimiento de los compañeros con los alumnos con TEA.

5.2.1. Positiva: se refiere a las expresiones beneficiosas que refiere el docente sobre la actuación los compañeros de los estudiantes con TEA.

“El equipo. El equipo me ayudó mucho, sus compañeros me ayudaron. De verdad que se portaron muy bien” 4:21 (31:31)

“(…) lo respetaron y trabajaron bastante con él” 4:27 (59:59)

“(…) el grupo, bueno, realmente entendió la situación y cedió (…) incluso ya al final eran más compañeros (…) Lo apoyaban” 3:15 (38:38)

“(…) había niños que se acercaban, por lo general eran las niñas, son más maternas. Lo ayudaban” 3:20 (61:61)

Al haber una posible apertura de los compañeros hacia el alumno con TEA, el docente manifiesta que el proceso se hace más llevadero, aparentemente se percibe la efectividad de las estrategias de sensibilización aplicadas por los docentes con sus estudiantes.

5.2.2. Negativa: aquellas actitudes por parte de los compañeros que resultan poco beneficiosas para la integración.

“(…) cuando se relacionaba con los compañeros ya se le hacía un poco más difícil. Incluso se burlaban de él por ser un niño con características muy distintas” 3:7 (20:20)

“Porque a veces los muchachos inventan y son crueles” 4:2 (3:3)

“Incluso hasta lo maltrataban porque el traía un peluche, entonces se burlaban de él” 3:13 (34:34)

Al parecer, emerge la observación de que los alumnos con TEA son susceptibles de burlas y ataques por parte de sus compañeros, ya que los

consideran diferentes. De allí surge la importancia que pareciera tener las estrategias de sensibilización constante que aplique el docente en su aula.

5.3. Actuación de los especialistas: hace mención a los comentarios que expresa el docente sobre la participación de los psicólogos y psicopedagogos en el proceso de integración.

5.3.1. Positiva: se refiere a las expresiones favorables que refiere el docente sobre la actuación de especialistas.

“(...) él iba cada cierto tiempo con la psicólogo y con el equipo interdisciplinario para ir viendo cómo iba su proceso” 4:15 (13:13)

“(...) me mantengo siempre en contacto con el Departamento de psicopedagogo y psicología” 2:35 (88:88)

“Hicieron seguimientos, entrevistas a los representantes y se les notificó a las maestras. Sí sentí el apoyo del personal del departamento [de psicopedagogía]” 3:39 (105:105)

Los docentes refieren contar con el apoyo del departamento psicoeducativo aunque al parecer es insuficiente por comentarios que han hecho a lo largo de la entrevista

5.3.2. Negativa: aquellas actitudes por parte de los compañeros que resultan desfavorables para el proceso.

“(...) yo busqué ayuda de la psicopedagoga del colegio público, no me brindó mucha ayuda, ok.” 2:3 (8:8)

“(...) no había ayuda psicológica allí” 2:61 (176:176)

“En este colegio público no lo hay [unidad de psicopedagogía]” 1:30 (36:36)

Al parecer los docentes entrevistados que laboran en las instituciones de carácter público se sienten más desatendidos por los especialistas. Llama la atención esto, al ser el Estado garante de la integración escolar.

5.4. Actuación de los padres: hace mención a la participación de los padres o representantes dentro del proceso de integración.

5.4.1. Positiva: agrupa todas aquellas actitudes de los padres que resultan en beneficio de la integración de los alumnos con TEA.

“(...) bajo ese concepto fueron 70 padres bien receptivos (los de los compañeros)” 1:25 (32:32)

“(...) mi experiencia fue que yo tuve mucho apoyo de sus papás, estaban muy conscientes del caso del niño y siempre lo han tenido con un equipo multidisciplinario” 4:10 (13:13)

“Están [los padres] muy preocupados por la situación del niño, no me sentí desamparada” 3:45 (115:115)

“(...) hasta lo que estoy tocando, de lo que estoy pidiendo ayuda, los papás están respondiendo” 4:33 (75:75)

Pareciera que el proceso de integración fluye con mayor facilidad en la medida en que el docente percibe el apoyo de los padres, tanto del alumno con TEA como de los demás compañeros.

