

RIF-J 30647247-9



Coordinación de Estudios de Postgrado

Especialización en Atención Psicoeducativa al Autismo

**DISEÑO DE UN PROGRAMA PEDAGÓGICO DIRIGIDO A DOCENTES DE
PREESCOLAR PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS
ESTUDIANTES CON CONDUCTAS DE TRASTORNO DEL ESPECTRO
AUTISTA EN LA U. E. COLEGIO TERESIANO, MUNICIPIO GUACARA,
ESTADO CARABOBO**

**Trabajo Especial de Grado a ser presentado para optar por el Título de
Especialista en Atención Psicoeducativa al Autismo**

ORTEGA, GILDA

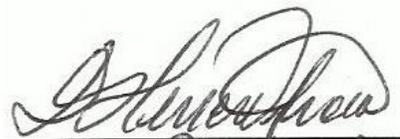
7.141.233

Caracas, marzo de 2014.

CARTA DE AVAL DE LA TUTORA

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de La Universidad Monteávila, yo, **DEYANIRA HERRERA, MAGISTER EN LECTURA Y ESCRITURA, TESISISTA DEL DOCTORADO EN INNOVACIONES EDUCATIVAS**, titular de la Cédula de Identidad N° **6.377.191**, mi carácter de tutora del Trabajo Especial de Grado titulado **DISEÑO DE UN PROGRAMA PEDAGÓGICO EN TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DIRIGIDO A DOCENTES DE PREESCOLAR PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES CON CONDUCTAS DE TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA U. E. COLEGIO TERESIANO**, presentado por la ciudadana **GILDA ORTEGA**, titular de la cédula de identidad N° **7.141.233** para optar al título de **ESPECIALISTA EN ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA AL AUTISMO**, considero que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En Caracas a los **15** días del mes de **Noviembre** del año Dos Mil **Doce**.



M.Sc. Deyanira Herrera.

C.I N° 6.377.191.

DEDICATORIA

*Niños de luz
con un futuro iluminado de gloria.*

*Niños de tierra
sin una flor de música en los labios
que viajan desnudos
por las aceras húmedas del tiempo.*

*Niños rubios, niños indios,
niños tristes, niños negros...*

*América Villanueva Mata.
Del poema "Niños".*

A ellos dedico mi trabajo.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por su eminente obra creadora,
salvadora y consoladora.

A mis Padres, hermanos, esposo e hijos,
por ser siempre y en cada momento
mis guías, alegrías
y motivos de superación.

A la vida...

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
TABLA DE CONTENIDOS.....	v
LISTA DE CUADROS.....	xiii
LISTA DE GRÁFICOS.....	xiv
RESUMEN.....	xv
ABSTRATC.....	xvi
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I	
EL PROBLEMA.....	6
Planteamiento del problema.....	6
Objetivos de la investigación.....	10
Objetivo general.....	10
Objetivos específicos.....	10
Justificación de la investigación.....	11

CAPÍTULO II

MARCO TEORICO.....	14
Antecedentes de la investigación.....	14
Bases teóricas.....	18
U.E. Colegio Teresiano.....	18
Realidad Presente de la U.E. Colegio Teresiano.....	19
El Trastorno del Espectro Autista.....	20
Definición del autismo y de los trastornos generalizados del desarrollo.....	20
Espectro Autista.....	21
Criterios según el DSM IV-TR (2000) para el diagnóstico del Trastorno autista.....	22
Etiología del autismo.....	23
Pronóstico del Espectro Autista.....	25
El Trastorno del Espectro Autista y la Educación en la República Bolivariana de Venezuela.....	26
Formación Universitaria en Educación Preescolar en la República Bolivariana de Venezuela.....	28
Formación Universitaria en Educación Especial en la República Bolivariana de Venezuela.....	31

La Educación Especial en la República Bolivariana de Venezuela.....	36
La nueva modalidad de Educación Especial en la República Bolivariana de Venezuela.....	37
Inclusión educativa.....	43
Programas educativos para preescolares con TEA.....	45
Bases Legales.....	48
CAPITULO III	
MARCO METODOLÓGICO.....	51
Diseño, Tipo, Nivel y Modalidad de la Investigación.....	52
Unidad de Análisis, Población y Muestra.....	54
Técnicas de recolección de datos.....	56
Validación del instrumento de recolección de datos.....	57
Técnicas de análisis de datos.....	60
Operacionalización de variables.....	60
Procedimiento de trabajo aplicado.....	62

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	63
Análisis de los resultados.....	63
Discusión de los resultados.....	74

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	76
Conclusiones.....	76
Recomendaciones.....	77

CAPITULO VI

DISEÑO DE UN PROGRAMA PEDAGÓGICO EN TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DIRIGIDO A DOCENTES DE PREESCOLAR PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES CON CONDUCTAS DE TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA U. E. COLEGIO TERESIANO, MUNICIPIO GUACARA, ESTADO CARABOBO, AÑO 2012.....	80
Factibilidad Administrativa.....	81
Factibilidad Política.....	81
Factibilidad Social.....	82

Factibilidad Económica.....	82
Factibilidad Legal.....	83
Estrategias del programa pedagógico en trastorno del espectro autista dirigido a docentes de preescolar para la inclusión educativa de los estudiantes con conductas de trastorno del espectro autista en la U. E. Colegio Teresiano, municipio Guacara, estado Carabobo, año 2012.....	69
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
ANEXOS.....	101
Anexo N° 1	
Estructura organizacional del la U.E. Colegio Teresiano.....	102
Anexo N° 2	
Organigrama de U. E. Colegio Teresiano.....	105

Anexo N° 3	
Criterios diagnósticos DSM-IV del Trastorno Autista.....	106
Anexo N° 4	
Definición sintética del Síndrome de Asperger.....	107
Anexo N° 5	
Síntomas del Síndrome de Rett.....	108
Anexo N° 6	
Dimensiones del continuo autista.....	109
Anexo N° 7	
Momento de aparición del Autismo.....	111
Anexo N° 8	
Lineamientos para la reorganización de la modalidad de educación especial a nivel nacional en miras de una educación especial sin barreras.....	112

Anexo N° 9	
Criterios de escolarización en autismo y TPD.	
Factores del niño.....	114
Anexo N° 10	
Criterios de escolarización en autismo y TP	
Factores del centro escolar.....	115
Anexo N° 11	
Instrumento aplicado.....	116
Anexo N° 12	
Formulario de Consentimiento Voluntario a la directiva de la U.E.....	121
Anexo N° 13	
Formulario de Consentimiento Voluntario a la Coordinadora de Preescolar.....	122
Anexo N° 14	
Formulario de Consentimiento Voluntario a los docentes del estudio.....	123

Anexo N° 15

Imágenes de aplicación de instrumento a algunas docentes.....124

LISTA DE CUADROS

Pag

CUADROS

1. Distribución de docentes por sexo en la muestra de estudio.....	63
2. Distribución de docentes por edad en la muestra de estudio.....	65
3. Distribución de docentes por sexo y edad en la muestra de estudio.....	67
4. Distribución de docentes por nivel de instrucción en la muestra de estudio.....	69
5. Distribución nivel de conocimiento sobre TEA en la muestra de estudio.....	71
6. Ddistribución nivel de aplicación de inclusión escolar.....	73

LISTA DE GRÁFICOS

	Pag
GRÁFICOS	
1. Distribución de docentes por sexo en la muestra de estudio.....	64
2. Distribución de docentes por edad en la muestra de estudio.....	66
3. Distribución de docentes por sexo y edad en la muestra de estudio.....	68
4. Distribución de docentes por nivel de instrucción en la muestra de estudio.....	70
5. Distribución nivel de conocimiento sobre TEA en la muestra de estudio.....	72

UNIVERSIDAD MONTEÁVILA

Especialización en Atención Psicoeducativa al Autismo

DISEÑO DE UN PROGRAMA PEDAGÓGICO DIRIGIDO A DOCENTES DE PREESCOLAR PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES CON CONDUCTAS DE TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA U. E. COLEGIO TERESIANO, MUNICIPIO GUACARA, ESTADO CARABOBO

Autor: Ortega, Gilda

Fecha: Diciembre 2012

RESUMEN

Dentro de los estudiantes con diversidad que están siendo incluidos en escuelas regulares para garantizar su derecho al estudio sin exclusión alguna, se hallan estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), cuyos problemas de comunicación, conducta y socialización, pueden volverse crónicos. Se ha observado que la U.E. Colegio Teresiano no cuenta con docentes con la formación correcta ni la preparación ideal para realizar el abordaje educativo en cuanto a estrategias, procedimientos y recursos, dentro de su ejercicio educativo, para poder atender de manera ideal a estos estudiantes con TEA dando respuesta a sus necesidades individuales. Este estudio, que pertenece a la línea de investigación de la Especialización en Atención Psicoeducativa al Autismo de la Universidad Monteávila, busca diseñar un programa pedagógico dirigido a docentes de preescolar para la inclusión educativa de los estudiantes con conductas de trastorno del espectro autista, para el año 2012, en un estudio de campo descriptivo transversal, no experimental, cuyo diseño corresponde a un proyecto factible donde se empleó como técnica de recolección de datos la entrevista, y como instrumento de recolección de datos, el cuestionario. Los resultados señalan lo siguiente: un poco más de la mitad de los docentes tiene conocimientos satisfactorios sobre el TEA. Sin embargo, la totalidad de los docentes carece de formación en inclusión. Sensibilizar y formar al docente de todos los niveles educativos del Colegio Teresiano, con énfasis en el docente de preescolar en TEA y capacitar al docente en inclusión escolar, para sustituir el paradigma de integración escolar son los objetivos a alcanzar, dado que el docente es uno de los elementos claves para la eficacia de la inclusión de los estudiantes con TEA.

Palabras clave: Estudiantes, trastorno del espectro autista, inclusión educativa.

MONTEÁVILA UNIVERSITY

Fellowship in Educational Psychology Autism Care

DESIGN OF AN EDUCATIONAL PROGRAM TO PRESCHOOL TEACHERS FOR EDUCATION INCLUSION OF STUDENTS WITH BEHAVIOR OF AUTISM SPECTRUM DISORDER IN THE U. E. TERESIANO SCHOOL, MUNICIPALITY GUACARA, CARABOBO

Author: Ortega, Gilda

Date: 2012, December

ABSTRACT

Among students with diversity being included in mainstream schools to ensure their right to study without exception, are students with Autism Spectrum Disorder (ASD), the problems of communication, behavior and socialization, can become chronic. It has been observed that the U.E. Teresian College teachers do not have the proper training or ideal for the educational approach in terms of strategies, procedures and resources within their educational exercise, to ideally serve these students with ASD responding to their needs preparation individual. This study, which belongs to the research of the Fellowship in Educational Psychology Autism Care Monteávila University, seeks to design an educational program for pre-school teachers for inclusive education of students with behavior ASD, by the year 2012, in a cross-sectional descriptive study field, not experimental, whose design corresponds to a feasible project which was used as a data collection technique interview, and as an instrument of data collection, the questionnaire. The results show that: a little more than half of teachers have a satisfactory knowledge of the TEA. However, all teachers lack training in inclusion. Raise awareness and train teachers at all educational levels Teresian College 's, with emphasis on preschool teacher in TEA and train teachers in school inclusion to replace the paradigm of school integration are the objectives to be achieved, since the teacher is one of the key elements for effective inclusion of students with ASD.

Key words: students, autistic spectrum disorder, educational inclusion.

INTRODUCCIÓN

El principio propuesto por la Organización de las Naciones Unidas, sobre la necesidad de implementar sociedades inclusivas a nivel mundial hasta el año 2010, reconociendo así el derecho a una educación de calidad para las personas con discapacidad, está siendo promovido, en Venezuela, desde cada uno de los ministerios, con el firme propósito de fortalecer la inclusión en todos los aspectos de dicha población. Integrarlos a la sociedad ha sido uno de los objetivos del Estado venezolano; incluso en el marco legal se le garantiza la educación a todos, sin distinción, en todos los niveles del Sistema Educativo Venezolano, y este aspecto tiene respaldo Constitucional.

Dentro de estos estudiantes con diversidad se hallan los niños, niñas, adolescentes y adultos con Trastornos del Espectro Autista (TEA), que son

.....personas que tienen graves dificultades en aspectos vitales que influyen en su calidad de vida, como la interacción social con otras personas, la comunicación de ideas y sentimientos y la comprensión de estados mentales, es decir, la comprensión de lo que los demás sienten o piensan (National Research Council, 2001, citado por Lozano Martínez, J. Alcaraz García, S y Colás Bravo, P, 2010).

A pesar que fue en 1998 cuando Allen acuñó por primera vez el término "Trastorno del Espectro Autista" (TEA), todavía hay controversia sobre este concepto de un fenotipo clínico amplio, dado que es una condición que acompaña a la persona durante toda la vida. Según el Instituto Nacional de Salud Mental de Estados Unidos:

El autismo es un grupo de trastornos del desarrollo cerebral, a los que se llama colectivamente el trastorno del espectro autista (TEA). El término "espectro" se refiere a la amplia gama de síntomas, habilidades y niveles de deterioro o discapacidad que pueden tener los niños con el TEA. Algunos niños padecen un deterioro leve causado por sus síntomas, mientras que otros están gravemente discapacitados.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, Cuarta Edición - Texto Revisado (DSM-IV-TR, 2000), documento de la asociación Americana de Psiquiatría que determina las pautas para su diagnóstico, define cinco trastornos dentro del TEA, a saber: 1. El trastorno autista (autismo clásico); 2. El trastorno de Asperger (Síndrome de Asperger); 3. El Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado (TGD-NE); 4. El Trastorno de Rett (Síndrome de Rett); 5. El Trastorno Desintegrativo Infantil.

Estos trastornos pueden causar problemas graves de comunicación, conducta y socialización, que pueden volverse crónicos, por lo que el niño y niña con Trastorno del Espectro Autista requiere de una evaluación que abarque todos los aspectos de la vida y que sea continua, es decir, buscando mejorar su calidad de vida en cada etapa etaria. Para ello es importante el desarrollo de servicios que atiendan a estos niños y a sus familias para lograr una integración social efectiva.

Dentro de esa integración social efectiva, el ámbito educativo no escapa de los cambios que en los últimos años se ha difundido con la idea de mejorar la calidad de la educación para todos y eso ha llevado a enfocar los recursos y las energías en la constitución de una escuela que sea inclusiva, una escuela que elimine los procesos de exclusión que se suceden en la educación, una escuela que deje de ser integradora, la que tiene a estos estudiantes sólo por tenerlos sin importarles si adquirirían las habilidades y capacidades que se espera de ellos según su edad y desarrollo cognitivo, para ser una escuela inclusiva, que haga los cambios según las

particularidades de cada estudiante para garantizar así su derecho al estudio y que este sea cumplido de la mejor manera posible para este estudiante.

La Unidad Educativa Colegio Teresiano no escapa a esta realidad, pero es una institución que no tiene poca experiencia en inclusión. La investigadora, en sus ocho (08) años de labores en esa institución ha observado intentos fugaces de cambios: por ejemplo, hubo un estudiante con diversidad funcional compromiso motor: el estudiante caminaba con dificultad y le costaba subir las escaleras. La solución que halló la Unidad Educativa fue bajar el salón que le correspondía cursar a la planta baja para que este estudiante no tuviese que subir las escaleras; es decir, si cuarto, quinto y sexto grado se hallaban en el primer piso, al inicio del año escolar la sección donde cursaría este estudiante estaba en la planta baja. Esto puede ser considerado inclusión, pero las otras actividades que incluye un proceso de inclusión, como sensibilizar a los docentes, buscar especialistas para dictarle talleres y cursos a sus docentes y otras, no son llevadas a cabo.

En los últimos años, la U.E. Colegio Teresiano ha recibido a estudiantes con otro tipo de diversidad funcional: con compromiso autismo, y es ahí donde no ha sabido cómo actuar, por lo que la solución que mejor ha hallado ha sido aparentar que estos estudiantes no están en sus instalaciones. La investigadora ha observado a estos estudiantes con conductas que pueden ser consideradas dentro del TEA, pero no ha tenido acceso a los diagnósticos de estos niños, que son guardados celosamente por la directiva de la institución. Ante la ausencia de un aula integrada, ha solicitado información de la Psicóloga y de la Psicopedagoga y la respuesta ha sido la misma: -“No se puede hablar de ello”-.

La mayoría de las docentes de estos estudiantes con conductas del TEA prefieren no involucrarse, excusándose en la poca información que la

psicóloga y la psicopedagoga le facilitan en cuanto a esos estudiantes; y unas pocas manejan información de tipo informal, leen sobre TEA en revistas, muchas veces no especializadas, escuchan programas de TV, y al preguntársele la razón, responden: -“Tengo un estudiante que se parece a Forrest Gump”- dijo una de las docentes entrevistadas, -“A Temple Grandi”-, dijo otra de las docentes de preescolar. Es notorio que la U.E. Colegio Teresiano no cuenta con docentes con la formación correcta ni la preparación ideal para realizar el abordaje educativo en cuanto a estrategias, procedimientos y recursos, dentro de su ejercicio educativo, para poder atender de manera ideal a estos estudiantes con TEA dando respuesta a sus necesidades individuales.

Por lo anteriormente expuesto, la autora se centró en proponer un programa pedagógico dirigido a docentes de preescolar para la inclusión educativa de los estudiantes con conductas de trastorno del espectro autista en la U. E. Colegio Teresiano, Municipio Guacara, Estado Carabobo, para el año 2012, en un estudio de campo descriptivo transversal, no experimental, cuyo diseño corresponde a un proyecto factible donde se empleó como técnica de recolección de datos la entrevista, y como instrumento de recolección de datos, el cuestionario.

Este instrumento fue aplicado en el Noviembre del año 2012, y el análisis de los resultados obtenidos estuvo terminado ese mismo mes; pero el cambio de la tutoría del estudio hizo que se retrasara la presentación del informe final. Una vez que el tutor inicial, el Dr. Manuel Aramayo renunciara por razones de salud, la nueva tutora, McS Deyanira Herrera pidió que se le agregaran nuevos elementos bibliográficos para completar el estudio, lo que pospuso la redacción final del mismo.

La estructura de esta investigación se presenta en los siguientes capítulos:

Capítulo I. El Problema, contiene Planteamiento del Problema, Justificación de la Investigación, Objetivos de la Investigación, general y específicos, Alcances y Limitaciones.

Capítulo II. Marco Teórico, comprende los Antecedentes de la Institución, Antecedentes de la Investigación, Bases Teóricas, Bases Legales y Operacionalización de Variables.

Capítulo III. Marco Metodológico, presenta el Tipo de Investigación, Población y Muestra, las Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos, Validez Confiabilidad del Instrumento, Técnicas de Análisis de Datos y Procedimiento de la Investigación.

Capítulo IV. Análisis e Interpretación de los resultados.

Capítulo V. Contiene las Conclusiones y Recomendaciones a los que llegó el autor de esta Investigación.

Finalmente, se presentan las Referencias Bibliográficas y los Anexos respectivos.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema.

Para Ainscow (2001), las familias de niños con autismo necesitan fundamentalmente recibir orientación, formación y ayuda. Debido a las alteraciones de los niños autistas, sus familiares están sometidos a serias situaciones de tensión y es fácil que desarrollen sentimientos de frustración e impotencia si no reciben la ayuda profesional adecuada.

En ese sentido, en la República Bolivariana de Venezuela, en Noviembre del 2011, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) elaboró un documento llamado “La modalidad de educación especial en el marco de la educación bolivariana: educación sin barreras”, donde se señala que:

Las condiciones sociales que se atraviesan a nivel mundial, particularmente en América Latina y el Caribe, conjuntamente con la situación de los diversos sistemas educativos, indican la necesidad de reafirmar el derecho a la educación de calidad, el carácter de Política de Estado y su rol orientador, regulador y garante para hacer efectivo este derecho, de manera pública y gratuita (p.3).

En el mismo documento se precisa lo siguiente:

La política del estado en materia educativa dirige sus objetivos a favor de la inclusión social, la construcción de ciudadanía, el logro de la justicia e integración social de todas y todos, con la finalidad de alcanzar la calidad de la atención educativa integral, a partir de la inclusión progresiva de la población excluida a los diferentes procesos sociales, la formación integral, inclusiva, gratuita y obligatoria a través de la educación liberadora y transformadora, basada en los principios, fines y derechos constitucionales para alcanzar la suprema felicidad social, el vivir bien, el aprender para vivir viviendo de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultas y adultos con necesidades educativas especiales en instituciones y centros educativos de los Niveles y Modalidades del Subsistema de Educación Básica (p. 5 – 6).

Desde la concepción de diversidad funcional, según MPPE, se invita a reconocer a la población con compromiso visual, auditivo, intelectual, emocional, autista, físico-motor y sordoceguera; y “a aceptar que dentro de la diversidad se puede funcionar de diferentes maneras y a diferentes ritmos” (p. 15). Por ello, según el MPPE, “se requiere transformar la modalidad de Educación Especial a partir de la dinámica en la gestión educativa, asegurando la cobertura total de atención integral de la población con diversidad funcional” (p. 5).

En ese sentido, el MPPE busca, entre otros objetivos, “apoyar la inclusión educativa de niños y niñas que por sus características y necesidades diferentes, están siendo excluidos de la Educación Primaria y otros ámbitos” (p. 5). Esta transformación de la modalidad de educación hacia una visión inclusiva no es ajena para las instituciones de educación regular, las cuales serán incluidas en el cumplimiento de este plan del MPPE, y la U.E. Colegio Teresiano es una de ellas.

La investigadora, quien es docente de aula de la U.E. Colegio Teresiano, ha observado en algunos niños de básica las conductas típicas del TEA siguientes: 1. no mantienen la mirada, caminan en puntas de pies, hacen aleteos con las manos; 2. juegan solos, sin compañía, en una única

actividad, empleando artefactos de tecnología como el DS; 3. respuestas repetitivas sin importar que la pregunta que se le haga sea diferente o no guarde relación con la respuesta que está dando. Incluso se sabe de la existencia de un niño con diagnóstico de Autismo Leve.

De igual manera, la investigadora ha notado que las docentes, sean la maestra guía o las maestras que cumplen rol de guardia en el recreo, ignoran estas conductas, ya al indagar las razones de la indiferencia de las docentes para con estos niños, las respuestas que ha recibido son las siguientes: 1. -"Prefiero que haga eso a que ande por ahí"-; 2. -"Ya falta poco tiempo, ya dejaré de ser su maestra, total el problema no es mío"-; 3. -"Yo no sé de eso"-; 4. -"Yo no soy maestra especial"-.

La U.E. Colegio Teresiano, cuenta con un departamento de orientación y pedagogía, que tiene entre sus funciones: asesorar, orientar, evaluar, de ser necesario remitir al equipo multidisciplinario a los niños, niñas, e informar a sus padres y/o representantes y docentes, el resultado de dicho proceso al ser remitidos a este departamento. Sin embargo, este proceso no se cumple cabalmente, más bien es un sitio asignado para tareas dirigidas, donde se les da asesoría de nivelación en lo académico y se le resta importancia a sus características cognitivas, pues supera su capacidad, ya que esa tarea le corresponde a un equipo multidisciplinario.

El papel del docente es fundamentalmente importante en el desarrollo del niño o niña, no sólo en transmitir conocimientos y guiar al grupo en general, sino porque a través del proceso de observación que día a día se aplica, se pueden detectar a tiempo conductas que no sean más que la expresión de un trastorno o una patología, como en el caso del TEA o de la deficiencia visual, llamadas ahora diversidad funcional autista o diversidad funcional visual respectivamente, según el MPPE. En su mayoría, las docentes no se

ocupan de ello por miedo o por prejuicios, basados ambos en el desconocimiento del TEA.

Las docentes de preescolar son las primeras en observar estas conductas resaltantes en los niños de la U.E. Colegio Teresiano, por lo que necesitan tomar mayor conciencia y adquirir mayor información sobre el TEA, sus generalidades, características, ya que al abordar el problema en estas etapas y edades, los resultados para las siguientes etapas serían favorables, para el niño, sus padres, los docentes, y el grupo en general.

Para el mejor manejo del niño con TEA se necesita de la actuación de otros profesionales, como los de la salud, quienes con exámenes de control, dietas y medicamentos; y como los de terapia de lenguaje, ocupacional, psicólogos, pueden ayudar a la mejora en su conducta, atención, memorización, procesos del pensamiento, socialización, entre otras. Sin embargo, muchas veces es la docente de aula, a quien le compete la orientación, asesoramiento y formación de las familias por su cercanía con el niño y el grado de confianza que las familias depositan en ellas, puesto que es necesario que se mantenga una "consistencia" entre las pautas familiares y las escolares para que el niño se desarrolle realmente, ya que una de las características de los niños autistas es su dificultad para "generalizar los aprendizajes" escolares a las situaciones extraescolares, es decir, fuera del medio escolar.

Por estas observaciones realizadas por la autora, basada en la experiencia, se ha podido constatar que los docentes de preescolar del Colegio Teresiano requieren de orientación y formación, por lo que se plantea realizar la presente investigación, la cual consiste en el diseño de un programa pedagógico dirigido a docentes de preescolar para la inclusión educativa de los estudiantes con conductas de trastorno del espectro autista

en la U. E. Colegio Teresiano, Municipio Guacara, Estado Carabobo en el año 2012, de la cual se origina las siguiente interrogantes:

¿Qué conocimiento tiene el personal docente del preescolar del Colegio Teresiano sobre el trastorno del espectro autista?, ¿Cuál es la formación del personal docente del preescolar del Colegio Teresiano, en cuanto inclusión educativa, para atender mejor a los estudiantes con trastorno del espectro autista? Estas interrogantes, permitirán dar respuesta para la capacitación del personal docente del preescolar de la U.E. Colegio Teresiano en el fomento de la inclusión educativa del estudiante con trastorno del espectro autista.

1.2. Objetivos de la investigación.

Objetivo General.

Diseñar un programa pedagógico dirigido a docentes de preescolar para la inclusión educativa de los estudiantes con conductas de trastorno del espectro autista en la U. E. Colegio Teresiano, Municipio Guacara, Estado Carabobo.

Objetivos Específicos.

1.- Diagnosticar el nivel de conocimiento del personal docente del preescolar de la U.E. Colegio Teresiano sobre el trastorno del espectro autista.

2.- Identificar el tipo de formación profesional del personal docente del preescolar de la U.E. Colegio Teresiano en el proceso de inclusión educativa del estudiante con conductas del trastorno del espectro autista.

3.- Diseñar las estrategias de capacitación dirigidas al personal docente del preescolar de la U. E .Colegio Teresiano sobre la inclusión educativa de los estudiantes con conductas del trastorno del espectro autista.

1.3. Justificación de la investigación.

Cuando se observa y analiza la importancia de la U. E. Colegio Teresiano como organización educativa comprometida con la búsqueda constante del conocimiento y que debe dar respuesta a la sociedad, es evidente la necesidad de brindar igualdad de oportunidades y condiciones a la población de estudiantes que atiende; pero bajo un criterio de equidad, es decir, dándole más atención a quien más lo necesita.

Dado que el Colegio Teresiano tiene dentro de su misión la educación buscando la formación de una nueva ciudadanía que promueva relaciones inclusivas y solidarias, resulta importante la formación que posea el personal docente de preescolar para fomentar la inclusión educativa del estudiante con trastorno del espectro autista; esto redundará positivamente en otros aspectos de la inclusión de otros estudiantes con otro tipo de discapacidad, lo que llevará a adecuaciones arquitectónicas que garanticen la accesibilidad, al empleo de tecnologías de asistencia, en el caso de estudiantes con discapacidad visual o auditiva, garantizando así una educación de tipo inclusiva que promueva al hombre inclusivo y a una sociedad inclusiva.

La oportunidad de expandir el conocimiento que se tiene sobre los trastornos del espectro autista con el fin de manejar datos que permitan definir planes y estrategias educacionales dirigidos a los niños con TEA de la

U.E. Colegio Teresiano representa la relevancia institucional de esta investigación.

El presente estudio busca asegurar la inclusión educativa del niño con TEA, lo que constituye la relevancia legal, pues es un derecho enmarcado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (C.R.B.V, 1999), en la Ley de Orgánica de Educación (2009), en la Ley de Personas con Discapacidad (2007), y en las disposiciones legales que rigen la materia.

Para ello es necesario contar con un personal académico capacitado, y formado para fomentar el proceso de inclusión educativa del estudiante con trastorno del espectro autista a fin de cumplir con su labor ajustada a la realidad socioeducativa actual. Esta investigación, como relevancia educativa, fortalecerá la cultura humanística de U.E. Colegio Teresiano, con valores enmarcados en justicia, respeto, solidaridad y equidad dentro de un ambiente de respeto por los derechos humanos.

El MPPE, basándose en el Estudio Psicosocial, Pedagógico y Clínico Genético para personas con discapacidad, realizado en el 2007, detecta un total de 89.131 niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos sin escolarizar, de la cuales 14.756 son menores de 18 años (p. 8), y los estudiantes con diversidad funcional compromiso autismo se encuentran dentro de este grupo. La necesidad de lograr la capacitación del personal docente en TEA y en inclusión educativa para garantizar la inclusión social de estos estudiantes constituye la relevancia social de la investigación.

El docente juega siempre un papel decisivo en la vida del estudiante, y esa presencia no es ajena en los estudiantes con TEA. Un docente comprometido con la educación del preescolar con TEA puede tener una

influencia positiva en el desarrollo de las habilidades del preescolar con TEA. Ya lo dijo Rivière (1999, citado por Aramayo, 2007), “el profesorado es quien ‘empieza a abrir la puerta del mundo cerrado del autista, a través de una relación intersubjetiva, de la que se derivan intuiciones educativas de gran valor para el desarrollo del niño” (p. 354).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

A continuación se considerarán los antecedentes, fundamentos teóricos y legales, relacionados con las dimensiones del problema, que le darán sustento a la presente investigación.

2.1. Antecedentes de la Investigación.

Entre las diversas investigaciones realizadas, no solo a nivel nacional sino también internacional en lo que respecta a la inclusión de la población con discapacidad en educación, se destacan las siguientes.

A nivel internacional.

En el año 2009, Burgos Ocasio M, presentó el trabajo de investigación documental descriptiva que lleva por título “Investigación documental, el conocimiento de los maestros sobre la inclusión de estudiantes con déficit de atención en la sala de clase regular”, en la Universidad Metropolitana de Puerto Rico. Tomando como fuentes de información 28 artículos, 5 tesis y 5 libros, revelo que el 21% de los maestros tienen conocimientos sobre inclusión; el otro 21% no los tiene y el otro 58% se muestra neutral. Sobre TDA el 0% poseen conocimientos sobre DA el 16% no poseen conocimiento sobre ese trastorno y el 79% es neutral, ya que no es explícito si los maestros poseen conocimientos sobre la inclusión de alumnos con déficit de atención en la sala de clase regular.

En cuanto a cuan capacitado se siente el maestro para trabajar la inclusión del estudiante con TDA el 08% se siente capacitado, 26% no se

siente capacitado y el 66% no evidencia comentario alguno. Esta investigación se relaciona con el presente trabajo ya que, aunque la metodología es diferente, demuestra en sus conclusiones lo poco capacitado que el docente se siente en el tema de la inclusión.

En España, en 2008, el Centro de Investigación y Documental, realizó la investigación titulada “La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión, vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad”. La metodología empleada es la encuesta sobre las opiniones y valoraciones (enviada vía correo electrónico a quienes manifestaron voluntariamente su deseo de participar), a las organizaciones de ámbito autonómico y estatal (federaciones autonómicas y confederaciones), que tienen representación en la Comisión de Educación y Cultura del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad – CERMI-, y que velan por las necesidades e intereses de los alumnos con necesidades educativas especiales debido a que presentan trastornos del desarrollo, dificultades de aprendizaje y/o enfermedades raras; trastornos del desarrollo y dificultades específicas de aprendizaje; y a las personas vinculadas con relación a la inclusión del alumnado con específicas necesidades educativas en cada uno de sus ámbitos, para un total de 286 representantes de 11 organizaciones.

En esta investigación se obtuvieron las conclusiones siguientes: 1. Se generan tensiones fuertes en el sistema educativo por la atención a la diversidad debido a lo poco preparado que ese sistema se encuentra para hacerles frente. 2. Aún así, la mayoría afirma que la inclusión educativa es la política para con el alumnado con necesidades educativas especiales, y es un compromiso de todos: profesores, administrativos, familias y organizaciones trabajar para lograrlo. 3. Entre las barreras que el estudio ha

puesto de manifiesto, la formación inicial y permanente del docente constituye la más sobresaliente.

Esta última conclusión se relaciona directamente con uno de los objetivos que el presente estudio desea determinar, en relación a la inclusión. Es de la creencia de la autora que un docente bien motivado, bien formado y apoyado para la compleja tarea de la inclusión, hará posible que no se repitan las situaciones de discriminación directa e indirecta que pueden ser observadas en el presente.

En lo Nacional.

En 2010, Díaz C, M, presenta, en la Escuela de Ciencias Sociales del Núcleo Sucre de la Universidad de Oriente, el trabajo de investigación “Relatos de vida de 02 familias con niños autistas, Cumaná, estado Sucre, 2009”. El punto central de este trabajo es el análisis de la dinámica familiar cuando existen miembros con autismo. Bajo la modalidad del método de historia de vida, tomando la propuesta metodológica de Alejandro Moreno (1996) tiene como unidad de análisis dos familias, de dos niños cuyos nombres son J. de 5 años y R de 16 años.

La investigadora concluye que la mejor condición de vida que puede lograr el afectado va a depender de qué tanto se prepare la familia, puesto que son sus miembros quienes pasan la mayor parte del tiempo con el niño con autismo; y por esa razón, ya que el autismo afecta no sólo a quien lo tiene sino a los familiares, ellos deben conocer sobre todo lo que esa condición exige.

Aún cuando parece lo contrario, este trabajo tiene relación con la investigación presente porque en la búsqueda del análisis de la dinámica de vida, se manifiesta la etapa escolar. Es resaltante el caso de J. dado que,

cuando realizó estudios en el Maternal Simoncito de la E.B. “Alberto Sanabria”, las maestras se quejaron de la conducta del niño, hasta el punto de querer sacarlo de la institución, lo que no sucedió puesto que los padres expusieron la situación de J., y CAIPA Sucre defendió los derechos al estudio de J. y ofrecieron talleres de capacitación a los docentes para que se prepararan ante la situación. Igual sucedió en el Colegio privado U.E. “Rafael Sequera Querales”. El año siguiente cursaría estudios en el colegio privado Jean Piaget, cuyas maestras parecen estar preparadas para manejar niños con autismo. Es decir, J ha vivido situaciones difíciles en las Unidades Educativas donde no se practica la inclusión.

Por su parte, Rodríguez Viada, S.C, en el año 2007, presenta en la Universidad del Zulia, su trabajo “El Docente de Educación Inicial y la Integración Escolar de Niños diagnosticados con Trastorno Autista. Un estudio fenomenológico”, como Tesis de Grado para optar al Título de Magíster Scientiarum en Orientación. Mención: Educación. Este es un estudio cualitativo basado en la fenomenología de Husserl, siguiendo la aplicación del método de Clark Moustakas (1994). Participaron cinco docentes de Educación Inicial como informantes, los cuales laboraban en Instituciones Educativas Privadas, y a las que se les hizo entrevistas profundas. Las conclusiones muestran:

a) El proceso de Integración Escolar se vivencia bajo el concepto de Integración Social, donde se le brinda al niño que presenta el Trastorno Autista un lugar en el mundo social, valorando sus diferencias individuales, más no se busca adaptar las necesidades curriculares correspondientes a la etapa de Educación Inicial con la finalidad de desarrollar al máximo sus potencialidades; b) El discurso del docente puede dar cuenta de una conceptualización amplia de lo que implica el Trastorno Autista, enmarcada dentro de la concepción de discapacidad como resultado de la experiencia directa con el fenómeno; c) El Trastorno Autista despierta en el docente diversas manifestaciones emocionales relacionadas con la posibilidad de perder el control y la necesidad de dar más, no obstante, estas experiencias subjetivas movilizan al docente hacia la posible solución práctica de las dificultades que enfrenta; d) El docente asume la responsabilidad y el rol de educador en el proceso de Integración Escolar (Rodríguez Viada, S.C, 2007).

Nuevamente se evidencia que no se busca adaptar los currículos educativos a las necesidades particulares de los niños con TEA, por lo que una verdadera inclusión no sucede, lo que constituye el tema central de la presente investigación.

2.2 Bases Teóricas.

Ningún hecho de la realidad puede estructurarse sin un juicio adecuado que permita el desarrollo de la investigación, en consecuencia, por ello es necesario contar con una plataforma teórica que sirva para darle a los planteamientos del estudio un significado coherente, constituyéndose en un pilar significativo para el desarrollo del presente estudio.

2.2.1. U.E. Colegio Teresiano.

Según el Documento Matrícula Inicial Año Escolar 2011 – 2012 (León, 2011), la U.E. Colegio Teresiano de Guacara lleva por nombre “Teresiano”, porque está regentado por las hermanas de la “Compañía de Santa Teresa

de Jesús”. Tiene como patrona a Santa Teresa de Jesús, quién es escritora mística del siglo XVI, y ha sido reconocida dentro de la literatura universal por sus obras, las cuales han sido editadas en diez idiomas y de ellas, varias ediciones. La iglesia Católica la reconoció como doctora.

Se encuentra ubicado en la zona de Los Naranjillos, en la Carretera Nacional, entre la población de Guacara y la Parroquia de Ciudad Alianza. El nombre original de la zona Los Naranjillos es Valentín León López, pero se cambió en honor al Señor que cultivaba estas tierras, que eran siembra de Naranja y Maíz. Era una zona rural que, desde sólo hace 40 años, pasó a ser urbana. Cerca de la institución se hallan la Extensión Guacara del Colegio Universitario de Administración y Mercadeo (CUAM), la Estación de Bomberos de Guacara y un restaurant. La estructura organizacional de presenta en los anexos N° 1 y 2.

2.2.1.1. Realidad Presente de la U.E. Colegio Teresiano.

En la actualidad, de acuerdo al Documento Matrícula Inicial Año Escolar 2011 – 2012 (León, 2011), se atienden los siguientes Niveles: 1. Preescolar, 2. Primera Etapa de Básica, 3. Segunda Etapa de Básica, 3. Tercera Etapa de Básica, y 4. Diversificado, mención Ciencias, además de las actividades extracurriculares.

Tiene una población estudiantil de 1565 estudiantes, provenientes de las siguientes zonas: Los Naranjillos, Guacara, San Joaquín, Ciudad Alianza, Yagua, El Caño, Los Magos, Aragüita, Los Guayos, San Diego, entre otros. Están organizados de la siguiente manera: Preescolar: 326; Primera Etapa de Básica: 345; Segunda Etapa de Básica: 353; Tercera Etapa de Básica: 336; Diversificado, mención Ciencias: 215. Entre sus alumnos, ya hay un estudiante de segunda etapa de básica con diagnóstico de Autismo, y varios

con conductas que pueden ser calificadas como del Espectro Autista, lo que ha motivado la realización de este estudio.

2.2.2. El Trastorno del Espectro Autista.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR, 2010) clasifica los trastornos del espectro autista (TEA) como trastornos generalizados del desarrollo (TGD).

Se habla de un espectro porque está formado por un conjunto de síndromes del desarrollo y el comportamiento que poseen manifestaciones clínicas similares y diferentes, y varían en intensidad y gravedad, teniendo en la parte más baja del espectro, y por tanto, la más grave, el autismo de bajo funcionamiento o Autismo de Kranner; y en la parte más alta, lo que significa que es la menos grave, el Trastorno de Asperger.

2.2.2.1. Definición del autismo y de los trastornos generalizados del desarrollo.

La clasificación utilizada, la vigente para el momento de la elaboración de esta investigación, la DSM-IV TR (2000), diferencia entre el trastorno autista - que equivale al Síndrome de Kanner - y el Trastorno de Asperger - el Síndrome de Asperger - . El primero se asocia en un 75 % de los casos con retraso mental. El segundo, que se diferencia principalmente porque no implica limitaciones o alteraciones formales del lenguaje (aunque sí otras alteraciones pragmáticas y prosódicas), se acompaña de cocientes intelectuales en la gama normal (promedio). Además de estos síndromes, en los "Trastornos profundos del desarrollo" se incluyen otros: el Trastorno de Rett (o "Síndrome de Rett"), el "Trastorno desintegrativo de la niñez" y los Trastornos Profundos del Desarrollo (desde ahora TPD) "no especificados", que incluyen el concepto ambiguo de "autismo atípico" (Ver anexos nº 3, 4 y 5).

2.2.2.2. Espectro Autista.

¿Por qué dos niños "autistas" que pueden ser completamente diferentes, y dos niños "autistas" muy parecidos? Existe una gran diversidad dentro del autismo, y para explicarlo es de utilidad el concepto de "espectro autista", desarrollado por Wing (1995 en Aramayo, 2007). Para comprender bien ese concepto hay que tener en cuenta dos ideas importantes:

1. El autismo en sentido estricto es sólo un conjunto de síntomas, se define por la conducta. No es una "enfermedad". Puede asociarse a muy diferentes trastornos neurobiológicos y a niveles intelectuales muy variados. En el 75 % de los casos, el autismo de Kanner se acompaña de retraso mental.

2. Hay muchos retrasos y alteraciones del desarrollo que se acompañan de síntomas autistas, sin ser propiamente cuadros de autismo. Puede ser útil considerar el autismo como un continuo - más que como una "categoría" bien definida - que se presenta en diversos grados en diferentes cuadros del desarrollo, de los cuales sólo una pequeña minoría (no mayor de un 10 %) reúne estrictamente las condiciones típicas que definen al autismo de Kanner.

Para el conjunto de personas con cuadros situados en el espectro autista puede establecerse un continuo en que los síntomas que corresponden a unas mismas dimensiones varían, dependiendo de factores como el nivel intelectual, la edad y la gravedad del cuadro. Se diferencian seis dimensiones en el espectro autista: 1. Trastornos de la relación social. 2. Trastornos de las funciones comunicativas. 3. Trastornos del lenguaje. 4. Limitaciones de la imaginación. 5. Trastornos de la flexibilidad mental y de la conducta. 6. Trastornos del sentido de la actividad propia (Ver anexo N° 6).

La noción de un espectro autista, que puede asociarse a diversas clases de alteraciones, puede ser muy útil desde el punto de vista clínico y para una perspectiva educativa. En el primer aspecto, permite descubrir un orden por debajo de la desconcertante heterogeneidad de los rasgos autistas. En el segundo, ayuda a comprender cómo pueden evolucionar previsiblemente, a través del proceso educativo, los niños con autismo o cuadros relacionados.

También hace ver la necesidad de prever recursos (por ejemplo, de personas especializadas en estos cuadros) que no sólo son aplicables a los casos de autismo en sentido estricto, sino también a un grupo más amplio de personas que, sin ser autistas, presentan rasgos de incapacidad social, alteración comunicativa, inflexibilidad, deficiencia simbólica y dificultad para dar sentido a la acción propia, los que constituyen casos más frecuentes que el autismo como tal.

2.2.2.3. Criterios según el DSM IV-TR (2000) para el diagnóstico del Trastorno autista.

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

1. alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de las siguientes características:

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

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

c. ausencia de la tendencia espontánea para compartir con otras personas disfrutes, intereses y objetivos (p. ej., no mostrar, traer o señalar objetos de interés). (d) falta de reciprocidad social o emocional.

2. alteración cualitativa de la comunicación manifestada al menos por dos de las siguientes características:

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

- b. en sujetos con un habla adecuada, alteración importante de la capacidad para iniciar o mantener una conversación con otros.
 - c. utilización estereotipada y repetitiva del lenguaje o lenguaje idiosincrásico.
 - d. ausencia de juego realista espontáneo, variado, o de juego imitativo social propio del nivel de desarrollo.
3. patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados, manifestados por lo menos mediante una de las siguientes características:
- a. preocupación absorbente por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés que resulta anormal, sea en su intensidad, sea en su objetivo
 - b. adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales
 - c. manierismos motores estereotipados y repetitivos (p. ej., sacudir o girar las manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo)
 - d. preocupación persistente por partes de objetos
- B. Retraso o funcionamiento anormal en por lo menos una de las siguientes áreas, que aparece antes de los 3 años de edad: 1 interacción social, 2 lenguaje utilizado en la comunicación social o 3 juego simbólico o imaginativo.
- C. El trastorno no se explica mejor por la presencia de un trastorno de Rett o de un trastorno desintegrativo infantil.

2.2.2.4. Etiología del autismo.

Se reconoce en general que el autismo se debe a múltiples etiologías, que van desde alteraciones genéticas a trastornos metabólicos o procesos infecciosos, que pueden intervenir en diversas fases del desarrollo prenatal, perinatal o postnatal del Sistema Nervioso (Reichler y Lee, 1987 en Aramayo, 2007). Por ejemplo, se han asociado con el autismo alteraciones genéticas, como el cuadro de X frágil, anomalías de metabolismo como la fenilcetonuria, infecciones como la rubéola congénita, condiciones prenatales como las pérdidas en el primer trimestre de embarazo, perinatales como el aumento de bilirrubina, postnatales como la encefalitis ligada al herpes simple o la esclerosis tuberosa.