5.4.2. Negativa: engloba todas aquellas actitudes de los padres que podrían resultar perjudiciales para el proceso de integración.

“Yo esperé la reunión con la mamá, la mamá ¡Nunca se apareció!” 2:10 (38:38)

“En el colegio público uno ve muchas situaciones donde los padres no le dan afecto a sus hijos, están solos.” 3:49 (121:121)

“(...) me ha pasado con otros padres que tú les dices “mire, el niño tiene un tipo “Ay sí, yo lo voy a llevar, Ay sí y lo dejan correr y pasan los años y pasan los años...” 1:22 (25:25)

“Yo noté algo diferente pero como la señora estaba muy ocupada no se acercaba con tanta frecuencia al colegio” 3:35 (99:99)

“(...) hay papás que dicen “es que no tengo tiempo” 4:43 (83:83)

Los docentes refieren en algunos casos una falta de participación y compromiso por parte de los padres en el proceso de integración del alumnado con TEA. Probablemente por desconocimiento o negación de la condición de su representado. Esto se aprecia como perjudicial para la labor

del docente puesto que el trabajo realizado en aula no cuenta con soporte en el hogar.

5.5. Actuación del Ministerio del Poder Popular para la Educación:

Aquellas ideas en las que el docente hizo referencia al ente del Estado con competencia en el área.

5.5.1. Negativa: incluye todas las críticas realizadas por los docentes entrevistados.

“Sabes, eso de cerrar los colegios especiales a mí me pareció, me parece que es una medida jalada por los pelos de parte del Ministerio de Educación, pues. Porque hace falta colegios donde reciban a estos niños con dificultades especiales.” 2:63 (194:194)

“(…) nuevas leyes creadas de la noche a la mañana donde simplemente no hubo un estudio de la población estudiantil venezolana. No hubo un estudio de los colegios, de las capacidades de las preparaciones de los docentes y simplemente “métranlos ahí, a ver qué sale” 1:34 (38:38)

“(…) tampoco tienes un Estado preparado para que una vez que ese niño salga de 5to año, llevarlo a talleres laborales dónde Ud. le enseñe un arte o un oficio. Donde después lo insertes en el mercado laboral y pueda hacer un tipo de trabajo específico.” 1:35 (38:38)

“Aquí el que inventó esto nunca se percató de lo que estaba haciendo al ingresar a este poco de gente al sistema regular. Nunca lo estudió, lo perfiló. Tomaron un modelo, lo aplicaron aquí” 1:46 (52:52)

Llama la atención que durante el desarrollo de las entrevistas no se apreciaron críticas en positivo hacia el Ministerio. El docente parece percibir poco apoyo por parte del ente regulador, algo de desorden, falta de planificación y adecuación a la realidad que se vive en el aula y en Venezuela. Por lo que se sugiere que poseen poca credibilidad hacia el mismo.

5.6. Redes de Apoyo: Involucra todas aquellas expresiones del docente donde hace mención de los organismos o instituciones externas que trabajan con individuos con TEA, brindando asesoramiento, atención y guía hacia el abordaje de la diversidad funcional.

5.6.1. Desconocimiento: Incluye las ideas en las que el docente hace mención de alguna red de apoyo de manera poco precisa.

“No, ninguna [red de apoyo]” 1:37 (39:40)

“(…) la verdad la información que tengo es la mamá del alumno mío y me habló del equipo que ella conoce, que es en La trinidad” 4:59 (118:118)

“Entonces resulta que la señora bueno, tenía las condiciones, tenía el dinero y la llevó a esa red de apoyo” 1:38 (40:40)

Se observa cierta imprecisión por parte del docente en relación al conocimiento de las redes de apoyo. Esto es desalentador, ya que el educador podría servir de puente entre el escolar con TEA y estos organismos, pudiendo inclusive orientar o facilitar información a los padres y representantes que lo requieren. Consiguiendo además mejorar el desenvolvimiento del escolar en el aula, facilitando de esta forma el proceso

de integración, en donde se verían beneficiados, tanto el estudiante, como el docente y los representantes.