De igual forma, aún cuando no hay estudios definitivos, algunos señalan que existe un conjunto de vías y centros nerviosos cuya alteración funcional o estructural podría relacionarse con el autismo. Estos estudios implican a los lóbulos frontal, prefrontal y temporal de la corteza cerebral y a ciertas estructuras del llamado "sistema límbico", tales como la amígdala y el hipocampo. Además se han encontrado anomalías estructurales en el cerebelo - y no sólo en el cerebro - de personas autistas (Courchesne et al., 1988 en Aramayo, 2007).

Por otra parte, otros estudios han establecido semejanzas con la disfuncionalidad ejecutiva, por lo que se ha inferido que los niños autistas tienen alteraciones de las llamadas "funciones ejecutivas", que dependen del buen funcionamiento del lóbulo frontal. Este permite dirigir estratégicamente la conducta, definir planes flexibles de acción y otorgar "propósito" a ésta. Además, recientemente se ha descubierto la implicación frontal en las capacidades "mentalistas" humanas.

El conjunto de investigaciones sobre la etiología del autismo dibuja la imagen de un trastorno de orígenes múltiples, pero que en muchos casos puede deberse a una formación inadecuada del sistema nervioso en el periodo crítico de la neurogénesis. Luego, ese sistema inadecuadamente constituido da lugar a un trastorno en la psicogénesis, a un trastorno del desarrollo de ciertas capacidades que son muy específicas del hombre. Se Hay que referirse a la psicogénesis de esas capacidades, y del propio autismo, para completar el cuadro de este enigmático trastorno del desarrollo.

En conclusión, el autismo es un trastorno de origen neurobiológico que debe ser comprendido psicológicamente. Al fin y al cabo, es una alteración biológicamente causada del desarrollo psicológico. De forma que para

comprender bien el autismo, y sobre todo para ayudar - educar - a las personas que lo sufren, es necesario penetrar en ese mundo psicológico extraño. Sólo se puede evaluar y educar bien a las personas autistas cuando se conocen algunas de las claves principales de su mundo psicológico. Sólo se descifran esas claves cuando se examinan desde una perspectiva genética, ligada al desarrollo normal. Su aparición suele ser alrededor de los 18 meses (Ver anexo N° 7).

2.2.2.5. Pronóstico del Espectro Autista.

Lamentablemente el autismo es un trastorno sin curación, hoy en día, y persistente a lo largo de toda la vida de la persona (la esperanza de vida de la persona con autismo es la de la población normal). Los síntomas pueden variar, desaparecer a lo largo del desarrollo, pero persiste el trastorno básico.

Riviére (1997, en Aramayo 2007) menciona que se realizó un estudio que siguió la evolución de adultos con autismo se encontró que solo uno de cada seis llegaba a tener un empleo un poco estable y a manejarse en la sociedad de manera independiente. Los factores que más fuertemente correlacionan con un buen pronóstico son el Cociente Intelectual y la presencia de algún lenguaje funcional con anterioridad a los cinco años. Ambos son los factores predictivos más robustos.

Por último, en cuanto a pronóstico, hay que tener en cuenta que el factor esencial que hace que los predictores antes mencionados lleguen a producir el esperado buen pronóstico es el haber tenido una adecuada atención educativa y social globalizadoras. En general, se puede decir que los preescolares autistas requieren un altísimo grado de dedicación y trabajo, que debe proveerse. Además, sus familias pasan por un periodo muy crítico

de asimilación del trastorno del hijo, que requiere ayuda profesional y un firme apoyo. Muchos niños pequeños autistas pueden beneficiarse de la educación preescolar normal, pero para ello se requiere un compromiso muy claro de los profesionales que los atienden, apoyo psicopedagógico a esos profesionales y centros preescolares muy bien estructurados y con pocos niños.

2.2.3. El Trastorno del Espectro Autista y la Educación en la República Bolivariana de Venezuela.

Históricamente, en la República Bolivariana de Venezuela, la educación de los preescolares con TEA ha estado bajo el cargo del Subsistema de Educación Especial. Por ello, los docentes de preescolar no son preparados en la conceptualización del TEA ni en el manejo de los aspectos curriculares y otros aspectos de preescolares con TEA por las Casas de Estudio Superiores del país, pues la separación y diferenciación ocurre desde la misma conceptualización de la educación regular y de la educación especial por parte del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU).

Esta separación está delimitada incluso en el marco jurídico. La Ley Orgánica de Educación (2009), en su CAPÍTULO II DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR dice lo siguiente sobre esta fase de la educación:

Artículo 17. La educación preescolar constituye la fase previa al nivel de educación básica, con el cual debe integrarse. Asistir y proteger al niño en su crecimiento y desarrollo y lo orientará en las experiencias socioeducativas propias de la edad; atender sus necesidades e intereses en las áreas de la actividad física, afectiva de inteligencia, de voluntad, de moral, de ajuste social, de expresión de su pensamiento y desarrollo de su creatividad, destrezas y habilidades básicas y le ofrecerá como complemento del ambiente familiar, la asistencia pedagógica y social que requiera para su desarrollo integral.

Mientras que esa misma Ley, en su CAPÍTULO VI DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL dice lo siguiente:

Artículo 32. La educación especial tiene como objetivo atender en forma diferenciada, por métodos y recursos especializados, a aquellas personas cuyas características físicas, intelectuales o emocionales comprobadas sean de tal naturaleza y grado, que les impida adaptarse y progresar a través de los programas diseñados por los diferentes niveles del sistema educativo. Igualmente deber prestar atención especializada a aquellas personas que posean aptitudes superiores y sean capaces de destacarse en una o más áreas del desenvolvimiento humano.

Artículo 33. La educación especial estará orientada hacia el logro del máximo desarrollo del individuo con necesidades especiales, apoyándose más en sus posibilidades que en sus limitaciones y proporcionará la adquisición de habilidades y destrezas que le capaciten para alcanzar la realización de sí mismo y la independencia personal, facilitando su incorporación a la vida de la comunidad y su contribución al progreso general del país.

Artículo 34. Se establecerán las políticas que han de orientar la acción educativa especial, se fomentarán y se crearán los servicios adecuados para la atención preventiva, de diagnóstico y de tratamiento de los individuos con necesidades de educación especial. Asimismo, se dictarán las pautas relativas a la organización y funcionamiento de esta modalidad del sistema educativo y se determinarán los planes y programas de estudio, el sistema de evaluación, el régimen de promoción y demás aspectos relativos a la enseñanza de educandos con necesidades especiales.

De igual manera, se regulará lo relacionado con la formación del personal docente especializado que ha de atender esta modalidad de

la educación y se deberá orientar y preparar a la familia y a la comunidad en general para reconocer, atender y aceptar a los sujetos con necesidades especiales, favoreciendo su verdadera integración mediante su participación activa en la sociedad y en el mundo del trabajo. Igualmente, se realizarán por los medios de comunicación social, programas encaminados a lograr los fines aquí propuestos.

La Ley Orgánica de Educación hace una diferenciación entre la conceptualización de la Educación Preescolar y la Educación Especial; además, marca la diferencia en la preparación de los docentes en ambas modalidades del sistema educativo. Se puede evidenciar lo anterior revisando la información publicada en la página web de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU).

2.2.3.1. Formación en Educación Preescolar en la República Bolivariana de Venezuela.

En la página web de la Oficina de Planificación del Sector Universitario puede ser hallado el link que lleva al “Libro de Oportunidades de Estudio”, que presenta información sobre las Carreras y Programas Nacionales de Formación que pueden ser cursadas en el país, clasificadas por Áreas de Conocimiento: 1. Ciencias Básicas, 2. Ingeniería, Arquitectura y Tecnología, 3. Ciencias del Agro y el Mar, 4. Ciencias de la Salud, 5. Ciencias de la Educación, 6. Ciencias Sociales, 7. Humanidades, Letras y Artes y 8. Ciencias y Artes Militares (OPSU. Además, señala las aptitudes y habilidades y preferencias e intereses que se requieren para esta área (OPSU, 2013).

En el renglón que corresponde a Ciencias de la Educación, que es denominado Ciencias de la Educación y Ciencias del Deporte, es presentado lo siguiente como áreas de educación universitaria: 1. Básica y Media, 2.

Educación en el Ámbito de Instituciones de Educación Superior, 3. Educación Especial, y 4. Ciencias del Deporte (OPSU, 2013).

Al entrar al link “Básica y Media” se abre otro diálogo de texto, señalando como carreras cortas: 1. Educación Integral, 2. Educación Mención Integral (Técnica), y 3. Educación Mención Educación Integral (Técnica). Como carreras largas, menciona las siguientes: 1. Educación Básica Integral, 2. Educación Integral, 3. Educación Mención Biología, 4. Educación Mención Biología y Química, 5. Educación Mención Ciencias Biológicas, 6. Educación Mención Ciencias Pedagógicas, 7. Educación Mención Computación, 8. Educación Mención Matemática y Física, 9. Educación Mención Informática, 10. Educación Mención Informática y Matemática, 11. Educación Mención Matemática, 12. Educación Mención Química, 13. Educación Preescolar, 14. Educación. Especialidad: Ciencias de la Tierra (OPSU, 2013).

Continúa con 15. Educación Mención Ciencias Físico Naturales, 16. Educación. Especialidad: Pedagogía Social, 17. Educación (EUS), 18. Educación Mención Física, 19. Educación. Especialidad: Educación Preescolar, 20. Educación. Especialidad: Educación Integral, 21. Educación. Especialidad: Biología, 22. Educación. Especialidad: Química, 23. Educación. Especialidad: Física, 24. Educación. Especialidad: Matemática, 25. Educación. Especialidad: Informática, 26. Educación. Especialidad: Educación Comercial, 27. Educación. Especialidad: Geografía e Historia, 28. Educación. Especialidad: Lengua y Literatura, 29. Educación. Especialidad: Educación Física, 30. Educación Mención Física y Matemática, y 31. Educación. Especialidad: Inglés (OPSU, 2013).

Revisando en el link que corresponde a Educación Preescolar se muestra:

El Licenciado en Educación Preescolar o Profesor Especialidad: Educación Preescolar tiene como objetivo fundamental facilitar el desarrollo integral del niño (social, afectivo, cognoscitivo, motriz, físico-biológico) en edad preescolar, para lo que aplica técnicas y procedimientos adecuados al proceso didáctico, cultivando la sensibilidad para lograr cambios sociales positivos en los niños y en los familiares; fomentando la participación de la familia en el proceso evolutivo integral del niño. Este profesional además está capacitado para estudiar la problemática propia del nivel y planificar, programar y organizar la administración de soluciones al problema detectado, así como también está en capacidad de organizar centros preescolares (OPSU, 2013).

Continúa con el área ocupacional

Instituciones de educación Preescolar y 1er grado de la escuela básica; oficinas de planificación educativa, grandes empresas que ofrezcan servicios de guardería a sus empleados (OPSU, 2013).

Luego sigue con las carreras afines: “Educación Especial (Técnica), Educación, Educación Especial, Psicopedagogía (Técnica), y Psicología” (OPSU, 2013). Ya desde el Libro de oportunidades de estudio del OPSU puede observarse que se separa la educación especial de la regular.

Esta formación en la modalidad de Educación Preescolar se lleva a cabo en las siguientes Instituciones, algunas oficiales y otras privadas, en sus diferentes núcleos distribuidos en el país, y en diversos horarios, según así haya sido aprobado por el MPPEU: Universidad Católica Andrés Bello, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Universidad del Zulia, Universidad Nacional Abierta, Universidad Metropolitana, Universidad José María Vargas, Universidad Privada José Antonio Páez, Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín, Universidad Privada Alonso de Ojeda,

Universidad Privada Dr. José Gregorio Hernández, y Universidad Panamericana del Puerto Puerto Cabello (OPSU, 2013).

Aún cuando no se evalúan los programas académicos de cada Casa de Estudios Superior, por no ser parte de los objetivos del presente estudio, investigaciones como las de Díaz C (2010) y Rodríguez Viada, S.C (2007) muestran evidencias que los docentes de preescolar no busca adaptar los currículos educativos a las necesidades particulares de los niños con TEA; esto ha sido corroborado con las observaciones realizadas por la investigadora, tanto en el área de preescolar como en el nivel de básica, por lo tanto puede decirse que no sucede una real inclusión.

2.2.3.2. Formación en Educación Especial en la República Bolivariana de Venezuela.

Si en el renglón que corresponde a Ciencias de la Educación y Ciencias del Deporte, en lugar de buscar el área de educación universitaria Básica y Media, se localiza el link de Educación Especial, se puede encontrar lo siguiente:

El Licenciado en Educación Especial, en sus diferentes menciones, está capacitado para ejercer como profesor de aula en los servicios de educación especial, así como también puede desempeñar funciones administrativas, de planificación y desarrollo de programas que faciliten la integración del individuo con características especiales a su entorno social (OPSU, 2013).

En lo referente al área ocupacional, se define lo siguiente:

Instituciones de educación para personas con deficiencias auditivas y trastornos del lenguaje, retardo mental o dificultades de aprendizaje, instituciones de educación superior, centros de diagnóstico de psicopedagogía, clínicas y hospitales (OPSU, 2013).

Como carreras afines señala Educación Física, Educación Física, Deportes y Recreación para Personas con Necesidades Especiales, Psicología, Educación. Especialidad: Educación Especial en Dificultades del Aprendizaje, Educación. Especialidad: Educación Especial en Deficiencias Auditivas, Educación. Especialidad: Educación Especial en Retardo Mental, Psicopedagogía (Técnica) (OPSU, 2013), demostrándose que incluso dentro del Sistema de Educación Especial hay subdivisiones en los programas de formación superior.

La formación en Educación Especial se lleva a cabo en las siguientes Instituciones, algunas oficiales y otras privadas, en sus diferentes núcleos distribuidos en el país, y en diversos horarios, según así haya sido aprobado por el MPPEU: Universidad del Zulia, Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora y en la Universidad José María Vargas (OPSU, 2013).

En relación a lo correspondiente al área de Ciencias de la Educación y Ciencias del Deporte, en el link Educación. Especialidad: Educación Especial en Dificultades del Aprendizaje puede leerse lo siguiente:

El Profesor de Educación Especial o Licenciado en Educación. Especialidad: Educación Especial en Dificultades de Aprendizaje analiza los diferentes enfoques que explican el proceso de aprendizaje y sus implicaciones en el sujeto con dificultades de aprendizaje. Conoce la naturaleza y las necesidades del educando en el ambiente social, familiar, escolar y laboral. Promueve la integración en el ambiente social, familiar, escolar y laboral (OPSU, 2013).

En lo referente al área ocupacional se señala:

Instituciones de educación para personas con retardo mental y problemas de aprendizaje; instituciones de educación superior, centros de diagnóstico de psicopedagogía, clínicas y hospitales (OPSU, 2013).

Muestra como carreras afines Educación Física, Deportes y Recreación para Personas con Necesidades Especiales, Psicopedagogía (Técnica), Maestro de Niños Sordos y de Niños con Trastornos del Lenguaje, Educación Especial, Psicología (OPSU, 2013).

La formación de esta subdivisión de la modalidad en Educación Especial se lleva a cabo en las siguientes Instituciones Oficiales con la aprobación del MPPEU: Universidad Nacional Abierta, y Universidad Pedagógica Experimental Libertador (OPSU, 2013).

En cuanto a la Educación. Especialidad: Educación Especial en Deficiencias Auditivas se destaca:

El Profesor de Educación. Especialidad: Educación Especial en Deficiencias Auditivas aplica estrategias de aprendizaje para desarrollar y mejorar el habla y la voz en el deficiente auditivo. Demuestra habilidades comunicativas en la lengua de señas venezolana. Organiza y dirige actividades en defensa de los derechos y deberes de las personas con necesidades especiales a fin de promover su integridad social. Interpreta las políticas y la organización del sistema educativo en los niveles de Preescolar, Educación Básica y de la modalidad de educación especial (OPSU, 2013).

Muestra como área ocupacional: Instituciones de educación para personas con deficiencias auditivas, instituciones de educación superior, media, diversificada y profesional, clínicas y hospitales; y como carreras afines, Educación Física, Deportes y Recreación para Personas con

Necesidades Especiales, Psicología, Psicopedagogía (Técnica), Educación. Especialidad: Educación Especial en Retardo Mental, Educación. Especialidad: Educación Especial en Dificultades del Aprendizaje y Educación Especial (OPSU, 2013).

La formación de la modalidad en Educación Especial. Especialidad: Deficiencias Auditivas se lleva a cabo en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, institución oficial, en sus sedes del Paraíso y Los Dos Caminos (OPSU, 2013).

En lo concerniente a la otra subdivisión de la Educación Especial. Especialidad: Educación Especial en Retardo Mental, se señala:

El Profesor en Educación. Especialidad: Educación Especial en Retardo Mental analiza los diferentes enfoques que explican el proceso de aprendizaje y sus implicaciones en el área de retardo mental. Diseña planes de evaluación e intervención de la acción educativa especializada, dirigidas a los educandos y a la comunidad para que establezcan una relación activa y cooperativa. Diseña recursos didácticos para la conducción del proceso de aprendizaje del educando con retardo mental (OPSU, 2013).

Su área ocupacional son las instituciones de educación para personas con retardo mental y dificultades de aprendizaje, instituciones de educación superior, media diversificada y profesional, centros de diagnóstico de psicopedagogía, clínicas y hospitales; y como carreras afines, indica Psicología, Educación Especial, Educación Física, Deportes y Recreación para Personas con Necesidades Especiales, Psicopedagogía (Técnica) y Educación. Especialidad: Educación Especial en Dificultades del Aprendizaje (OPSU, 2013).

La formación en Educación Especial Especialidad: Educación Especial en Retardo Mental se lleva a cabo en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en sus sedes Los dos Caminos, El Paraíso (Caracas) y en el Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara de Maracay (OPSU, 2013).

Para finalizar en la formación de las subdivisiones de la modalidad de Educación Especial, en cuanto a la formación en Psicopedagogía (Técnica) se destaca:

El Técnico Superior en Psicopedagogía, está capacitado para ejercer la docencia en la modalidad de educación especial para niños y adultos con retardo mental, dificultades de aprendizaje o problemas emocionales. Puede trabajar en equipos interdisciplinarios en funciones de diagnóstico, tratamiento y orientación (OPSU, 2013).

Se indica como área ocupacional: Instituciones de educación para personas con retardo mental y problemas de aprendizaje, instituciones de educación superior, centros de diagnóstico de psicopedagogía, clínicas y hospitales; y como carreras afines, Psicología, Educación. Especialidad: Educación Especial en Retardo Mental, Educación Especial, Educación Física, Deportes y Recreación para Personas con Necesidades Especiales y Maestro de Niños Sordos y de Niños con Trastornos del Lenguaje (OPSU, 2013).

La formación en Educación Especial Psicopedagogía (Técnica) se efectúa en estas instituciones privadas, según la aprobación del MPPEU: Instituto Universitario de Tecnología READIC, en sus sedes Maracaibo y Cabimas; Colegio Universitario Jean Piaget (Caracas), y en el Colegio Universitario de Psicopedagogía, en sus sedes Caracas y Valencia (OPSU, 2013).

2.2.3.3. La Educación Especial en la República Bolivariana de Venezuela.

En la República Bolivariana de Venezuela, la Educación Especial corresponde con una modalidad del Sistema Educativo Nacional, cuya finalidad, según el MECD (1997 en Loginow, 2004) es “desarrollo pleno de los alumnos con necesidades educativas especiales, a través de un proceso pedagógico integral, sistemático, permanente y continuo” (p. 3).

Según Hewart y Orlansky (2000, en Loginow 2004) “es posible definir la educación especial desde múltiples perspectivas, cada una de las cuales es válida y cumple una función al momento de precisar qué es la Educación Especial y cómo es la manera de practicarla” (p. 3). Ballester (2002, en Loginow, 2004) señala que la Educación Especial es aquella que se realiza a “aquellas personas cuyas necesidades o habilidades especiales requieren un programa de educación acorde con sus condiciones especiales” (p. 4).

Para Brennan (1998 en Loginow, 2004)

Las diferencias privilegian el qué y el cómo se enseña, la Educación Especial no es otra cosa que la combinación de currículo, enseñanza, apoyo y condiciones de aprendizaje necesarias para satisfacer las necesidades educativas especiales presentes en el sujeto de manera efectiva. (p.4)

Si bien se toman en cuenta aspectos como a quién, qué y cómo, el dónde ha dejado de ser un referente importante dado los resultados que se han obtenido desde el impulso, primero de la integración, y más tarde, de la inclusión, de personas con necesidades educativas especiales que asisten a escuelas regulares.

Hasta la fecha, el Ministerio de Educación ha emanado cuatro documentos de Conceptualización y Políticas de la Educación Especial en Venezuela (Loginow, 2004), los correspondientes a los años 1976, 1989, 1997 y últimamente la del año 2011 cuya ejecución se lleva a cabo actualmente) que pautan la política que regula la Educación Especial en el país, en respuesta al momento histórico-político-social presente para el periodo histórico y que descansan en fundamentaciones legales, filosóficas, conceptuales así como en las bases pedagógicas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas que sustentan la educación venezolana (p. 36).

2.2.3.4. La nueva modalidad de Educación Especial en la República Bolivariana de Venezuela.

En la República Bolivariana de Venezuela, en noviembre de 2011, el Ministerio del Poder Popular para la Educación, presentó las conclusiones de un equipo de trabajo en un documento denominado: **“La modalidad de educación especial en el marco de la educación bolivariana: “educación sin barreras”**

Este documento ha sido entregado en todas las Direcciones Regionales de Educación Especial de cada Zona Educativa del país, vía correo electrónico; y las zonas educativas lo han hecho llegar a las U.E regulares de igual modo.

Sin emitir juicio alguno sobre su contenido, pues no es uno de los objetivos de la presente investigación, el documento presenta, en su introducción (MPPE, 2011)

(...) en la República Bolivariana de Venezuela se avanza cada día hacia la consolidación de la independencia y la soberanía nacional, para lo cual se han desarrollado procesos de transformación que

buscan generar cambios estructurales en lo político, social, económico y cultural, proyectando como elemento sustancial, el respeto por la diversidad y la inclusión de todos y todas (p. 3).

Continúa señalando que

A escala internacional los sistemas educativos apuestan a la educación inclusiva como perspectiva orientada para la atención a las necesidades educativas específicas y al desarrollo de programas con la finalidad de: 1. Apoyar la inclusión educativa de niños y niñas que por sus características y necesidades diferentes, están siendo excluidos de la Educación Primaria y otros ámbitos (...) (p. 5)

El documento indica que

La política del estado en materia educativa dirige sus objetivos a favor de la inclusión social, la construcción de ciudadanía, el logro de la justicia e integración social de todas y todos, con la finalidad de alcanzar la calidad de la atención educativa integral, a partir de la inclusión progresiva de la población excluida a los diferentes procesos sociales, la formación integral, inclusiva, gratuita y obligatoria a través de la educación liberadora y transformadora, basada en los principios, fines y derechos constitucionales para alcanzar la suprema felicidad social, el vivir bien, el aprender para vivir viviendo de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultas y adultos con necesidades educativas especiales en instituciones y centros educativos de los Niveles y Modalidades del Subsistema de Educación Básica. (p. 5).

En torno a ello, y como producto de las transformaciones en el Sistema Educativo Bolivariano:

La modalidad de Educación Especial está llamada también a realizar los cambios profundos en su dinámica de funcionamiento, para dar una respuesta pertinente a la demanda de la población que presenta necesidades educativas especiales, cada vez más visibilizadas a través del grado de conciencia alcanzado por la población en cuanto al proceso de inclusión social, de garantías de derecho para todas y todos (p.5).

La modalidad de Educación Especial, tomando como base las líneas generales 2007- 2013 contempladas en el Proyecto Nacional Simón Bolívar, ha proyectado varias acciones educativas, entre las que destaca, por ser relevante para la investigación: 1. Formación permanente de todas las y los responsables y corresponsables del proceso educativo. 2. Atención educativa integral, inclusión e integración social para el Vivir Bien y Aprender para Vivir Viviendo. 3. Participación activa, protagónica, consciente, responsable, corresponsable, solidaria y transformadora en ambientes de aprendizaje, a través de prácticas sociales integradoras e inclusivas (p. 6).

Hace un conjunto de diagnósticos sobre la educación especial en la actualidad, afirmando que: hay un total de 89.131 niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos sin escolarizar, y de ellos, 14.756 son menores de 18 años. Esto se debe, de acuerdo al informe (MPPE, 2011), en el aspecto pedagógico: 1. Existe resistencia a implementar el Currículo del Sistema Educativo Bolivariano, 2. Se mantiene en la práctica, en un alto porcentaje, un modelo clínico y asistencialista, aún cuando se declara en la conceptualización y política de la modalidad un modelo de atención educativa integral. 3. Se produce dispersión de los servicios que afectan la calidad de la atención educativa. (p. 8).

Mientras que en el aspecto técnico administrativo: 1. Hay deficiencias en el número de profesionales requeridos y 2. El número de instituciones educativas de la modalidad o son insuficientes, o están concentradas en las capitales de las entidades federales, o están en malas condiciones de infraestructura, lo que genera desigualdad en la atención y listas de niñas, niños y adolescentes en espera de recibir atención educativa. Además de insuficiente mobiliario, material didáctico y ayudas técnicas (muletas, bastones, andaderas, coches ortopédicos, prótesis auditivas, sillas de

ruedas, entre otros) acordes a las necesidades educativas de la población. (p. 8, 9).

Adicionalmente a ello, la poca aceptación y reconocimiento de la condición especial de las personas con discapacidad, la falta de orientación para el manejo y cuidado, el desconocimiento de la existencia y ubicación de las instituciones educativas que pertenecen al Estado, las cuales garantizan el derecho a la educación, y el abandono de la atención educativa por razones multifactoriales, son las causas encontradas en el diagnóstico, en el aspecto familiar. (p. 9).

Concluye el diagnóstico realizado en el informe, en el aspecto comunitario, señalando que las barreras actitudinales que dificultan la integración, las dificultades en la articulación intra e interinstitucional para atender a la población y la falta de articulación con los diferentes comités existentes en los consejos comunales inherentes al proceso educativo: educación, recreación y deporte, alimentación, salud, protección social de niños, niñas y adolescentes, personas con discapacidad, cultura y formación ciudadana, familia e igualdad de género y socio-productivo, son parte de la causa de la falta de escolaridad de esos niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con alguna discapacidad (p. 9).

En cuanto a la modalidad de educación regular, el informe (MPPE, 2011) señala que “existen instituciones educativas de Inicial, Primaria y Media con barreras arquitectónicas, que no posibilitan la integración escolar de la población. Algunas instituciones sin unidades de transporte escolar (altamente necesario) y los existentes no reúnen las condiciones de accesibilidad” (p. 8, 9).

Según MPPE, para una matrícula general atendida en los Planteles y Servicios de la Modalidad de Educación Especial en todo el país, según la Dirección General de Estadística del MPPE, durante el año escolar 2010 – 2011, de 207.265 estudiantes (entre 29.403 en matrícula fija, representando un 14.18 % de la población escolarizada en la modalidad, a través de los Planteles; y 177.862, como matrícula periódica, un 85.82 % de la población atendida en la modalidad, a través de los servicios de apoyo; incluyéndose en ambas, la población atendida en instituciones educativas privadas), cuenta con el siguiente personal: 12.972 docentes, 1.271 administrativos y 2.559 obreros, lo que revela las insuficiencias en la calidad de respuesta educativa que se brinda a los escolares (MPPE, 2011, p. 12, 13).

Por esta razón, el informe resalta que es evidente la necesidad de un proceso de transformación y contextualización de la Modalidad de Educación Especial, debido a que sólo el 14.18 % se encuentra ubicado como matrícula fija dentro de los planteles y el 85,82 % reciben atención en los diferentes servicios creados para asegurar la atención a una población con asistencia periódica (MPPE, 2011, p. 13).

Para atender esta deficiencia, el MPPE propone, entre otras premisas: 1. Extender la cobertura de la matrícula escolar a toda la población, con énfasis en la población excluida. 2. Articular los Niveles y las otras Modalidades del Subsistema de Educación Básica, desde las diferentes instancias para garantizar la integralidad de la educación. 3. Formar integralmente y de manera sistemática a los colectivos sociales que hacen vida en la institución educativa (docentes, técnicos, administrativos, obreros, padres y representantes, organizaciones comunitarias, entre otros), que fortalezcan la atención a la diversidad funcional y lograr el personal comprometido con el modelo educativo y de país (p. 13, 14).

Para ello, las propuestas planteadas son las siguientes (Ver anexo N° 8):

1. La terminología de Discapacitado es sustituida por Diversidad Funcional.

2. Los docentes de los Centros de Desarrollo Infantil serán reubicados en los Simoncitos donde exista la población, la maestra del centro de Educación Inicial estará acompañada permanentemente de la maestra especialista (el aula de clase estaría conformada por una Docente de Educación Inicial y la Maestra de Educación Especial). Esto con el fin de observar al niño en el rango etario (0 a 6 años) y remitirlo luego de culminado su nivel inicial al CENTRO PEDAGÓGICO DE DIAGNÓSTICO, ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN PARA LA DIVERSIDAD FUNCIONAL, el cual diagnosticará y orientara al niño con diversidad funcional hacia la Escuela Primaria Bolivariana o en su defecto en una Escuela Primaria de Diversidad Funcional.

3. EL CENTRO PEDAGÓGICO DE DIAGNÓSTICO, ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN PARA LA DIVERSIDAD FUNCIONAL, será creado por distritos escolares y en los espacios que eran ocupados por los servicios de Equipos de Integración, Centro de rehabilitación de lenguaje, Centro de Desarrollo Infantil. Este centro será conformado por el personal reorganizado propio de la modalidad no creando así la contratación por los momentos de otros especialistas, los equipos Profesionales de este CPDOFDF son: Un Director (a), Un Psicólogo, Un Terapeuta de Lenguaje, Un fisioterapeuta, Un terapeuta ocupacional, Un Trabajador Social, Seis Docentes Especialistas.

2.2.4. Inclusión educativa.

Stainback y Stainback (2001), definen la educación inclusiva como aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un sistema educativo único, esto no es más que ofrecer programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo o ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan requerir para tener éxito. El resultado de investigaciones previas, señalan la necesidad de propiciar la inclusión social de personas con discapacidad, no solo en el ámbito familiar y laboral, sino también en el entorno educativo.

Sin embargo, a pesar de existir dichos fundamentos, se evidencia que no se ha realizado la propuesta de un programa para la capacitación del personal académico, para la inclusión social de la población con discapacidad, brindando así el respeto necesario para hacer más accesible el desenvolvimiento de dicha población.

En referencia a este aspecto, Arnáiz y Ortiz, (1997) dice

Que para operacionalizar la inclusión social, debe promoverse la educación inclusiva, la cual tiene como finalidad hacer frente a los requerimientos educativos de los miembros de la comunidad (.....) a partir de un sistema educativo, que respete la individualidad y se resuelvan los problemas desde una cultura de colaboración (, p.97).

Cedeño Ángel (2006) plantea que la inclusión social, “es una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acogerlas necesidades de la diversidad”. Es un proceso que demanda participación de la persona que presenta discapacidad, sin dejar por fuera a otros, por representar la diversidad; y transformación de la comunidad, pues implica que las minorías no sean discriminadas en razón de sus diferencias. La inclusión social es permitir la participación activa de todos sin ningún tipo de limitación. Por ello es que resulta importante que la

inclusión sea considerada como un proceso social, que le convierte en un medio para asegurar que las personas con discapacidad, disfruten los mismos derechos que las personas sin discapacidad.

Por su parte, García (2000) describe que la inclusión, tiene como filosofía modificar la estructura social de los diversos contextos existentes en la sociedad, entre ellos: Empresas, programas, servicios, ambiente físico e instituciones educativas, con la finalidad de hacerle accesible a todos, respetando sus necesidades individuales. Igualmente expone que “la inclusión, busca la participación en todos los ámbitos y por tanto su meta es la eliminación de la marginación y la segregación, debido a que la persona es lo más importante, porque es parte de la comunidad” (p. 73). La inclusión social asume que todas las personas son únicas en capacidad y valía, que todos pueden aportar, por lo que hay que darle la oportunidad a cada persona de pertenecer y desarrollarse plenamente.

En ese sentido, Ainscow. (2001), hace referencia a la inclusión como un “proceso inacabado, continuo y participativo el cual es procesado por cada individuo transmitiéndolo en sus actos y acciones” (p. 110). Por eso es tan importante elaborar, desarrollar, promover y aplicar estrategias y recursos, que permitan dar respuesta a las necesidades e intereses de las personas con discapacidad, brindándoles facilidades para el acceso a la información, recursos y relaciones inherentes a la inclusión, a la educación y a la comunidad, dando como resultado una educación valorada y satisfactoria.

Rodríguez (2006), propone, que “el proceso de inclusión social logrará fomentarse en la medida que se consideren condiciones favorables y se atienda la diversidad en los espacios donde se produzca la interacción dinámica y adecuada entre los individuos”. De igual forma, Vega- Neto (2001), expresa que “la inclusión debe ser vista como el primer paso de un

gran eslabón, donde lo más importante, es la interrelación con el otro, a fin de reconocerle y respetarle tal cual es” (p. 175).

Existen de manera precisas características que el niño con TEA debe tener para ser considerado apto para la escolarización, y dichos criterios se presentan los criterios de escolarización en Autismo y TPD en los anexos N° 9 y 10.

2.2.5. Programas educativos para preescolares con TEA.

La Autism society, lo que sería la Sociedad de Autismo (2006), señala que los niños con autismo, como toda persona, tienen fortalezas y debilidades que las hacen únicas. El TEA les otorga como característica común un trastorno de la capacidad comunicativa; independientemente que puedan ser de inteligencia de alto promedio o de bajo promedio. Paralelamente, algunos de ellos necesitarán ayuda para comprender las situaciones sociales y deberán aprender a reaccionar apropiadamente a unas situaciones determinadas mientras que otros demostrarán un comportamiento agresivo o de autoagresión y, por tanto, necesitarán ayuda en el manejo de estas conductas.

Así como no hay dos individuos iguales, tampoco hay dos personas con autismo iguales; en consecuencia, existen muchos programas dado que no hay un único programa que pueda satisfacer las necesidades de estas personas con TEA. .

Laboy (s.f) indica que

Existen numerosos programas educativos diseñados para las personas con autismo. Desde los preescolares especializados hasta los programas universitarios creados para solucionar problemas relacionados con el autismo, todos toman en cuenta y se adaptan a las necesidades del estudiante. A medida que el número de niños con autismo sigue en ascenso, estos programas son cada vez más comunes y fáciles de encontrar.

Todo programa educativo para una persona con TEA debe basarse en las necesidades únicas de esa persona con TEA y debe estar debidamente documentado en un programa denominado Programa de Educación Individualizada, que no es más que una manifestación escrita del programa educacional, que es único, personal, y que ha sido diseñado especialmente para cumplir con las necesidades individuales del niño o niña, adolescente o adulto con necesidades educativas especiales, en este caso, con TEA.

En relación a los destinatarios de un PEI, o lo que es igual decir, quién necesita un PEI, Kidshealth from nemours (s.f), determina que

Un niño que tiene dificultad para aprender y desempeñarse, y que ha sido identificado como un alumno con necesidades especiales es el candidato ideal para un IEP. Los niños que realizan un gran esfuerzo en la escuela pueden calificar para obtener servicios de apoyo, lo que les permite recibir enseñanza de una manera especial por diversos motivos, como los siguientes:

1. Discapacidades de aprendizaje
2. Trastorno de hiperactividad con déficit de atención (THDA)
3. Trastornos emocionales
4. Desafíos cognitivos
5. Autismo
6. Impedimentos auditivos
7. Impedimentos de la visión
8. Impedimentos del habla y del lenguaje
9. Retraso en el desarrollo

En cuanto a qué tipo de información está incluida en un PEI, el Centro de Educación Activa (2014) destaca lo siguiente:

El IEP debe incluir manifestaciones específicas sobre su niño(a). Estas están enumeradas a continuación. Tome un momento para leer la lista. Esta es la información que será incluida en el IEP de su niño(a).

- Los niveles actuales del logro escolar y rendimiento funcional del niño.
- Metas anuales.
- Cómo se medirá el progreso de su hijo(a).
- Servicios y apoyos.
- Ubicación y duración de los servicios.
- Cómo se le informará del progreso de su hijo(a).
- Servicios de Transición.

Cuando el IEP de su niño(a) sea desarrollado, una parte importante de la discusión será sobre cómo ayudar a su niño(a) a tomar parte en las clases y actividades regulares en la escuela. La versión actualizada de la Ley de Educación para individuos con discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA, del 2004, hace hincapié en que los niños con necesidades educativas especiales (NEE) participan lo más posible en el currículo educativo general. Es decir, ellos deben aprender el mismo currículo que los niños sin discapacidades, por ejemplo, lectura, matemática, ciencia, estudios sociales, y educación física, al igual que los niños sin discapacidades. En algunos casos, puede ser necesario que este currículo sea adaptado para que su niño(a) aprenda, pero no debe ser omitido totalmente. La participación en actividades extraescolares y otras actividades no académicas es importante también.

Para el éxito de todo PEI (Sociedad de Autismo, 2006), es necesario evaluar todas las necesidades del niño o niña con TEA y para eso es importante el concurso de otros profesionales, teniendo las habilidades sociales y de comunicación un importante lugar pues son imprescindible para todo estudiante. El profesional de la docencia debe obtener toda la información posible acerca del niño o niña con TEA, y debe reconocer si está o no capacitado para atender a ese niño o niña con TEA para buscar ayuda y recibir el entrenamiento.

Igualmente es importante, en ese desarrollo del PEI, la participación de los padres de ese niño o niña con TEA, pues es valiosa la información sobre las rutinas observadas en casa, los gustos y antipatías del niño o niña con TEA, además de las expectativas que tienen esos padres en relación a ¿Qué quiere que su hijo aprenda académicamente? ¿Qué tipo de habilidades funcionales quisiera que desarrolle? ¿Qué es lo que ha demostrado tener éxito en la motivación de su hijo? Los padres deben ser docentes en casa (Sociedad de Autismo, 2006).

La Sociedad de Autismo (2006) refiere:

No podemos enfatizar lo suficiente la importancia de la colaboración entre el padre de familia y el profesional en educación de individuos con autismo. La colaboración abierta del personal de la escuela y los padres de familia puede conducir a una mejor evaluación del progreso de un estudiante. Asimismo, las metas de la comunidad tales como la compra de las comidas y comestibles de todo orden pueden ser reforzadas a través del trabajo en la escuela. Se pueden incluir en el Plan Educativo Individualizado de un estudiante con fines de reforzamiento en la escuela, las metas de los padres de familia en cuanto a sus hijos fuera de la escuela, tales como el desarrollo de actividades de ocio. La cooperación entre padres y profesionales puede conducir a un incremento del éxito en favor de los individuos con autismo.

2.3. Bases Legales.

En Venezuela existe un marco legítimo muy variado que guía el proceso inclusión, protección integral y trato justo de personas con discapacidad. Es por ello que la formación del personal académico para fomentar la inclusión educativa del estudiante con discapacidad, está regida por disposiciones legales que asientan una responsabilidad de cumplir con normas y convenios que establecen la igualdad de oportunidades y condiciones. De seguido,

presentados según la Pirámide de Hans Kelsen (Kensel, 1935), que señala la jerarquización de las leyes y normas, el conjunto de leyes que sustentan la presente investigación:

De la **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)**, los artículos 19, 21 y de su Capítulo V, los artículos 76, 81, 103. De la **Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)** los artículos relacionados son 1 y 29; mientras que de la **Declaración de Salamanca (1994)**, los artículos destacados son 59 y 61; y también involucra el texto completo de la **Declaración de Jontiem** sobre Educación para Todos (1990), mientras que de las **Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de la ONU (1996)**, sólo toca los artículos 1 y 5.

En Venezuela, además de la Constitución de la República Bolivariana vigente, el marco jurídico que sustenta la investigación viene dado por los artículos 29, 54 y 55 de la **Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y del Adolescente (2007)**, el artículo 17 de la **Ley Orgánica de Educación (2009)** y la **Ley para Personas con Discapacidad (2007)**, en sus artículos 4, 6, 12, 16, 18 y 22.

De igual manera, los artículos 1 y 7 de la **Resolución Nº 2005 del Ministerio para el Poder Popular de la Educación**, y el texto completo de la **Resolución Nº 12 (1983) del Ministerio de Educación, actual Ministerio para el Poder Popular de la Educación**.

Todos los textos expuestos resaltan el derecho de la persona con discapacidad de recibir una educación de igual calidad, respetando sus características peculiares, y también valora de manera importante el papel de la familia dentro de la sociedad en este momento histórico. De igual forma

señalan que es un deber irrenunciable de Estado brindar protección y asistencia a las familias para que puedan asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la sociedad.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo del trabajo se expone la forma cómo se llevará a cabo la investigación, cuáles son los pasos para lograrlo. Buendía, Colás y Hernández (1997) distinguen dos planos fundamentales en la metodología; el general y el especial. En un sentido amplio se puede hablar de una metodología que es aplicable a todos los campos del saber que cubre la ciencia, que recoge todos los pasos reconocidos como parte de un método científico riguroso que busca aumentar conocimiento y/o solucionar problemas.

En ese sentido, se describe el diseño, tipo, nivel y modalidad de la investigación que se realizará, así como la población utilizada para el estudio del diseño de un programa pedagógico dirigido a docentes de preescolar para la inclusión educativa de los estudiantes con conductas de trastorno del espectro autista en la U. E. Colegio Teresiano, Municipio Guacara, Estado Carabobo. Del mismo modo, se describe la técnica y el instrumento utilizado para recoger la información pertinente a la investigación para, finalmente, una vez determinada la validez y confiabilidad del mismo, proceder a su tabulación y manejo estadístico.

Arias (2006) expone que “La metodología de proyectos incluye el tipo de investigación, las técnicas y los procedimientos que serán utilizados para llevar a cabo la indagación. Es el “como” se realizará el estudio para responder al problema” (p. 45). El marco metodológico, es un procedimiento general para lograr de una manera precisa el objetivo del estudio

presentando la descripción de los métodos y técnicas para la realización de la investigación para el apoyo de los objetivos pertinentes.

3.1. Diseño, Tipo, Nivel y Modalidad de la Investigación.

Según Tamayo y Tamayo (2004) “es la estructura a seguir en una investigación ejerciendo el control de la misma a fin de encontrar resultados confiables y su relación con los interrogantes surgidos de los supuestos”, (p. 70).

Así mismo, El diseño de investigación, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006), tiene como objeto “proporcionar un modelo de verificación que permita constatar hechos con teorías, y su forma es la de una estrategia o plan que determinan las operaciones necesarias para hacerlo”, (p. 88).

Seguidamente, Arias (2006), expresa que el diseño de investigación, “es la estrategia que adopta el investigador para responder al problema planteado”. En el marco de la investigación planteada, se define el diseño de la investigación como el plan o la estrategia global en el contexto del estudio propuesto, que permite orientar desde el punto de vista técnico y guiar todo proceso de la investigación, desde la recolección de los primeros datos hasta el análisis e interpretación de los mismos en función de los objetivos definidos en la presente investigación.

A esta investigación le corresponde un diseño de investigación no experimental, esta es, según Hernández Fernández y Baptista (2006):

La que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de investigación donde no hacemos variar intencionadamente las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos (p. 184).

La investigación se refirió a un estudio de campo, el cual, según Arias (2006), “consiste en la recolección de datos en los sujetos directamente investigados o de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variable alguna” (p. 31).

Esta investigación es un proyecto que se apoya en un estudio descriptivo transversal. Según Hurtado (2008) “propone soluciones a una situación determinada a partir de un proceso de indagación. Implica explorar, describir, explicar y proponer alternativas de cambio, mas no necesariamente ejecutar la propuesta” (p. 114).

El diseño de un estudio, para Mackey (2005), es la estrategia o plan utilizado para responder una pregunta, y es la base de la calidad de la investigación (pág. 1). El diseño de investigación constituye el plan general del investigador para obtener respuestas a sus interrogantes o comprobar la hipótesis de investigación. El diseño de investigación desglosa las estrategias básicas que el investigador adopta para generar información exacta e interpretable.

La estructura fundamental y la naturaleza global de la intervención queda estipulada en el diseño de la investigación. En ello, debe especificar los pasos que habrán de tomarse para controlar las variables extrañas y señala cuándo, en relación con otros acontecimientos, se van a recabar los datos y debe precisar el ambiente en que se realizará el estudio. Esto quiere decir que el investigador debe decir dónde habrán de llevarse a cabo las

intervenciones y la recolección de datos, esta puede ser en un ambiente natural (como el hogar o el centro laboral de los sujetos) o en un ambiente de laboratorio (con todas las variables controladas).

El diseño de esta investigación es de proyecto factible ya que la propuesta da soluciones a la problemática presentada y así satisfacer las necesidades a su totalidad mejorando el proceso de inclusión de estudiantes con TEA en el área de preescolar de la U.E. Colegio Teresiano. La Universidad Pedagógica Experimental El Libertador –UPEL-, en el documento Manual de Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctorales (2005), señala que:

El Proyecto Factible consiste en la elaboración de una propuesta de un modelo operativo viable, o una solución a un problema de tipo práctico, para satisfacer necesidades de una institución o grupo social. La propuesta debe tener apoyo, bien sea en una investigación de campo, o en una investigación documental.