5.6.2. Conocimiento: Incluye las expresiones del docente de manera más precisa sobre alguna red de apoyo.

“(...) también es universidad, Avepane. Sé que trataba antes niños autistas” 3:50 (123:123)

“(...) la gente de INVEDIN” 3:50 (123:123)

Pocos docentes entrevistados refirieron conocer alguna red de apoyo, al parecer no hacen uso de sus servicios.

5.7. Marco Legal: Engloba aquellas referencias del docente con respecto a la normativa que rige el proceso de integración.

5.7.1 Desconocimiento: Hace referencia a ideas imprecisas o poco claras sobre la normativa legal.

“Creo que hay una ley nueva, creo, que dice que debe haber incorporado gente especial...” 1:51 (58:58)

“(...) algo he escuchado, y que deberías tener auxiliares. Hay que buscar bien la Ley” 3:63 (145:145)

“(...) que por cierto entonces el estado te dice por nueva ley que debes tener hasta 3 niños especiales por aula o más o menos” 1:31 (38:38)

Pareciera apreciarse un desconocimiento generalizado por parte de los docentes entrevistados, sobre las leyes y normas que rigen el proceso de integración escolar. Quizá el conocimiento de esta normativa por parte de los educadores permitiría exigir a los organismos competentes el cumplimiento cabal de los mismos, para beneficio del proceso de aprendizaje e integración del escolar con diversidad funcional.

Conclusiones y Recomendaciones

La intención de la investigación fue indagar la opinión de los docentes de educación básica sobre la integración escolar. En líneas generales podría decirse que la opinión de los docentes hacia el proceso fue negativa. Se observó un desconocimiento general en cuanto a la teorización de los TEA, sin embargo, los docentes entrevistados manejan algunas de las características sobre el escolar con TEA en el aula de clases. Este conocimiento proviene de la experiencia del docente, sin embargo no refiere esa fuente de información. De igual forma existe una confusión entre los términos integración e inclusión, lo cual podría perjudicar el proceso hacia un aula inclusiva, al no manejar el docente los objetivos de la misma.

El docente describe habilidades y destrezas importantes que favorecen al proceso, y es capaz de planificar sus propias estrategias de abordaje para el escolar con TEA, aunque considera o refiere no estar preparado para ello. Incluso diseña adaptaciones curriculares sin conocer el término.

A lo largo de las entrevistas surgieron por parte del docente percepciones, actitudes y juicios previos de valor que influyen en la forma en la que el docente observa, tanto al estudiante con TEA como a la diversidad funcional propiamente dicha. Estos juicios probablemente sean determinantes para la forma en la que el docente afronta la presencia del estudiante con TEA y en sus acciones en clase.

Existe la preocupación por parte de los docentes sobre la falta de preparación con la que cuentan para atender la diversidad en el aula, esto contrasta con el marco de acción de la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994) que claramente indica la necesidad de capacitar a docentes, directivos y comunidad educativa en general, con conocimientos y estrategias para conseguir un aula integradora eficaz. De esta manera se estaría garantizando el derecho a la educación para todos de manera efectiva. Podría sugerírsele a las instituciones educativas, la planificación de talleres de capacitación en el área, con el apoyo del MPPE, institución garante del derecho a la educación para todos.

Al observar la participación desde el punto de vista docente, de padres, especialistas, institución, compañeros de clase, redes de apoyo y Estado en el proceso de integración escolar, se evidencia que dependiendo de la fluidez de la experiencia del docente con el alumno es posible facilitar la integración de estudiantes con TEA en el aula. Mientras la participación de todos los actores involucrados en el proceso sea efectiva, existan adecuados canales de comunicación y dicha comunicación sea constante, el proceso será efectivo. Al parecer, el docente recurre al apoyo de los especialistas, pero no lo considera suficiente, al referir que debería contar con los diagnósticos de sus estudiantes con TEA y proporcionarles estrategias para el éxito del proceso de enseñanza.