3.2. Unidad de Análisis, Población y Muestra.

Según López, (1996). Se entiende por Unidad de Análisis lo que “corresponde a la entidad mayor o representativa de lo que va a ser objeto específico de estudio, en una medición y se refiere al qué o quién es objeto de interés en una investigación”. (p. 46). Se tomó como unidad de análisis el área de Preescolar de la U.E. Colegio Teresiano, del Municipio Guacara, del Estado Carabobo.

Para Arias, (2006). “La población, es un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. Ésta queda delimitada por el problema y por los objetivos del estudio” (p. 81).

Por consiguiente, la población objeto de estudio en esta investigación lo constituyen 26 personas en total, entre el personal de docentes graduados y de auxiliares de preescolar de la U. E. Colegio Teresiano (considerados por el MPPE como personal administrativo), que conforman el personal de docentes del área de Preescolar de esta U.E.

Según Tamayo, R. Y Tamayo, M (2004), afirma que la muestra “es el grupo de individuos que se toma de la población, para estudiar un fenómeno estadístico” (p. 38).

Hernández y otros (2006), definen la muestra como “un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población” (p. 207).

La muestra seleccionada la representa la misma población dado lo pequeño de la población, todos sus miembros serán parte del estudio, es decir es una muestra censal.

Cargo	Cantidades
Coordinadora de preescolar	01
Docentes de preescolar	09
Auxiliares de preescolar	09
Docente de Educación Física	04
Docente de Informática	02
Docente de Inglés	01
Total	26

3.3. Técnicas de recolección de datos.

Según Hurtado (2008) “una vez definido el evento y sus indicios, así como las unidades de estudio, es necesario que el investigador seleccione las técnicas y los instrumentos mediante los cuales obtiene la información necesaria para llevar a cabo la investigación (p. 153).

Arias (2006) precisa: “las técnicas de recolección de datos son las distintas formas o maneras de obtener información” (p. 53). Por otra parte, Hurtado (2007) “las técnicas tienen que ver con los procedimientos utilizados para la recolección de datos, es decir, el cómo. Estas pueden ser de revisión documental, observación, encuesta y técnicas sociométricas” (p. 153).

Se emplea como técnica de recolección de datos la entrevista, y como instrumentos de recolección de datos, el cuestionario. Según Hernández Sampieri, Fernández y Lucio (2010), “La entrevista se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (pág. 418).

El instrumento para la recolección de datos fue elaborado y diseñado por la investigadora, para recoger información de acuerdo a los objetivos del estudio correspondiente con la respectiva operacionalización de variables. El mismo contó con 40 enunciados cerrados, pues el entrevistado debía responder verdadero o falso, distribuidos en dos grupos de preguntas: 20 preguntas dirigidas a determinar el nivel de conocimiento sobre las características que definen el TEA y 20 preguntas elaboradas para conocer de conocimiento sobre inclusión escolar en la institución (Ver anexo N° 11).

Estas preguntas tienen una sola respuesta acertada o correcta, por lo que para la totalización de dichas respuestas, y así lograr una valoración en una escala de 01 a 20 puntos, se tomó la ausencia de respuesta como

desacertada o incorrecta, y como tal se consideró. El conocimiento se determinó mediante una escala de valoración siendo distribuido cinco rangos que precisan las siguientes categorías: Muy bueno, si obtenía una nota entre 20 y 17 puntos; Bueno, una nota 16 entre y 13 puntos; Regular, entre 12 y 09 puntos; Insuficiente, entre 08 y 05 puntos; y Malo, si obtenía una nota entre y 04 puntos y 01 puntos.

3.4. Validación del Instrumento De Recolección De Datos.

La validez es el grado en que un instrumento realmente mide lo que el investigador pretende. Para ello, según Hernández Sampieri y Colbs (2010), se toma en cuenta:

1. Evidencia relacionada con el contenido: es el grado en que la medición representa al concepto medido. Se determina antes de la aplicación del instrumento, mediante el juicio de expertos
2. Evidencia relacionada con el criterio: establece la validez de un instrumento de medición comparándola con algún criterio externo. Entre más se relacionen los resultados del instrumento con el criterio, mayor será su validez.
3. Evidencia de Constructo: Una variable medida que tiene lugar dentro de una teoría o esquema teórico.

Salkind y Hernández (1998, citado por Smith Delgado de, Y, Colombo, L y Rosmel O, 2002) clasifican la validez de la investigación en: validez de contenido, validez de criterio y la validez de constructo.

La validez de contenido verifica el grado en que una prueba representa el universo de estudio. Para ello los indicadores e ítems deben ser seleccionados con el fin de que éstos respondan a las características particulares del objeto de estudio.

Para Aroca (1999 citado por Smith Delgado de, Y, Colombo, L y Rosmel O, 2002) el método que más se utiliza para estimar la validez de contenido es el denominado Juicio de Expertos: Se escogen a tres o cinco personas expertas o muy conocedoras del problema que se estudia, a quienes se les llama jueces, para que lean, evalúen y corrijan cada uno de los ítems del instrumento para que se adapten con cada uno de los objetivos del estudio.

Señala Aroca (1999 citado por Smith Delgado de, Y, Colombo, L y Rosmel O, 2002) que las personas a ser consideradas como jueces deben tener las condiciones siguientes: a) Formación académica correlacionada con el área científica al que pertenece el estudio. b) Trayectoria y experiencia comprobable en investigaciones realizadas en centros e instituciones vinculados con el tema. c) Líneas de investigación desarrollada en relación al área académica. d) Epistemología de la ciencia y de metodología de investigación. F) Dominio de la lengua castellana. En este sentido, el instrumento a ser empleado en la investigación fue sometido al juicio de los siguientes jueces:

1. Prof. María Isabel Pereira. Lcda. en Psicología (Universidad Católica Andrés Bello), Especialista en Desórdenes del Espectro Autista (University of Saint Thomas), Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas (Universidad Metropolitana), Magister en Desarrollo Humano (Universidad Central de Venezuela), Directora del Centro de Entrenamiento para la Integración y el Aprendizaje (CEPIA), miembro de la Fundación Autismo en Voz Alta. Prof. de la Especialización en Atención Psicoeducativa al Autismo de la Universidad Monteávila.

2. Prof. Gianna Alfieri. Lcda. en Educación, mención Dificultad de Aprendizaje (Universidad Nacional Abierta). Certificada para la enseñanza

bajo el método oral a niños con discapacidad auditiva por el Instituto Oral Modelo de Buenos Aires, Argentina. Magister en Educación Especial y Rehabilitación Integral (Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos). Especialista en Terapia de la Conducta Infantil (Centro de Investigaciones Psiquiátricas Psicológicas y Sexológicas de Venezuela). Docente de Aula en la U.E.E. Audiofonología Carabobo, donde se dedica a la inclusión escolar de estudiantes con diversidad funcional sensorial auditivo. Docente especialista de Aula Integrada en la U.E. Simón Rodríguez, donde se dedica a la atención e inclusión de los estudiantes con TEA escolarizados.

3. Prof. María Elena López, Lcda. en Educación Mención Lengua y Literatura (UC). Magister en Lengua y Literatura (UC). Docente de Aula de en la U.E. Colegio Teresiano

Estos tres expertos, en las áreas de metodología, área de estudio y elaboración de instrumentos (una psicóloga experta y con trayectoria en el área de Autismo, una Licenciada en Educación mención Lengua y Literatura, para cuidar el estilo; y una Licenciadas en Educación Mención Dificultad de Aprendizaje que atiende la inclusión de estudiantes con autismo escolarizados) fueron consultados para obtener de ellos la validación respectiva, puesto que evaluaron la redacción, congruencia y consonancia entre las preguntas y los objetivos de la investigación obteniendo así la validación de contenido.

Continua Salkind y Hernández (1998, citado por Smith Delgado de, Y, Colombo, L y Rosmel O, 2002) que para determinar la validez de criterio, conocida también como validez del concurrente, lo único necesario es correlacionar su medición con el criterio, y este coeficiente se toma como coeficiente de validez.

La validez de criterio es una medida del grado en que una prueba está relacionada con algún criterio. Es de suponer que el criterio con el que se está comparando la prueba tiene un valor intrínseco como medida de algún rasgo o característica (Salkind y Hernández (1998, citado por Smith Delgado de, Y, Colombo, L y Rosmel O, 2002)

En cuanto a la confiabilidad, se calculó el índice de Alfa de Crombach para medir la consistencia interna del instrumento, el cual fue de 0,79.

Finaliza Salkind y Hernández (1998, citado por Smith Delgado de, Y, Colombo, L y Rosmel O, 2002) diciendo que “La validez de constructo determina a través del procedimiento de análisis de factores en que medida los resultados de una prueba se relacionan con constructos. Un constructo es un atributo para explicar un fenómeno”. En este caso, el instrumento está ligado a las teorías vigentes de la ciencia relacionado con el tema investigado.

3.5. Técnicas de análisis de datos.

Se analizarán datos no estructurados a los cuales se les dará estructura mediante el programa de aplicación Microsoft Excel.

3.6. Operacionalización de variables.

Para Reynolds (1971, citado por Tamayo, R. y Tamayo, M. 2004), una definición operacional constituye el conjunto de procedimientos que describe las actividades que un observador debe realizar para recibir las impresiones sensoriales (sonidos, impresiones visuales o táctiles, etc.), que indican la existencia de un concepto teórico en mayor o menor grado. (p. 52). En otras palabras, especifica qué actividades u operaciones deben realizarse para medir una variable.

OBJETIVO GENERAL:					
Diseñar un programa pedagógico dirigido a docentes de preescolar para la inclusión educativa de los estudiantes con conductas de trastorno del espectro autista en la U. E. Colegio Teresiano, Municipio Guacara, Estado Carabobo.					
OBJETIVO ESPECÍFICO	VARIABLE	CATEGORIA	INDICADOR	INSTRUMENTO	FUENTES
Diagnosticar el nivel de conocimiento del personal docente del preescolar de la U.E. Colegio Teresiano sobre el trastorno del espectro autista.	Conocimiento sobre TEA	Sociocultural	% de respuestas totales acertadas o desacertadas	Cuestionario cerrado de respuesta dicotómica	Personal docente y administrativo que labora en el Preescolar de la U.E. Colegio Teresiano

OBJETIVO GENERAL:					
Diseñar un programa pedagógico dirigido a docentes de preescolar para la inclusión educativa de los estudiantes con conductas de trastorno del espectro autista en la U. E. Colegio Teresiano, Municipio Guacara, Estado Carabobo.					
OBJETIVO ESPECÍFICO	VARIABLE	CATEGORIA	INDICADOR	INSTRUMENTO	FUENTES
Identificar el tipo de formación del personal docente del preescolar de la U.E. Colegio Teresiano en el proceso de inclusión educativa del estudiante con conductas del trastorno del espectro autista.	Formación sobre Inclusión Educativa	Sociocultural	% de respuestas totales acertadas o desacertadas	Cuestionario cerrado de respuesta dicotómica	Personal docente y administrativo que labora en el Preescolar de la U.E. Colegio Teresiano

3.7. Procedimiento de trabajo aplicado.

Para la realización exitosa de la investigación, primero se procedió a la presentación del título y los objetivos a la Coordinación de la Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo de la Universidad Monteávila, y a la Profesional a quien se le solicitó la tutoría del estudio, para su consideración y aprobación. Una vez aprobado el estudio, se efectuaron varias reuniones, primero con la directiva de la U.E. Colegio Teresiano, y luego con los participantes del estudio a quienes se le presentó por escrito previamente el anteproyecto del estudio y además se realizó una exposición oral del mismo. Al finalizar, la directora de la institución educativa, la coordinadora de preescolar, y el personal docente se mostraron agrados de participar, firmando el correspondiente consentimiento voluntario, resguardando de esta forma el aspecto ético de la investigación (Ver anexos N° 12, 13 y 14).

Mientras se cumplía la revisión bibliográfica y se elaboraban los correspondientes capítulos, para su aprobación por la Comisión de la Especialización, se diseñó el instrumento y se cumplió el requisito de su validación por expertos. Con el apoyo de todo el equipo directivo, administrativo y docente, se efectuó la aplicación del instrumento (Ver anexo N° 15), y al final se tabularon los resultados mediante la hoja de cálculo de Microsoft Excel. Los resultados se presentan en gráficos circulares, y se analizaron los datos obtenidos.

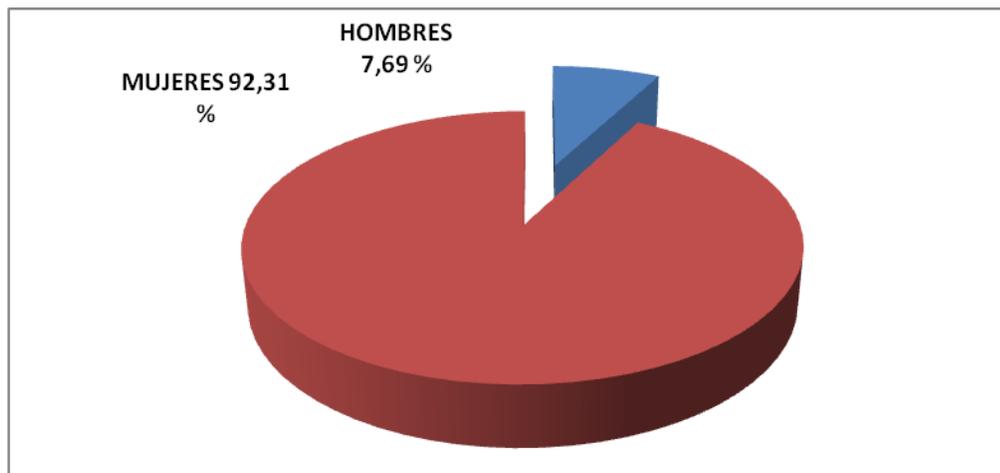
CAPITULO IV**ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS****CUADRO N° 1.**

DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES POR SEXO EN LA MUESTRA DE ESTUDIO.

SEXO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUJERES	24	92,31
HOMBRES	02	7,69
TOTAL	26	100

Fuente: Ortega (2012).

GRÁFICO N° 1
DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES POR SEXO EN LA MUESTRA DE ESTUDIO.



Fuente: Ortega (2012).

ANÁLISIS DEL GRÁFICO N° 1.

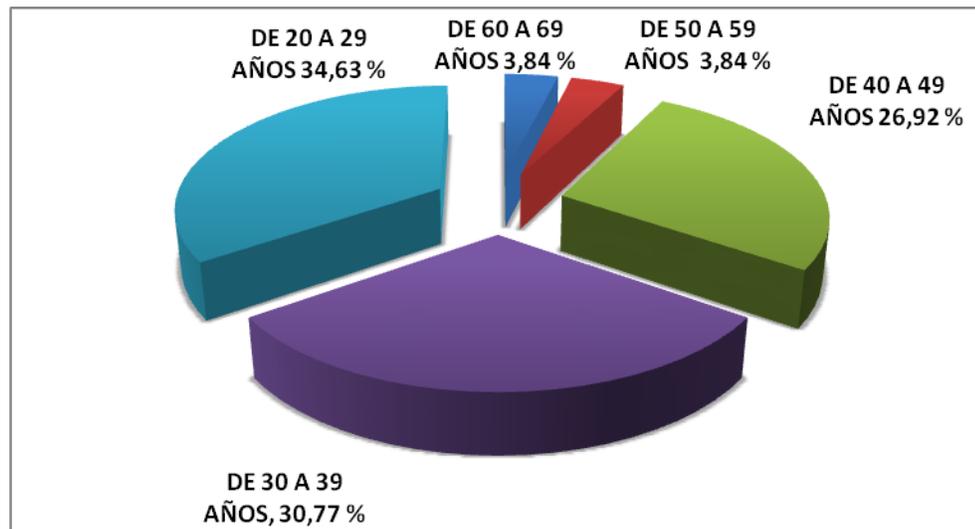
En el gráfico n° 1, donde se presenta la distribución de docentes de preescolar por sexo en la muestra de estudio, dos de los docentes encuestados son hombres, lo que representa un 7,69% de la población, mientras que el resto, 24 docentes, son mujeres, lo que constituye un 92,31%. Por lo que es notorio que el personal docente del área de educación preescolar es mayoritariamente femenino.

CUADRO N° 2.
DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES POR EDAD EN LA MUESTRA DE ESTUDIO.

EDADES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
60 – 69	01	3,84
50 – 59	01	3,84
40 – 49	07	26,92
30 – 39	08	30,77
20 – 29	09	34,63
TOTAL	26	100

Fuente: Ortega (2012).

GRÁFICO N° 2.
DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES POR EDAD EN LA MUESTRA DE ESTUDIO.



Fuente: Ortega (2012).

ANÁLISIS DEL GRÁFICO N° 2.

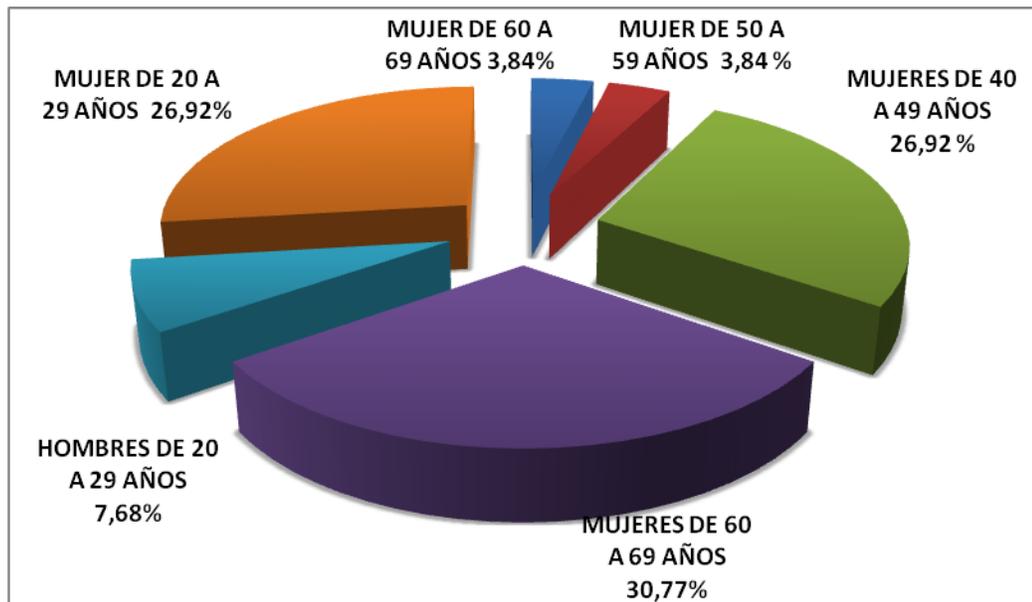
En el gráfico n° 2, donde se muestra la distribución de docentes por edad, puede verse que el mayor número de docentes de preescolar se encuentra en el rango de edad de 20 a 29 años, con 09 docentes que son el 34,63% de la muestra. Le sigue el rango de edad de 30 a 39 años, con un 30,77% por los 08 docentes en ese rango de edad, continuando con el rango de 40 a 49 años de edad, con 07 docentes, que representan el 26.92 %. Termina el grupo de docentes una persona que se ubica en el rango de 50 a 59 años y una en el rango de 60 a 69 años, cada una constituye un 3,84% de los docentes. El personal docente puede ser considerado entre jóvenes, de 20 a 29 años, adultos jóvenes, de 30 a 39 años y adultos, de 40 a 59 años. Sólo una se ubica en la clasificación de adulto mayor, de 60 a 69 años.

CUADRO N° 3.
DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES POR SEXO Y EDAD EN LA MUESTRA
DE ESTUDIO.

EADAES	FRECUENCIA	SEXO		PORCENTAJE
		V	H	
60 - 69	01	0	01	3,84
50 - 59	01	0	01	3,84
40 - 49	07	0	07	26,92
30 - 39	08	0	08	30,77
20 - 29	09	02	07	7,68 + 26,92
TOTAL	26	02	24	100

Fuente: Ortega (2012).

GRÁFICO N° 3.
DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES POR SEXO Y EDAD EN LA MUESTRA DE ESTUDIO.



Fuente: Ortega (2012).

ANÁLISIS DEL GRÁFICO N° 3.

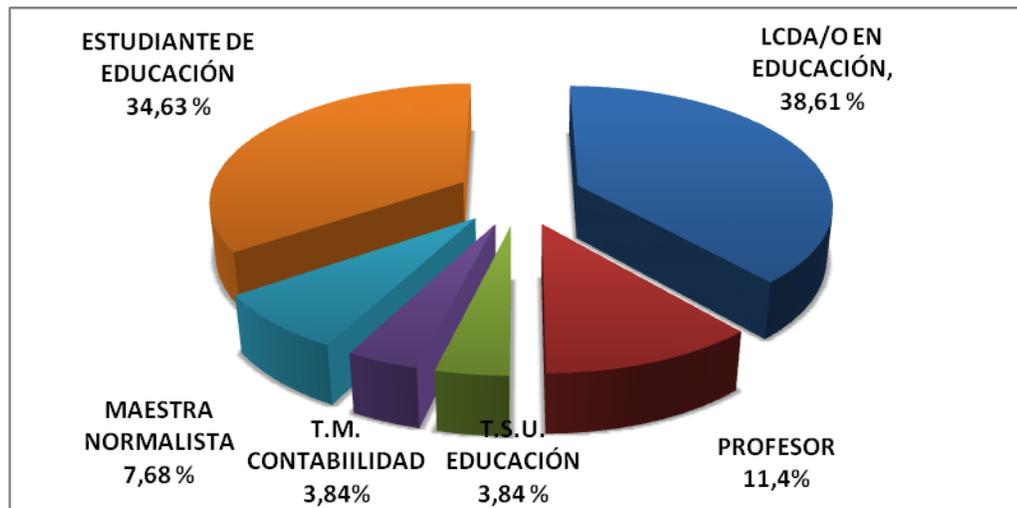
En el gráfico n° 3, en el que se presenta la distribución de docentes de preescolar por sexo y edad en la muestra de estudio puede notarse que los únicos dos docentes hombres del total de docentes, se ubican en el rango de edad de 20 a 29 años, es decir, son docentes jóvenes, con un 7,68 % que forma parte del 34,63 % que representan los docentes de ese rango de edad, el grupo más numeroso.

CUADRO N° 4.
DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES POR NIVEL DE INSTRUCCIÓN EN LA
MUESTRA DE ESTUDIO.

NIVEL DE INSTRUCCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
LCDA/O EN EDUCACIÓN	10	38,61
ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN	09	34,63
PROFESOR	03	11,40
MAESTRA NORMALISTA	02	7,68
T.S.U. EDUCACIÓN	01	3,84
T.M.CONTABILIDAD	01	3,84
TOTAL	26	100

Fuente: Ortega (2012).

GRÁFICO Nº 4.
DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES POR NIVEL DE INSTRUCCIÓN EN LA MUESTRA DE ESTUDIO.



ANÁLISIS DEL GRÁFICO Nº 4.

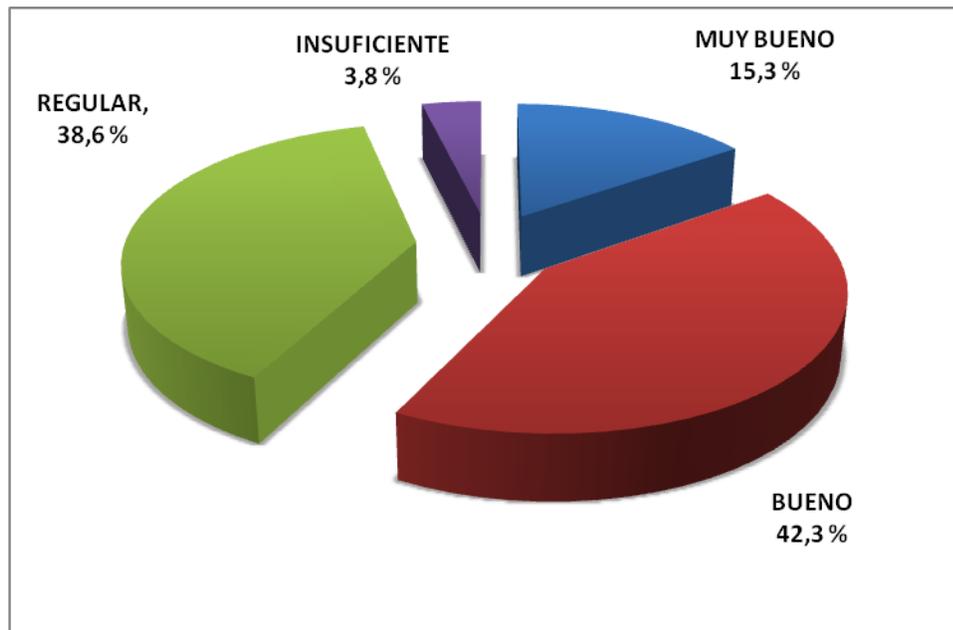
En el gráfico nº 4, en la distribución de docentes por nivel de instrucción, se señala que el personal de preescolar cuenta con 10 Licenciados o Licenciadas en Educación, que constituyen el 38,61%, 03 profesores, 11,40%, 01 T.S.U. en Educación y 01 Técnico Medio en Contabilidad, siendo cada uno de ellos el 3,84%, 02 maestras normalistas, que son el 7,68% y 09 estudiantes de educación, que representan el 34,63%. Por tanto, la mayoría del personal de docentes de preescolar tiene grado universitario

CUADRO N° 5.
DISTRIBUCIÓN NIVEL DE CONOCIMIENTO SOBRE TEA EN LA
MUESTRA DE ESTUDIO.

RANGOS	CATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
20 - 17	MUY BUENO	04	15,3
16 - 13	BUENO	11	42,3
12 - 09	REGULAR	10	38,6
08 - 05	INSUFICIENTE	01	3,8
04 - 01	MALO	0	0
TOTAL	-----	26	100

Fuente: Ortega (2012).

GRÁFICO Nº 5.
DISTRIBUCIÓN NIVEL DE CONOCIMIENTO SOBRE TEA EN LA MUESTRA DE ESTUDIO.



Fuente: Ortega (2012).

ANÁLISIS DEL GRÁFICO Nº 5.

En el gráfico nº 5 se presenta el resultado del nivel de conocimientos que tiene el personal docente de preescolar sobre el TEA, siendo los resultados los siguientes: 04 docentes obtuvieron la calificación de muy bueno, correspondiéndoles el 15,3% del total; mientras que 11 docentes de preescolar se situaron en la calificación de bueno, siendo 42,3 %. En la categoría de regular se hallaron 10 docentes, que son el 38,6 %; y 01 docente, el 3,8 % obtuvo la calificación de insuficiente. La mayoría de los docentes obtuvo una calificación de bueno en lo referente al nivel de conocimiento de las conductas del TEA.

CUADRO Nº 6.**DISTRIBUCIÓN NIVEL DE APLICACIÓN DE INCLUSIÓN ESCOLAR.**

RANGOS	CATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
20 - 17	MUY BUENO	0	0
16 - 13	BUENO	0	0
12 - 09	REGULAR	0	0
08 - 05	INSUFICIENTE	0	0
04 - 01	MALO	26	26
TOTAL	-----	26	100

Fuente: Ortega (2012).

ANÁLISIS DEL CUADRO Nº 6.

En el gráfico nº 6, todo el grupo de docentes de preescolar obtuvo la calificación de malo en la evaluación sobre la aplicación de inclusión escolar, lo que evidencia que los docentes de preescolar no aplican inclusión escolar en el Colegio Teresiano.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos de la tabulación de las respuestas dadas por el Personal de Docentes de Preescolar del Colegio teresiano a los cuestionarios aplicados son los siguientes:

El personal de docente de preescolar del Colegio Teresiano está conformado en su mayoría por mujeres, con un 92,31 % mientras que sólo dos son hombres (7,69%). En relación a la edad, el grupo mayoritario se encuentra en el rango de edad de 20 a 29 años, en el rango de jóvenes, con 09 docentes; le sigue el grupo de adultos jóvenes, el rango de edad de 30 a 39 años, 08 docentes, con un 30,77%, y le sigue el grupo de adultos, 07 docentes, con un 26.92 %. Cuando se muestra la relación de sexo y edad, se puede observar que los únicos dos hombres docentes son jóvenes, pues se hallan en el rango de edad de 20 a 29 años.

En cuanto al nivel de instrucción, la mayoría del personal de docente de preescolar del Colegio Teresiano tiene grado universitario, estando este grupo representado por Licenciados o Licenciadas en Educación, egresados de una universidad autónoma pública o de una privada; con un 38,61%. 11,40% son Profesores, es decir, egresados de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – UPEL-. Un T.S.U. que constituye un 3,84%. El resto del personal docente de preescolar lo forman un Técnico Medio en Contabilidad (3,84%), dos maestras normalistas (7, 68%) y 09 estudiantes de educación (34,63%).

En relación al nivel de conocimientos que tiene el personal docente de preescolar sobre el TEA, la mayoría, un 42,3% obtuvo la calificación de buena; un 38,6%, regular; 15,3%, muy bueno, y 3,8% insuficiente. Significa que un 57,6% aprobó, si se quiere, la evaluación sobre conocimiento del

TEA, mientras un 42,4% debe ser preparado de mejor manera, por lo que puede considerarse que el nivel de conocimiento del grupo en general es regular, 15 personas con conocimientos aceptables contra 11 personas con conocimientos poco suficientes en referencia al TEA.

Por el contrario, este mismo grupo de docentes reprueba completamente el cuestionario sobre el conocimiento para lograr la inclusión educativa, con un 100%, lo que demuestra que en el Colegio Teresiano, en el área de Preescolar, no se lleva a cabo inclusión escolar

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES.

En relación al primer objetivo específico, dirigido a diagnosticar el nivel de conocimiento del personal docente del preescolar de la U.E. Colegio Teresiano sobre el trastorno del espectro autista, se puede inferir que aproximadamente un poco más de la mitad de ellos tiene conocimientos satisfactorios sobre el tema. Sin embargo, que una mitad del equipo de docentes de autismo tenga conocimientos suficientes y la otra mitad no los tenga, hace de ese grupo de docentes uno heterogéneo en lo referente a los criterios educacionales que deben ser tomados en cuenta para la mejor atención de un estudiante con TEA en el manejo de sus necesidades educativas especiales.

En cuanto al segundo objetivo, la identificación del tipo de formación del personal docente del preescolar de la U.E. Colegio Teresiano en el proceso de inclusión educativa del estudiante con conductas del trastorno del espectro autista, puede determinarse que la formación es mala, y por ello, no se ejecuta inclusión en el área de preescolar del Colegio Teresiano. Llama la atención que si la mitad de los docentes encuestados tiene un nivel de conocimiento aceptable sobre el TEA, no se cumplan acciones para cumplir que estos mismos estudiantes reciban la atención que requieren según sus necesidades educativas especiales.

RECOMENDACIONES.

1. Formar al docente de todos los niveles educativos del Colegio Teresiano, con énfasis en el docente de preescolar en TEA. Es necesario un programa de capacitación sobre la conducta del estudiante con TEA para que el docente de preescolar pueda reconocerlas, diferenciarlas y actuar en consecuencia: Llamar la atención hacia la familia para que ese estudiante sea evaluado por un especialista, y luego que se tenga el diagnóstico, planificar los cambios en el ambiente del aula de clases, dar las explicaciones necesarias a los compañeros de estudios de ese estudiante y preparar el camino hacia la inclusión en los padres, los demás docentes y el resto del personal de la institución educativa. La conducta del estudiante con TEA que puede ser escolarizado no debe ser un obstáculo que impida que ese estudiante alcance las habilidades y competencias que se espera de él en este nivel de estudios. Un docente en preescolar preparado, capacitado, puede marcar la diferencia en ese inicio en la educación formal.

Pereira (2012) señala al docente como uno de los elementos claves para la eficacia de la inclusión de los estudiantes con TEA. En ese sentido, Pereira indica, entre las tareas del docente:

- Conocer la especificidad de la condición del alumno, sus fortalezas, debilidades e intereses.
- Realizar las adaptaciones curriculares que garanticen la participación del estudiante, con el apoyo del equipo.
- Crear ambientes de aprendizaje que promuevan la cooperación.
 - Planear estrategias de intervención con la comunidad educativa en general.
- Apoyar la proyección del alumno en el contexto escolar.
- Recopilar la información acerca del alumno con relación a su desempeño y comportamiento.
- Participar en el proceso de empalme con los nuevos maestros al finalizar el año escolar.

Es evidente que un docente bien preparado podrá cumplir de manera más completa con sus tareas en la educación de un estudiante con necesidades especiales. Sólo conociendo la condición del alumno puede usar como fortaleza lo que para otros es una debilidad, podrá realizar los cambios curriculares necesarios y actuar como eje ensamblador entre el estudiante, la escuela, los profesionales de la salud y rehabilitación que atienden a ese estudiante y la familia.

Un docente preparado, con conocimientos del tema, en este caso, sobre TEA, puede cumplir mejor el perfil del docente que Pereira manifiesta: “• Estar libres de prejuicios. • Tener capacidad de autocrítica. • Tener mentalidad abierta. • Tener capacidad de trabajar en equipo” (Pereira, 2012).

2. Capacitar al docente de todos los niveles educativos del Colegio Teresiano, con énfasis en el docente de preescolar en inclusión escolar, para así sustituir el paradigma de integración escolar.

La Integración Escolar no ha cubierto en su totalidad los objetivos que pretendió desde sus inicios. Su fin último: que cada alumno reciba una educación acorde a sus necesidades en su contexto social natural. Las políticas de normalización han puesto de manifiesto el objetivo de rechazar la segregación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, pero no ha logrado una asistencia educativa adecuada e integradora (Pereira, 2012).

Por mucho conocimiento que un docente puede tener sobre las conductas del TEA, puede requerir de apoyo para elaborar los cambios curriculares que lleven a ese estudiante con TEA a la adquisición de las competencias que se espera de él según su particular condición. Esta capacitación debe iniciarse con una campaña de sensibilización dirigida a los docentes de toda la U.E. Colegio Teresiano.

Stainback & Stainback (2009 mencionado por Pereira 2012) resalta que la educación para la inclusión implica:

- I.** Percibir la diversidad como una nueva realidad que nos obliga a no poder funcionar como si sólo hubiera una sola manera de enseñar a la «mayoría» de los estudiantes.
- II.** Adaptar las actividades a las necesidades de cada estudiante para ayudarles a comprender y hacer conexiones con sus diferentes experiencias.
- III.** Fundamentarse en sistemas de enseñanza cooperativos, dado que ningún maestro posee por si solo las destrezas necesarias como para enseñar a tantos estudiantes diferentes.
 - A.** Se comparten reglas en las que se refleje el respeto mutuo entre todos los miembros.
 - B.** El curriculum va a tener presente las distintas características y necesidades de todo el alumnado.
 - C.** Los apoyos se generan desde el aula ordinaria. Para esto:
 - a.** Redes naturales de apoyo.
 - b.** Adaptaciones del aula.
 - c.** Capacitación.
 - d.** Flexibilidad.
 - e.** Fomentar la comprensión de las diferencias individuales.

CAPITULO VI

DISEÑO DE UN PROGRAMA PEDAGÓGICO EN TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DIRIGIDO A DOCENTES DE PREESCOLAR PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES CON CONDUCTAS DE TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA U. E. COLEGIO TERESIANO, MUNICIPIO GUACARA, ESTADO CARABOBO, AÑO 2012.

Para cumplir con los lineamientos del documento elaborado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, en noviembre de 2011, denominado La modalidad de educación especial en el marco de la educación bolivariana: “educación sin barreras” sobre la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional cognitiva en la Educación Primaria y en otros ámbitos, y todos aquellos instrumentos legales en atención a las niñas y niños con diversidad funcional, se hace necesario capacitar a los docentes de las instituciones de educación; y específicamente en lo relacionado a la presente investigación, a los docentes de preescolar de la U.E. Colegio Teresiano, pues con dicha capacitación se lograra fomentar la inclusión educativa social de los estudiantes con diversidad funcional cognitiva tipo TEA en educación preescolar.

Esta capacitación del personal docente requiere que, a través de la dirección de la Unidad Educativa Colegio Teresiano, en cada uno de sus autoridades: Director, Subdirector, Coordinador de Preescolar, se consideren todos los recursos necesarios para la ejecución de la fase operativa del proyecto planteado, los cuales abarcan los recursos materiales: infraestructura, recursos tecnológicos y didácticos; y recursos humanos, personal especializado en el área de TEA, para poder dar cumplimiento a lo planificado en dicho programa de capacitación.

Este proyecto factible está fundamentado sobre los resultados del instrumento aplicado en la investigación, que constituye el diagnóstico inicial. Según los resultados obtenidos, sólo la mitad de los docentes de preescolar posee conocimientos suficientes sobre el TEA, pero al no aplicar los correctivos requeridos para la inclusión, se demuestra que en realidad ese conocimiento es básico e insuficiente, por lo que el diagnóstico denota la necesidad que tiene el personal docente de preescolar de ser capacitado en TEA para ejecutar con efectividad, eficiencia y eficacia el proceso de enseñanza y aprendizaje cumpliendo con el proceso de inclusión educativa a fin de brindar a la población estudiantil de preescolar con TEA una educación óptima y de calidad. En concordancia, con lo expuesto anteriormente, la implementación del proyecto se considera viable en relación a los siguientes aspectos: administrativo, político, social, económico y legal.

4.1. Factibilidad Administrativa.

El Programa de Capacitación en Trastorno del espectro Autista puede ser implementado y dirigido por la investigadora, quien forma parte del personal docente de primaria de la U.E. Colegio Teresiano, con apoyo directo de las autoridades de la institución educativa, operacionalizando lo previsto desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación.

4.2. Factibilidad Política.

En relación a las políticas de educación dirigidas a los niños y niñas con diversidad funcional de tipo cognitivo, en función de la inclusión educativa, se siguen los lineamientos del documento “La modalidad de educación especial en el marco de la educación bolivariana: educación sin barreras”. Este documento ha sido difundido por las Zonas Educativas de cada estado a los directores de cada institución educativa, en la modalidad

on line o en el documento físico, y los cambios estructurales y de organización allí señalados han sido aplicados progresivamente.

4.3. Factibilidad Social.

Los cambios conceptuales en la política de educación en Venezuela, aunado a los que se suceden en los ámbitos socio-económico y tecnológico exige de los docentes, sobre todo los del nivel preescolar por la importancia que en esta edad tiene el moldeamiento de su personalidad, una actualización permanente y sistemática del recurso humano, adquisición de nuevas tecnologías, acondicionamiento de la infraestructura y capacitación en las áreas donde puede haber debilidades. Por consiguiente, la disposición del personal docente de preescolar y de las autoridades de la institución para la implementación del programa de capacitación, constituye la factibilidad social de este programa.

4.4. Factibilidad Económica.

A la U.E. Colegio Teresiano, la implementación del Programa de Capacitación en TEA para la Inclusión Educativa no genera un gasto adicional al calculado en el presupuesto ordinario del plantel. Para la Directiva del plantel educativo debe ser visto como beneficio, donde sólo se requiere la disposición para estar capacitado en TEA y en los procesos de inclusión para lograr la inclusión educativa de estudiantes de preescolar con TEA y así mejorar la calidad educativa y garantizar la excelencia del proceso enseñanza aprendizaje que le permita la adquisición de las competencias que se desean en él.

4.5. Factibilidad Legal.

El proyecto se enmarca, en lo jurídico legal en la normativa legal mencionada, “La modalidad de educación especial en el marco de la educación bolivariana: educación sin barreras. Además de los fundamentos legales contemplados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en la Declaración de Salamanca (1994), en la Declaración de Jontiem sobre Educación para Todos (1990), en las Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de la ONU (1996).

Incluye también parte del texto de la Ley para Personas con Discapacidad (2007), la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y del Adolescente (2007), Ley Orgánica de Educación (2009), la Resolución N° 2005 del Ministerio para el Poder Popular de la Educación, y el texto completo de la Resolución N° 12 (1983) del Ministerio de Educación, actual Ministerio para el Poder Popular de la Educación, cada una de ellas señaladas a profundidad en las bases legales de la presente investigación.

U.E.COLEGIO TERESIANO PROGRAMA PEDAGÓGICO EN TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DIRIGIDO A DOCENTES DE PREESCOLAR PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES CON CONDUCTAS DE TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA		
ESPECIFICACIONES CURRICULARES		
Unidad curricular: Ninguno		Componente de Formación: Específico
Horario: 8:30 am a 12:30 pm		DÍAS: Sábados
Horas teoría: 2	Horas práctica: 2	Horas totales: 4
Duración: 33 semanas		Total de horas: 132 horas
OBJETIVO TERMINAL: Al finalizar el programa, el participante estará en capacidad de aplicar los conocimientos necesarios sobre Trastorno del Espectro Autista que le permitan adecuar los recursos pedagógicos que están a su disposición para lograr la inclusión educativa del estudiante con TEA en su aula de clases.		

MÓDULO I: BASES PARA UNA COMPREENSIÓN INTEGRAL DEL AUTISMO			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDO	ESTRATEGIAS	RECURSOS
<p>El participante podrá:</p> <p>Definir su posición ante el actual paradigma, su impacto en el desarrollo infantil y sobre los tratamientos.</p> <p>Conocer la neurobiología de las relaciones humanas: Apego y desarrollo del cerebro social</p> <p>Hacer una integración de aspectos generales cognitivo-conductuales del desarrollo</p> <p>Conocer los aspectos personales que inciden sobre la calidad de los tratamientos con niños.</p>	<p>Visiones del Apego (Bowlby, Ainsworth, Stern, Schore, Tronick)</p> <p>Análisis conductual aplicado.</p>	<p>ACTIVIDADES</p> <p>Del facilitador</p> <p>Organizador previo</p> <p>Pistas tipográficas</p> <p>Exposición oral</p> <p>Generación de información previa</p> <p>Analogía</p> <p>Estimulo de discusiones</p> <p>Sociograma</p> <p>Modelaje</p> <p>Resumen</p> <p>Cine foro</p> <p>De los asistentes</p> <p>Repetición simple</p> <p>Torbellino de idea</p> <p>Pistas tipográficas</p> <p>Lectura de material</p>	<p>Pizarra</p> <p>Marcadores</p> <p>Laptop</p> <p>Videobeam</p> <p>Cornetas de sonido para laptop</p> <p>Láminas de Power Point</p> <p>Tríptico</p>

MÓDULO II: DESARROLLO INFANTIL TÍPICO			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDO	ESTRATEGIAS	RECURSOS
El participante podrá comprender los procesos de desarrollo psicomotor y socioemocional de los niños	<p>Teorías que explican los procesos de desarrollo</p> <p>Cognitivo</p> <p>Motor</p> <p>Moral</p> <p>Físico</p> <p>Sexual</p> <p>Etapas del desarrollo socioemocional</p> <p>Escalas para la evaluación formal del desarrollo</p>	<p>ACTIVIDADES</p> <p>Del facilitador</p> <p>Organizador previo</p> <p>Pistas tipográficas</p> <p>Exposición oral</p> <p>Generación de información previa</p> <p>Analogía</p> <p>Estimulo de discusiones</p> <p>Sociograma</p> <p>Modelaje</p> <p>Resumen</p> <p>Cine foro</p> <p>De los asistentes</p> <p>Repetición simple</p> <p>Torbellino de ideas</p> <p>Pistas tipográficas</p> <p>Lectura de material</p>	<p>Pizarra</p> <p>Marcadores</p> <p>Laptop</p> <p>Cornetas de sonido para laptop</p> <p>Videobeam</p> <p>Láminas de Power Point</p> <p>Tríptico</p>

MÓDULO III: TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDO	ESTRATEGIAS	RECURSOS
<p>Que el participante pueda:</p> <p>Conocer la importancia de los Trastornos del Desarrollo entre los problemas de salud infantil.</p> <p>Conocer las manifestaciones clínicas del espectro autista</p> <p>Reconocer los indicadores tempranos de los Trastornos del Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Factores de riesgo. - criterios de diagnóstico -Diagnóstico diferencial 	<p>Clínica:</p> <p>Autismo,</p> <p>Trastorno Generalizado del Desarrollo No especificado,</p> <p>Síndrome de Rett</p> <p>Trastorno de Asperger).</p> <p>Teorías explicativas</p> <p>Ambientales</p> <p>Genéticas</p> <p>Neurobiológicas</p> <p>Detección precoz</p>	<p>ACTIVIDADES</p> <p>Del facilitador</p> <p>Organizador previo</p> <p>Pistas tipográficas</p> <p>Exposición oral</p> <p>Generación de información previa</p> <p>Analogía</p> <p>Estimulo de discusiones</p> <p>Sociograma</p> <p>Modelaje</p> <p>Resumen</p> <p>Cine foro</p> <p>De los asistentes</p> <p>Repetición simple</p> <p>Torbellino de ideas</p> <p>Pistas tipográficas</p> <p>Lectura de material</p>	<p>Pizarra</p> <p>Marcadores</p> <p>Laptop</p> <p>Cornetas de sonido para laptop</p> <p>Videobeam</p> <p>Láminas de Power Point</p> <p>Tríptico</p>