Se evidenció una percepción negativa del proceso de integración escolar, sin embargo el docente se muestra interesado y motivado para dictar recomendaciones acerca de la mejora del proceso de integración escolar, en donde destaca la necesidad de buscar disminuir la cantidad de estudiantes por aula para garantizarles a sus estudiantes el logro de los objetivos de aprendizaje.

Se muestra la necesidad, por parte de los docentes, de contar con personal auxiliar dentro del aula de clases, el cual sirva de apoyo para la dinámica del salón y permita la atención de la diversidad. De igual forma, los docentes consideran que en el pensum de la carrera de educación integral debería incluirse todo lo relacionado a la atención de necesidades educativas especiales, que lo capacite para atender a todos sus estudiantes por igual.

Se realizó una primera aproximación al objeto de estudio, siendo el docente el sujeto de la investigación. La autora recomienda la realización de estudios sucesivos en el que se complete, desde la perspectiva de todos los actores involucrados la visión sobre el proceso de integración escolar. De esta forma se tendría un enfoque más integral a partir de todos sus componentes.

Referencias Bibliográficas

American Psychiatric Association. (1995). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV)*. Washington: American Psychiatric Publishing. Extraído el 9 de octubre de 2013 desde <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/cendoc/archivos/Dsm-IV.Castellano.1995.pdf>

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition DSM-5*. Washington: American Psychiatric Publishing. Extraído el 18 de noviembre de 2013 desde <http://locodesden.blogspot.com/2013/08/dsm-v-en-ingles-gratis.html>

Aramayo, M. (2005). *La Discapacidad. Construcción de un modelo teórico venezolano*. Caracas: Fundación Fondo editorial Facultad de Medicina UCV.

Aramayo, M. (2013). *La Investigación en discapacidad en Venezuela: Primeros aportes del siglo XXI*. Universidad Monteávila. Caracas. Editorial Melvin.

Campo-Redondo, M. y Labarca, C. (2009). *La teoría Fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente*. Revista Opción. Año 25. No 60: 41-54. Extraído el 29 de octubre desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3111148>

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (C.R.B.V.) (1999, 30 de Diciembre). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 36.860, Diciembre 30, 1999.

De la Cuesta, C. (2006). *La Teoría fundamentada como herramienta de análisis Teoría y Método*. Año X. No 20: 136-140. Extraído el 29 de octubre desde <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=7b645974-e86f-4a92-98c3-a8f3560f7c63%40sessionmgr4003&vid=5&hid=4104>

Fernández-Jaén, A.; Fernández-Mayoralas, D.; Calleja-Pérez, B. y Muñoz, N. (2007). *Síndrome de Asperger: diagnóstico y tratamiento*. Revista de

Neurología; 44 (Supl. 2): 53-55. Extraído el 8 de octubre de 2013 desde <http://www.neurologia.com/pdf/Web/44S02/xS02S053.pdf>

García, I. (2011). *Curso Educación Inclusiva II. Programa de Formación Continua*. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México D.F. Extraído el 16 de octubre de 2013 desde <http://www.sev.gob.mx/actualizacion/files/2013/04/6.MateialParticipante.pdf>

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de La Investigación*. Editorial McGraw-Hill. México D.F.

Jurado, P. y Bernal, D. (2011). *El alumno afectado con síndrome de Asperger en el aula ordinaria*. Revista Educación Inclusiva. Vol. 4 (2):27-44. Extraído el 16 de octubre de 2013 desde <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/13-3.pdf>

Krause, M. (1995). *La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos*. Revista Temas de Educación, Nro. 7. Extraído el 22 de octubre de 2013 desde [file:///E:/Users/Admin/Downloads/La_investigacin_cualitativa_Un_campo_de_posibilidades_y_desafos.%20\(1\).pdf](file:///E:/Users/Admin/Downloads/La_investigacin_cualitativa_Un_campo_de_posibilidades_y_desafos.%20(1).pdf)