MÓDULO IV: ABORDAJES EN AUTISMO			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDO	ESTRATEGIAS	RECURSOS
<p>Que el participante pueda:</p> <p>Comprender la importancia del vínculo y el afecto en la intervención terapéutica</p> <p>La importancia de trabajar junto a la familia</p> <p>Identificar puntos de encuentro y diferencias entre los diversos abordajes médico, psicoeducativos y alternativos</p>	<p>Abordajes</p> <p>Fundamento teórico: Similitudes y diferencias</p> <p> Quelación Dieta Abordaje sintomático médico neurofarmacológico</p> <p>Modificación de conducta</p> <p> ABA Teacch Lovaas</p> <p>Musicoterapia Hidroterapia Equinoterapia Delfinoterapia Tomatis</p>	<p>ACTIVIDADES</p> <p>Del facilitador</p> <p>Organizador previo Pistas tipográficas Exposición oral Generación de información previa Analogía Estimulo de discusiones Sociograma Modelaje Resumen</p> <p>Cine foro</p> <p>De los asistentes</p> <p>Repetición simple Torbellino de ideas Pistas tipográficas Lectura de material</p>	<p>Pizarra</p> <p>Marcadores</p> <p>Laptop</p> <p>Cornetas de sonido para laptop</p> <p>Videobeam</p> <p>Láminas de Power Point</p> <p>Tríptico</p>

MÓDULO V: COMUNICACIÓN Y LENGUAJE EN AUTISMO			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDO	ESTRATEGIAS	RECURSOS
<p>Que el participante pueda:</p> <p>Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje.</p> <p>Distinguir los componentes lingüísticos comprometidos en los trastornos del espectro autista (pragmático, semántico, y fonológico sintáctico)</p> <p>Implementar estrategias de intervención acordes al perfil único de cada niño.</p>	<p>Desarrollo del lenguaje.</p> <p>Modalidades de comunicación y lenguaje en autismo</p> <p>Modalidades de evaluación formales y cualitativas</p> <p>Estrategias de intervención a partir de diferentes herramientas terapéuticas</p> <p>El juego como motor de la iniciativa comunicativa</p>	<p>ACTIVIDADES</p> <p>Del facilitador</p> <p>Organizador previo</p> <p>Pistas tipográficas</p> <p>Exposición oral</p> <p>Generación de información previa</p> <p>Analogía</p> <p>Estimulo de discusiones</p> <p>Sociograma</p> <p>Modelaje</p> <p>Resumen</p> <p>Cine foro</p> <p>De los asistentes</p> <p>Repetición simple</p> <p>Torbellino de ideas</p> <p>Pistas tipográficas</p> <p>Lectura de material</p>	<p>Pizarra</p> <p>Marcadores</p> <p>Laptop</p> <p>Cornetas de sonido para laptop</p> <p>Videobeam</p> <p>Láminas de Power Point</p> <p>Tríptico</p>

MÓDULO VI: MARCO LEGAL DE LA EDUCACIÓN DEL NIÑO, NIÑA CON TEA			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDO	ESTRATEGIAS	RECURSOS
<p>Que el participante pueda:</p> <p>Conocer el marco legal de la inclusión dentro de la educación en Venezuela</p> <p>Discutir el texto de los acuerdos internacionales firmados por Venezuela y ratificados como leyes por el Congreso o la Asamblea Nacional</p> <p>Identificar los artículos de las leyes orgánicas y otras leyes ordinarias y reglamentos sobre la educación de</p>	<p>Constitución de la República Bolivariana de Venezuela</p> <p>Declaración Universal de los Derechos Humanos</p> <p>Declaración de Salamanca</p> <p>Declaración de Jontiem sobre Educación para Todos</p> <p>Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de la ONU</p> <p>Ley para Personas con Discapacidad</p> <p>Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y del Adolescente</p> <p>Ley Orgánica de Educación</p> <p>Resolución N° 2005 del Ministerio para el Poder</p>	<p style="text-align: center;">ACTIVIDADES</p> <p>Del facilitador</p> <p>Organizador previo</p> <p>Pistas tipográficas</p> <p>Exposición oral</p> <p>Generación de información previa</p> <p>Analogía</p> <p>Estimulo de discusiones</p> <p>Sociograma</p> <p>Modelaje</p> <p>Resumen</p> <p>Cine foro</p> <p>De los asistentes</p> <p>Repetición simple</p>	<p>Pizarra</p> <p>Marcadores</p> <p>Laptop</p> <p>Cornetas de sonido para laptop</p> <p>Videobeam</p> <p>Láminas de Power Point</p> <p>Tríptico</p>

niños y niñas con diversidad funcional	Popular de la Educación Resolución N° 12 Programa de Integración del Ministerio de Educación La modalidad de educación especial en el marco de la educación bolivariana: educación sin barreras	Torbellino de ideas Pistas tipográficas Lectura de material	
--	--	---	--

MÓDULO VII: APLICANDO LINEAMIENTOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDO	ESTRATEGIAS	RECURSOS
Que el participante pueda:	Definición de inclusión educativa	ACTIVIDADES	Pizarra
Manejar conceptos de inclusión educativa	Estereotipos presentes	Del facilitador	Marcadores
Reconocer la importancia de la escuela inclusiva	Indicadores Barreras Discriminación Docente inclusivo Directivo inclusivo	Organizador previo Pistas tipográficas Exposición oral Generación de información previa Analogía Estimulo de discusiones Sociograma Modelaje Resumen	Laptop Cornetas de sonido para laptop Videobeam Láminas de Power Point
Destacar la importancia del: -Rol del docente	Dimensiones Tareas Familia inclusiva Autoestima Resiliencia	Cine foro	Tríptico
-Rol de la familia	Participación Valores	De los asistentes	
-Rol de los niños y las niñas	Necesidades educativas individuales	Repetición simple Torbellino de ideas	
Identificar las necesidades de los alumnos con TEA	Necesidades educativas especiales Necesidades educativas comunes	Pistas tipográficas Lectura de material	

MÓDULO VIII: TALLER DE INCLUSIÓN EDUCATIVA			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDO	ESTRATEGIAS	RECURSOS
Que el participante pueda:	Plan de escuela inclusiva	ACTIVIDADES	Pizarra
Elaborar un Plan Educativo Individualizado	Plan de salón de clases inclusivo	Del facilitador	Marcadores
Desarrollar los implementos para adecuar el salón de clases a las peculiaridades de su estudiante con TEA	Ordenamiento del salón de clases por áreas de trabajo	Organizador previo Pistas tipográficas Exposición oral Generación de información previa Analogía Estimulo de discusiones Sociograma Modelaje Resumen	Laptop Cornetas de sonido para laptop Videobeam Láminas de Power Point
Ejecutar estrategias de abordaje psicoeducativos	Claves visuales Adaptaciones curriculares según las necesidades especiales del estudiante con TEA	Cine foro	Tríptico
Establecer medidas para garantizar la inclusión del niño, niña con TEA dentro del salón de clases y fuera de él	Grupos de apoyo con pares Relaciones directas con equipo de profesionales que trabajan con el niño o niña con TEA	De los asistentes Repetición simple Torbellino de ideas Pistas tipográficas Lectura de material	Programa académico del nivel de preescolar

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid.
- American Psychiatric Association (2000) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Edición IV revisada. Disponible en: <http://personal.telefonica.terra.es/web/psico/dsmiv.html>. Consultado en 2012, 06 – 04.
- Aramayo M. (2007). Guías de estudio. Diplomado en Autismo y Educación Inclusiva. Dictado entre Febrero y Junio en el Colegio de Psicopedagogía, extensión Carabobo, entre los meses de Febrero a Junio de 2.007.
- Arias, F (2006) *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. Editorial Episteme: Caracas.
- Arnáiz, P. y Ortiz, C. (1997) El derecho a una educación inclusiva. En A. Sánchez y la J.A. Torres (Coords.), Educación Especial I. *Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* Madrid: Pirámide.
- Autism society (2006) Educando al Niño con Autismo. Disponible en <http://www.autism-society.org/espanol/educando-al-nio-con-autismo.html> Consultado en 2014, 02 - 02.
- Buendía, L., Colás, P. Y Hernández, F. (1997). *Métodos de Investigación en psicopedagogía*. España: Mc Graw-Hill.
- Burgos Ocasio M, (2009). Investigación documental, el conocimiento de los maestros sobre la inclusión de estudiantes con déficit de atención en la sala de clase regular. Tesina de maestría en Educación con especialidad en Educación Especial inédita. Universidad Metropolitana de Puerto Rico. Disponible en: http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/Educacion%20Especial/MBurgosOcasio.061809.pdf. Consultado en 2012, 06 – 03.
- Cedeño Ángel, F (Septiembre 2006) Inclusión oportunidades para todos. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Discapacidad. Inclusión oportunidades para todos.

Centro de Educación Activa (2014) Programa Educativo Individualizado. Disponible en <http://centrodeeducacionactiva.com/> Consultado en 2014, 02 – 02.

Centro de Investigación y Documentación Educativa. (2008). La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión, vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad. Disponible en http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Informe_final_CIDE__MARZO_08%5B2%5D%5B1%5D%5B1%5D%5B1%5D.pdf. Consultado en 2012, 06 – 04.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 5.453 (Extraordinario). Marzo 24, 2000.

Díaz C, M (2010) Relatos de vida de 02 familias con niños autistas, Cumaná, estado Sucre, 2009. Tesis de la Licenciatura en Trabajo Social inédita. Universidad de Oriente, núcleo Sucre. Disponible en: http://ri.bib.udo.edu.ve/bitstream/123456789/1686/1/TESIS_MD.pdf. Consultado en 2012, 06 – 02.

García, I (2000) La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias, México, SEP - Fondo Mixto México – España.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill León.

Hernández Sampieri, Roberto y otros. 2011. *Metodología de la investigación*. McGraw Hill. Interamericana de México. DF. México.

Hurtado J (2008) *El Proyecto de Investigación*. Venezuela: Ediciones Quirón.

Instituto Nacional de Salud Mental de Estados Unidos (s.f). Guía para padres sobre el trastorno del espectro autista. Disponible en <http://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/gu-a-para-padres-sobre-el-trastorno-del-espectro-autista/index.shtml#pub11>. Consultado en 2012, 05 – 07.

Kidshealth from nemours (s.f) IEP Disponible en http://kidshealth.org/parent/en_espanol/crecimiento/iep_esp.html Consultado en 2014, 02 – 02.

- Laboy C (s.f.) Programas para estudiantes con autismo. Disponible en http://www.ehowenespanol.com/programas-estudiantes-autismo-lista_419603/ Consultado en 2014, 02 – 02.
- León, M.A. (2011) Documento Matrícula Inicial Año Escolar 2011 – 2012. Unidad Educativa Colegio Teresiano.
- Ley Orgánica de Educación (LOE), Gaceta Oficial N° 5.929, Agosto 15, 2009. Disponible en. <http://www.aporrea.org/media/2009/08/gaceta-oficial-5929-extraordinario-loe.pdf>. Consultado en 2012, 04 - 03.
- Ley Orgánica de Protección al Niño, a la Niña y al Adolescente, Gaceta Oficial N° 5.859. Diciembre 10, 2007. Disponible en <http://www.unicef.org/venezuela/spanish/LOPNA20Reformada202007b.pdf>. Consultado en 2012, 05 - 03.
- Ley para Personas con Discapacidad, Gaceta Oficial Número 38.598. Enero 05, 2007. Disponible en http://sistemas.miranda.gob.ve/web_discapacidad/images/documentos/ley%20para%20las%20personas%20con%20discapacidad.pdf. Consultado en 2012, 03 – 19.
- Loginow E, S (2004). Guía de estudio Educación Especial. Universidad Nacional Abierta. Disponible en <http://www.unamerida.com/archivospdf/581%20Educacion%20Especial.pdf> Consultado en 2014, 02 -02.
- López, A. (1996). *Investigación y conocimiento*. Estado Sucre – Venezuela: Vive Sucre.
- Lozano Martínez, J. Alcaraz García, S y Colás Bravo, P (2010) La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista. Revista de curriculum y formación del profesorado. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141COL1.pdf>. Consultado en 2012, 05-10.
- Mackey M.E. (2005) *Diseños de investigación*. Tomado de la web: http://www.gfmer.ch/Educacion_medica_Es/Pdf/Disenos_investigacion_2005.pdf. Consultado en 2012, 03 – 12.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (1893) Resolución N° 12. Gaceta Oficial número 3.085 Extraordinaria, de fecha Enero 24, 1983. Disponible en: <http://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CC8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fservicio.bc.uc.edu.ve%2Feducacion%2Frevista%2Fa6n13%2F6-13-9.pdf&ei=F3LvUpjZlub4yQH974CgBA&usg=AFQjCNG9MkSKQAZwJwzZvVCy5uUh6XBfPg&bvm=bv.60444564,d.aWc>. Consultado en 2012, 05 – 04.

(2011) La modalidad de educación especial en el marco de la educación bolivariana: “Educación sin barreras”. Disponible en: http://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CC0QFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.me.gob.ve%2Feducacion_especial%2Fdocuments%2Ftransformacion.pdf&ei=U3HvUvPbHOOFYQGvo4GACQ&usg=AFQjCNHsZs8MpO6pq1tVCU76t7xPuU6kmQ&bvm=bv.60444564,d.aWc. Consultado en 2012, 02 – 08.

(2012) Resolución N° 2005. Gaceta oficial número 40.029, Octubre 16, 2012. Disponible en: <http://caifane.blogspot.com/2010/09/resolucion-2005-sobre-integracion.html>. Consultado en 2012, 03 – 07.

Oficina del Planificación del Sector Universitario (2013) Página Web. Libro de Oportunidades de Estudios Universitarios. Disponible en <http://loeu.opsu.gob.ve/vistas/index.php#1> Consultado en 2014, 03 – 01.

(2013) Libro de Oportunidades de Estudios Universitarios. Carreras y PNF por Área de Conocimiento. Disponible en <http://loeu.opsu.gob.ve/vistas/index.php#2> Consultado en 2014, 03 – 01.

(2013) Libro de Oportunidades de Estudios Universitarios. Carreras y PNF por Área de Conocimiento. Ciencias de la Educación. Disponible en http://loeu.opsu.gob.ve/vistas/carreras/areas_subareas_conocimiento.php?id=4 Consultado en 2014, 03 – 01.

(2013) Libro de Oportunidades de Estudios Universitarios. Carreras y PNF por Área de Conocimiento. Ciencias de la Educación. Ciencias de la Educación y Ciencias del Deporte. Educación Preescolar Disponible en <http://loeu.opsu.gob.ve/vistas/carreras/consultar.php?id=213> Consultado en 2014, 03 – 01.

(2013) Libro de Oportunidades de Estudios Universitarios. Carreras y PNF por Área de Conocimiento. Ciencias de la Educación. Ciencias de la Educación y Ciencias del Deporte. Educación Especial Disponible en <http://loeu.opsu.gob.ve/vistas/carreras/consultar.php?id=163> Consultado en 2014, 03 – 01.

(2013) Libro de Oportunidades de Estudios Universitarios. Carreras y PNF por Área de Conocimiento. Ciencias de la Educación. Ciencias de la Educación y Ciencias del Deporte. Educación. Especialidad: Educación Especial en Dificultades del Aprendizaje Disponible en <http://loeu.opsu.gob.ve/vistas/carreras/consultar.php?id=157> Consultado en 2014, 03 – 01.

(2013) Libro de Oportunidades de Estudios Universitarios. Carreras y PNF por Área de Conocimiento. Ciencias de la Educación. Ciencias de la Educación y Ciencias del Deporte. Educación. Especialidad: Educación Especial en Retardo Mental Disponible en <http://loeu.opsu.gob.ve/vistas/carreras/consultar.php?id=158> Consultado en 2014, 03 – 01.

(2013) Libro de Oportunidades de Estudios Universitarios. Carreras y PNF por Área de Conocimiento. Ciencias de la Educación. Ciencias de la Educación y Ciencias del Deporte. Educación. Especialidad: Educación Especial en Deficiencias Auditivas Educación Especial Disponible en <http://loeu.opsu.gob.ve/vistas/carreras/consultar.php?id=561> Consultado en 2014, 03 – 01.

(2013) Libro de Oportunidades de Estudios Universitarios. Carreras y PNF por Área de Conocimiento. Ciencias de la Educación. Ciencias de la Educación y Ciencias del Deporte. Psicopedagogía (Técnica) Disponible en <http://loeu.opsu.gob.ve/vistas/carreras/consultar.php?id=401> Consultado en 2014, 03 – 01.

Organización de las Naciones Unidas (1993). Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (resolución 48/96) Asamblea General del 20 de diciembre de 1993. Disponible en <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>. Consultado en 2012, 04 – 05.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1989) Asamblea General de las Naciones Unidas. Declaración Universal de los Derechos del Niño, del 20 de noviembre de 1989. Disponible en <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>. Consultado en 2012, 04 – 14.

_____ (1990) Declaración mundial sobre educación para todos. Del 9 de Marzo de 1990. Disponible en http://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fquipu%2Fmarco_jomtien.pdf&ei=OGzvUtbSJ6OMygGe8oCACA&usg=AFQjCNHjG6_ocf3GIxicu3lZWGjiL9agng&bvm=bv.60444564,d.aWc. Consultado en 2012, 04 – 14.

_____ (1994). Declaración de Salamanca, Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. 10 de Junio de 1994. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF. Consultado en 2012, 05 - 05.

Pereira M.I. (2012). “Integración E Inclusión Escolar”. Clases de la Especialización en Atención Psicoeducativa al Autismo de la Universidad Monteávila, dictada en noviembre de 2012 en la Universidad Monteávila.

Rodríguez G. (2006). Metodología de Investigación Cualitativa. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Rodríguez Viada, S.C. (2007). El Docente de Educación Inicial y la Integración Escolar de Niños diagnosticados con Trastorno Autista. Un estudio fenomenológico. Tesis de Magíster Scientiarum en Orientación. Mención Educación inédita. Universidad del Zulia. Disponible en: http://tesis.luz.edu.ve/tde_busca/archivo.php?codArquivo=755. Consultado en 2012, 04 – 03.

Sabino C. (1998). *El Proceso de la Investigación*. Caracas. Editorial Episteme.

Sampieri, R. Fernández C. Lucio, P (2010) *Metodología de la investigación*. Perú: Mc Graw Hill.

Smith Delgado de Hernández, Y. Colombo, L y Rosmel O. (2002). Conduciendo la Investigación. Disponible en <http://yamilesmith.blogspot.com/2012/06/confiabilidad-y-validez-de-los.html>. Consultado en 2012, 08 – 10.

Stainback, S y Stainback W. (2001) *Aula inclusivas. Un nuevo modo de enfocar vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

Tamayo, R. y Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación*. 4ta Edición. México: Editorial Limusa Noriega.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2005). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestrías y Tesis Doctorales*. Caracas: FEDEUPEL.

Vega- Neto (2001), *Incluir para excluir*. Compilación por Larrosa, Azúa, F y otros. Habitantes de Babilonia. Barcelona: España Ediciones Laertes.

ANEXOS

ANEXO Nº 1

ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL DEL LA U.E. COLEGIO TERESIANO.

HISTORIA.

En el año 1.970, la compañía de Santa Teresa de Jesús decide amoldar su acción educativa hacia su interior del país, para realizar esta expansión, varios de sus miembros se trasladan a esta zona del estado Carabobo con el fin de ver qué lugares necesitaban Colegios y donde podrían darse las condiciones para construir uno que tuviera todas las condiciones pedagógicas que necesita un Centro Educativo.

Muy pronto ubicaron el terreno donde hoy está construido: Un terreno de 40.000 metros cuadrados, plano, de forma rectangular, ideal para lo que se buscaba. Se agilizó la compra; pero ese año del 1.970 hubo de empezar el trabajo con alumnos en una casa de 2 plantas en el centro de Guacara. Fueron 100 alumnos repartidos en los 6 grados de la Educación Primaria.

Al mismo tiempo empezaban los movimientos de tierra y en el mes de mayo los alumnos se trasladaron ya al nuevo Colegio. De ahí en adelante todo ha sido Crecer. En el año 1.975 salió la primera promoción en Bachilleres en Ciencias.

Desde el principio, el Colegio se construyó para dar cabida a dos secciones por grado en todos los Niveles Educativos y así se ha mantenido hasta que la demanda se convirtió en clamor.

Por eso hace 12 años se comenzó la reestructuración y se abrió una tercera sección en el primer Nivel de Preescolar. De ahí en adelante han ido, en forma progresiva abriendo la tercera sección. Ya para el año en curso 2.005 – 2.006, tienen triplicado el 6to. Grado. Y así sucesivamente.

En la actualidad se atienden los siguientes Niveles:

- Preescolar
- Primera Etapa de Básica
- Segunda Etapa de Básica
- Tercera Etapa de Básica
- Diversificado, mención Ciencias

El Colegio se encuentra ubicado en la zona de Naranjillo y entre la carretera Nacional aunque el nombre original de naranjillo es Valentín León López en honor al Señor que cultivaba estas tierras que eran siembra de Naranja y Maíz hace 40 años atrás, de 40 años para acá toda esta zona cambió y pasó a ser de Rural a Urbano.

De ahí el Colegio trata de actualizarse cada día y responder a las necesidades. Los alumnos se introducen en la informática en el 1er. Nivel de Preescolar y también

en el idioma Inglés. En horario extraescolar fomenta el deporte, el aeróbic y la danza y cuenta con una banda show. También atiende a los alumnos que necesitan ayuda en su aprendizaje.

Considera que la educación debe atender los diversos aspectos de la persona humana. Se fomenta la asociación de la niñez y juventud. Por eso, además de las asociaciones propias de todo centro educativo, el colegio cuida de forma especial al M. T. A. - Movimiento Teresiano de Apostolado - al que pertenecen niños, jóvenes y adultos. Cada grupo tiene una formación específica y unas actividades propias.

En la actualidad, tiene una población estudiantil de 1565 alumnos y alumnas, provenientes de: Los Naranjillos, Guacara, San Joaquín, Ciudad Alianza, Yagua, El Caño, Los Magos, Aragüita, Los Guayos, San Diego, entre otros, y organizados de la siguiente manera:

- Preescolar : 326
- Primera Etapa de Básica: 345
- Segunda Etapa de Básica: 353
- Tercera Etapa de Básica: 336
- Diversificado, mención Ciencias: 215

MISIÓN.

La escuela Teresiana realiza en labor de Iglesia, aspirando a ser Foco de Evangelización y reparación de personas comprometidas en la transformación del mundo de hoy. Su ideal es Cristo y promueve la educación integral según la concepción católica del hombre, del mundo y de la vida.

Una educación que forma a la persona para una sociedad con la posibilidad de hacer de su ética profesional y comunitaria un parámetro básico de referencia para la convivencia social; abierta a los valores de la humanidad y promotora de los valores nacionales, donde la política se vive con un servicio al bien común. Que afirme la igualdad de todos, la solidaridad y la participación, como criterio de organización; que reconozca el trabajo como fuente de crecimiento, de realización personal, de producción y desarrollo comunitario: que promueva relaciones participativas, democráticas, de igualdad y diálogo, y que ofrezca a todos espacios de libertad real para asociarse, organizarse, ser escuchados y respetados.