Larripa, M. y Erausquín, C. (2010). *Prácticas de Escolarización y trastornos del espectro autista: Herramientas y desafíos para la construcción de escenarios escolares inclusivos. Un estudio desde el marco de la teoría de la actividad histórico-Cultural desarrollada por Engeström*. Facultad de Psicología UBA. Anuario de Investigaciones. Vol. XVII: 165-179. Extraído el 12 de octubre de 2013 desde http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100016

Martos, J. (s.f.). *Autismo. Definición. Instrumentos de Evaluación y Diagnóstico*. Extraído el 16 de enero de 2014 desde http://www.cprceuta.es/Asesorias/ApoyoEducativo/ponencias%20includividad/Semana3/Autismo/AUTISMO.DEFINICION_INSTRUMENTOS_EVALUACION_DIAGNOSTICO.pdf

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2008). *El Desarrollo de la Educación*. Informe Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Extraído el 13 de noviembre de 2013 desde http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/venezuela_NR_08_sp.pdf

Organización Mundial de la Salud. (1992). *Clasificación Internacional de Enfermedades, décima revisión CIE-10*. Ginebra: Programa de Publicaciones de la OPS. Extraído el 9 de octubre de 2013 desde http://seguropopular.guanajuato.gob.mx/archivos/documentos_diversos/cie10_volumen1.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca. Extraído el 8 de octubre de 2013 desde http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Palacios, A. (2008). *El Modelo Social de Discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Grupo editorial CINCA. Madrid, España

Palomo, R. (2014). *Criterios Diagnósticos DSM V (traducción al castellano)*. Extraído el 18 de noviembre de 2013 desde <http://charlandosobrelaspersonasconautismo.blogspot.com/p/criterios-diagnosticos-dsm-v-traducccion.html>

Selltiz, C.; Jahoda, M.; Deutsch, M. y Cook, SW. (1966). *Métodos de Investigación en las relaciones sociales*. Ediciones Rialp. Madrid, España.

Torres, S (s.f.). *Autismo. Un enigma aún sin resolver*. Extraído el 16 de enero de 2014 desde <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/148-autismo.pdf>

Velásquez, E. (s.f.) *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de las escuelas inclusivas*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. Salamanca, España. Extraído el 24 de octubre de 2013 desde http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76601/1/DDOMI_Velazquez_Barragan_E_Laimportanciadlaorganizacionescolar.pdf

Zúñiga, M. (2009). *El Síndrome de Asperger y su Clasificación*. Revista Educación. 33 (1): 183-186. Extraído el 18 de octubre de 2013 desde <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=1e00d937-f966-43f4-997e-4daee7929525%40sessionmgr115&vid=2&hid=124>

Anexo

Guía de Entrevista

.-Identificación Personal

Nombre, Edad, Institución donde cursó estudios y título obtenido, Formación especializada, Años de experiencia docente, instituciones donde ha trabajado (pública/privada). Grado al que dicta clases actualmente.

Hablemos sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA)

¿Conoce Ud. el Trastorno del Espectro Autista (TEA)? ¿Hábleme sobre él?

¿Cómo es su experiencia dentro del aula con estos niños?

¿Puede describir su relación personal con estos niños? ¿Cómo se siente trabajando con ellos?

¿Emplea algunas estrategias metodológicas especiales para captar la atención del niño con TEA. Cuáles son?

¿Con qué competencias considera Ud. que cuenta para atender las necesidades especiales de los alumnos?

¿Cuenta con algún apoyo para el trabajo en aula con estos estudiantes? ¿Cómo es ese apoyo?

(Incluir Padres, compañeros, comunidad educativa, entre otros)

¿Cuál es su opinión con respecto a tener a estos alumnos en el aula?

De forma general, ¿cómo evalúa Ud. el proceso de integración/inclusión?

¿Cuáles son sus expectativas de logro del estudiante con TEA ¿Cómo piensa que será su progreso académico a lo largo de sus estudios.

¿Cuáles serían sus recomendaciones al Ministerio del Poder Popular para la Educación en cuanto a las políticas de atención a los alumnos con TEA?

Para cerrar esta entrevista. ¿Cómo visualiza Ud. las características de la Escuela Ideal que atienda la diversidad?