Apostamos por una Venezuela más justa y fraterna. Nos sentimos impulsados al diálogo con las diversas culturas y a la formación de una nueva ciudadanía promoviendo relaciones inclusivas y solidarias.

Educamos desde unos valores: interioridad, oración, verdad, fortaleza, alegría, cordialidad, solidaridad, justicia, amor y respeto a la vida. Estos valores llevan a una forma de estar en la vida y crean un estilo.

VISIÓN.

Todos los miembros de la familia teresiana (Formada por: Padres y Representantes, Alumnos, Ex alumnos, Docentes, Personal Administrativo y Obrero y entorno general) se han fortalecido y consolidados en el “Carisma Teresiana”, integrado y con sentido de pertenencia, comprometido y caminando juntos en la construcción de una sociedad más humana, justa y solidaria.

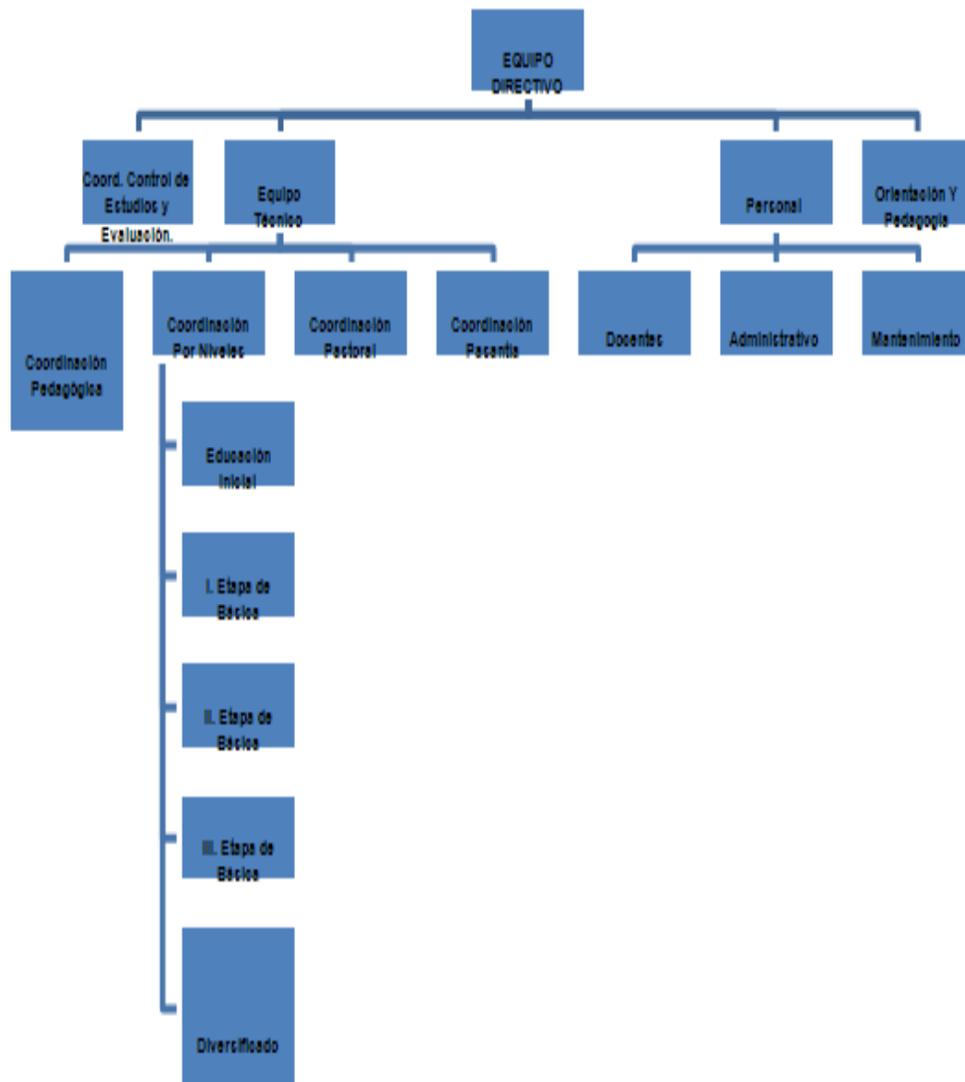
Tenemos coincidencia en nuestro entorno ambiental, mantenemos actualizando el plan de formación humana cristiana, social y pedagógica, implementando acciones completas dirigidas a la sensibilización y compromiso activo con el mundo y la sociedad.

Somos una familia integrada por una diversidad de miembros que caminamos unidos en el carisma y la visión. Vivimos experiencias de gozo en el compartir, propiciamos relaciones cercanas y fraternas, de acogida, escucha, respeto y sencillez entre nosotros, basadas en la comunicación, la apertura, el amor y confianza con un marcado sentido de pertenencia, servicio, tolerancia, valoración y motivación que nos ayuda a alcanzar el proyecto de vida que Dios soñó para cada uno.

Fuente: León (2011).

ANEXO Nº 2

ORGANIGRAMA DE U. E. COLEGIO TERESIANO.



Fuente: León (2011).

ANEXO Nº 3

CUADRO I: CRITERIOS DIAGNOSTICOS DSM-IV DEL TRASTORNO AUTISTA.

A. Para darse un diagnóstico de autismo deben cumplirse seis o más manifestaciones de del conjunto de trastornos (1) de la relación, (2) de la comunicación y (3) de la flexibilidad. Cumpliéndose como mínimo dos elementos de (1), uno de (2) y uno de (3).

1. Trastorno cualitativo de la relación, expresado como mínimo en dos de las siguientes manifestaciones:

- a. Trastorno importante en muchas conductas de relación no verbal, como la mirada a los ojos, la expresión facial, las posturas corporales y los gestos para regular la interacción social.
- b. Incapacidad para desarrollar relaciones con iguales adecuadas al nivel evolutivo.
- c. Ausencia de conductas espontáneas encaminadas a compartir placeres, intereses o logros con otras personas (por ejemplo, de conductas de señalar o mostrar objetos de interés).
- d. Falta de reciprocidad social o emocional.

2. Trastornos cualitativos de la comunicación, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:

- a. Retraso o ausencia completa de desarrollo del lenguaje oral (que no se intenta compensar con medios alternativos de comunicación, como los gestos o mímica).
- b. En personas con habla adecuada, trastorno importante en la capacidad de iniciar o mantener conversaciones.
- c. Empleo estereotipado o repetitivo del lenguaje, o uso de un lenguaje idiosincrático.
- d. Falta de juego de ficción espontáneo y variado, o de juego de imitación social adecuado al nivel evolutivo.

3. Patrones de conducta, interés o actividad restrictivos, repetidos y estereotipados, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:

- a. Preocupación excesiva por un foco de interés (o varios) restringido y estereotipado, anormal por su intensidad o contenido.
- b. Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos y no funcionales.
- c. Estereotipias motoras repetitivas (por ejemplo, sacudidas de manos, retorcer los dedos, movimientos complejos de todo el cuerpo, etc.).
- d. Preocupación persistente por partes de objetos.

B. Antes de los tres años, deben producirse retrasos o alteraciones en una de estas tres áreas: (1) Interacción social, (2) Empleo comunicativo del lenguaje. o (3) juego simbólico.

C. El trastorno no se explica mejor por un Síndrome de Rett o trastorno desintegrativo de la niñez.

Fuente: Aramayo (2007).

ANEXO Nº 4**CUADRO 2: DEFINICION SINTETICA DEL SINDROME DE ASPERGER**

1. Trastorno cualitativo de la relación: Incapacidad de relacionarse con iguales. Falta de sensibilidad a las señales sociales. Alteraciones de las pautas de relación expresiva no verbal. Falta de reciprocidad emocional. Limitación importante en la capacidad de adaptar las conductas sociales a los contextos de relación. Dificultades para comprender intenciones ajenas y especialmente "dobles intenciones".
2. Inflexibilidad mental y comportamental: Interés absorbente y excesivo por ciertos contenidos. Rituales. Actitudes perfeccionistas extremas que dan lugar a gran lentitud en la ejecución de tareas. Preocupación por "partes" de objetos, acciones, situaciones o tareas, con dificultad para detectar las totalidades coherentes.
3. Problemas de habla y lenguaje: Retraso en la adquisición del lenguaje, con anomalías en la forma de adquirirlo. Empleo de lenguaje pedante, formalmente excesivo, inexpresivo, con alteraciones prosódicas y características extrañas del tono, ritmo, modulación, etc. Dificultades para interpretar enunciados literales o con doble sentido. Problemas para saber "de qué conversar" con otras personas. Dificultades para producir emisiones relevantes a las situaciones y los estados mentales de los interlocutores.
Alteraciones de la expresión emocional y motora: Limitaciones y anomalías en el uso de gestos. Falta de correspondencia entre gestos expresivos y sus referentes. Expresión corporal desmañada. Torpeza motora en exámenes neuropsicológicos.
4. Capacidad normal de "inteligencia impersonal". Frecuentemente, habilidades especiales en áreas restringidas.

Fuente: Aramayo (2007).

ANEXO Nº 5**CUADRO 3: SINTOMAS DEL SINDROME DE RETT (DSM-IV)**

- A. Tienen que darse todas estas características:
1. Desarrollo prenatal y perinatal aparentemente normales.
 2. Desarrollo psicomotor aparentemente normal en los 5 primeros meses de vida.
 3. Perímetro cefálico normal en el nacimiento.
- B. Aparición de las características siguientes tras un primer desarrollo normal:
1. Deceleración del crecimiento cefálico de los 5 a los 48 meses.
 2. Pérdida, entre los 5 y los 30 meses, de acciones propositivas adquiridas previamente con desarrollo subsiguiente de estereotipias (lavado o retorcimiento de manos).
 3. Pérdida de relación social al principio del trastorno (aunque luego pueden desarrollarse algunas capacidades de relación).
 4. Aparición de movimientos poco coordinados de tronco o de ambulación.
 5. Deficiencia grave del lenguaje expresivo y receptivo y retraso psicomotor grave.

Fuente: Aramayo (2007).

ANEXO Nº 6

CUADRO 5: DIMENSIONES DEL CONTINUO AUTISTA

1. Trastornos cualitativos de la relación social
 1. Aislamiento completo. No apego a personas específicas. A veces indiferenciación personas/cosas.
 2. Impresión de incapacidad de relación, pero vínculo con algunos adultos. No con iguales.
 3. Relaciones inducidas, externas, infrecuentes y unilaterales con iguales.
 4. Alguna motivación a la relación con iguales, pero dificultad para establecerla por falta de empatía y de comprensión de sutilezas sociales.
2. Trastornos de las funciones comunicativas.
 1. Ausencia de comunicación, entendida como "relación intencionada con alguien acerca de algo"
 2. Actividades de pedir mediante uso instrumental de las personas, pero sin signos.
 3. Signos de pedir. Sólo hay comunicación para cambiar el mundo físico.
 4. Empleo de conductas comunicativas de declarar, comentar, etc., que no sólo buscan cambiar el mundo físico. Suele haber escasez de declaraciones "internas" y comunicación poco recíproca y empática.
3. Trastornos del lenguaje.
 1. Mutismo total o funcional (este último con emisiones verbales no comunicativas)
 2. Lenguaje predominantemente ecológico o compuesto de palabras sueltas.
 3. Hay oraciones que implican "creación formal" espontánea, pero no llegan a configurar discurso o conversaciones.
 4. Lenguaje discursivo. Capacidad de conversar con limitaciones. Alteraciones sutiles de las funciones comunicativas y la prosodia del lenguaje.
4. Trastornos y limitaciones de la imaginación.
 1. Ausencia completa de juego simbólico o de cualquier indicio de actividad imaginativa.
 2. Juegos funcionales elementales inducidos desde fuera. Poco espontáneos, repetitivos.
 3. Ficciones extrañas, generalmente poco imaginativas y con dificultades para diferenciar ficción/realidad.
 4. Ficciones complejas, utilizadas como recursos para aislarse. Limitadas en contenidos.
5. Trastornos de la flexibilidad.
 1. Estereotipias motoras simples (aleteo, balanceo, etc.).
 2. Rituales simples. Resistencia a cambios mínimos. Tendencia a seguir los mismos itinerarios.

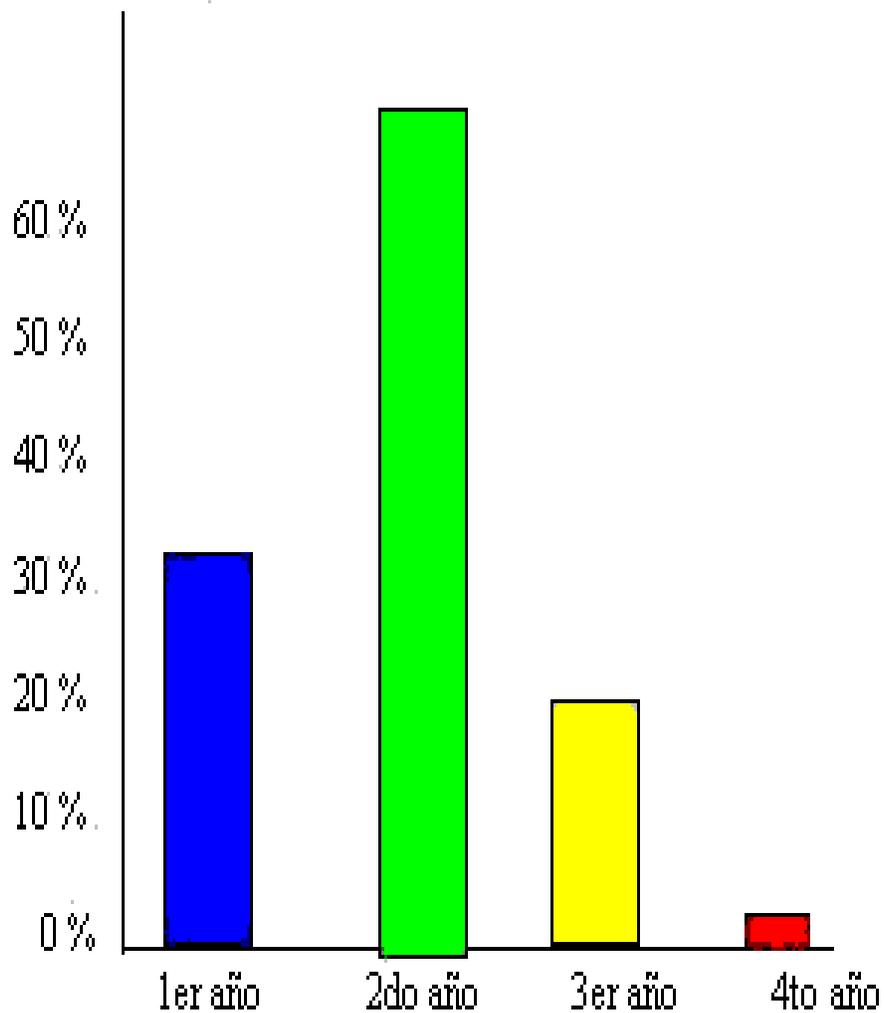
- | | |
|----|--|
| 3. | Rituales complejos. Apego excesivo y extraño a ciertos objetos. |
| 4. | Contenidos limitados y obsesivos de pensamiento. Intereses poco funcionales, no relacionados con el mundo social en sentido amplio, y limitados en su gama. |
| 6. | Trastornos del sentido de la actividad. |
| 1. | Predominio masivo de conductas sin propósito (correteos sin meta, ambulación sin sentido, etc.) |
| 2. | Actividades funcionales muy breves y dirigidas desde fuera. Cuando no, se vuelve a (1). |
| 3. | Conductas autónomas y prolongadas de ciclo largo, cuyo sentido no se comprende bien. |
| 4. | Logros complejos (por ejemplo, de ciclos escolares), pero que no se integran en la imagen de un "yo proyectado en el futuro". Motivos de logro superficiales, externos, poco flexibles |

En cada una de las dimensiones del cuadro 5, se establecen cuatro niveles. Para interpretar el cuadro (que debe estudiarse cuidadosamente) hay que tener en cuenta que los síntomas principales en cada dimensión se numeran de 1 a 4, a medida que van siendo menos graves y más característicos de personas con nivel mental más alto. En el cuadro aparece una dimensión nueva, que no había sido incluida en descripciones anteriores del espectro autista: la hemos llamado "trastornos del sentido de la actividad" y hace referencia a uno de los problemas principales de los cuadros con rasgos autistas, y que paradójicamente ha pasado desapercibido hasta ahora. Los niños autistas de menor nivel ofrecen la imagen de que realizan constantemente conductas sin sentido. Luego, gracias en parte a los procedimientos de enseñanza y modificación de conducta, suelen lograr hacer tareas muy breves y con control externo. Las personas autistas de nivel más alto realizan actividades funcionales complejas, pero frecuentemente con motivos superficiales y sin entender bien su sentido último. Esta dimensión nueva es muy importante, porque se relaciona con una de las dificultades mayores para enseñar a los niños autistas: la de encontrar vías para motivarles y lograr la realización de actividades autónomas. En el caso de los adultos, el aburrimiento y la propensión a la inactividad pueden convertirse en temas esenciales del tratamiento (Riviére, 1997).

Fuente: Aramayo (2007).

ANEXO N° 7

FIGURA 2: MOMENTO DE APARICIÓN DEL AUTISMO



Fuente: Aramayo (2007).

ANEXO Nº 8

LINEAMIENTOS PARA LA REORGANIZACIÓN DE LA MODALIDAD DE EDUCACION ESPECIAL A NIVEL NACIONAL EN MIRAS DE UNA EDUCACIÓN ESPECIAL SIN BARRERAS

(Directrices emanadas del Máximo ente rector en materia Educativa Bajo la Dirección de la Ministra Maryann Hanson, el Viceministro Conrado Rovero, y la Directora Nacional de Educación Especial Yelitza Jhons).

-Principios de la Modalidad de Educación Especial: Educación Liberadora y Emancipadora, Universalización de Saberes y Haceres, Atención a la Diversidad, Trabajo liberador, Prevención y Atención integral, Integración Social, Responsabilidad y Corresponsabilidad Social.

-La terminología de Discapacitado es sustituida por Diversidad Funcional.

-Redes Intersectoriales de la Modalidad de Educación Especial con las misiones son: MADRES DEL BARRIO, NIÑOS Y NIÑAS DEL BARRIO, MISIÓN BARRIO ADENTRO I-II-III-IV, GRAN MISIÓN AGROVENEZUELA, MISIÓN HIJOS DE VENEZUELA, MISIÓN SABER Y TRABAJO, MISIÓN JOSÉ GREGORIO HERNÁNDEZ, MISIÓN SONRISA, MISIÓN CULTURA CORAZÓN ADENTRO, MISIÓN RIBAS, MISIÓN ROBINSON, MISIÓN SUCRE, MISIÓN CHE GUEVARA, MISIÓN NIÑO JESÚS.

-Los Servicios adscritos a la modalidad como son: Equipos de Integración Social, Centro de Desarrollo Infantil y CRL, serán reorientados en los Planteles de Escuelas Primarias donde existan la Integración de las (os) estudiantes con Diversidad Funcional. Los docentes de los Centros de Desarrollo Infantil serán reubicados en los Simoncitos donde exista la población, la maestra del centro de Educación Inicial estará acompañada permanentemente de la maestra especialista (el aula de clase estaría conformada por una Docente de Educación Inicial y la Maestra de Educación Especial), esto con el fin de observar al niño en el rango etario (0 a 6 años) y remitirlo luego de culminado su nivel inicial al CENTRO PEDAGÓGICO DE DIAGNÓSTICO, ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN PARA LA DIVERSIDAD FUNCIONAL, el cual diagnosticará y orientará al niño con diversidad funcional hacia la Escuela Primaria Bolivariana o en su defecto en una Escuela Primaria de Diversidad Funcional. Los docentes del equipo de Integración social y las de los Centros de Rehabilitación del Lenguaje, serán reorganizados en las Aulas de Clases de las Escuela Primarias Bolivariana para las acciones en conjunto que tomaran las Docentes Especialista y las Docentes de aula regular (no se entienda como creación de un aula integrada).

- El CENTRO PEDAGÓGICO DE DIAGNÓSTICO, ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN PARA LA DIVERSIDAD FUNCIONAL, será creado por distritos escolares y en los espacios que eran ocupados por los servicios de Equipos de Integración, Centro de rehabilitación de lenguaje, Centro de Desarrollo infantil. Este centro será conformado por el personal reorganizado propio de la modalidad no creando así la contratación por los momentos de otros especialistas, los equipos Profesionales de este CPDOFDF son: Un Director (a), Un Psicólogo, Un Terapeuta de Lenguaje, Un fisioterapeuta, Un terapeuta ocupacional, Un Trabajador Social, Seis Docentes Especialistas. Las funciones del centro son:

- 1.- Determinación de la diversidad funcional a través del proceso de diagnóstico.
- 2.- Determinan la respuesta educativa a seguir con niñas y niños, adolescentes, jóvenes y adultos con Diversidad Funcional.
- 3.- Orientan a los docentes responsabilizados con la atención educativa de los escolares con Diversidad Funcional.
- 4.- Garantizan el seguimiento a los escolares en los diferentes niveles de Educación y en la Modalidad de Educación Especial.

5.- Atención a la Modalidad de Educación Especial y supervisión de los docentes en cada Municipio.

6.- Instituciones Educativas de la Modalidad de Educación Especial son:

6.1 INSTITUTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL (I.E.E.) pasa a ser: ESCUELA PRIMARIA BOLIVARIANA PARA LA DIVERSIDAD FUNCIONAL INTELECTUAL.

6.2 UNIDAD EDUCATIVA ESPECIAL (U.E.E.) pasa a ser: ESCUELA PRIMARIA BOLIVARIANA PARA LA DIVERSIDAD FUNCIONAL AUDITIVA, VISUAL, MOTORA.

6.3 TALLER DE EDUCACIÓN LABORAL (T.E.L.) pasa a ser: ESCUELA TÉCNICA ROBINSONIANA PARA LA DIVERSIDAD FUNCIONAL INTELECTUAL.

-En la primera Quincena del mes de febrero del año en curso, llegará a cada Estado, una Asesora de Cuba para realizar acompañamiento en la Coordinación Zonal de Educación Especial en el Marco del Convenio Cuba Venezuela. (Se anexa plan de acción del Estado para su aprobación).

-Las nuevas terminologías que se utilizarán son: Compromiso Motor, Compromiso Visual, Compromiso Auditivo, Compromiso Autismo, Compromiso Cognitivo.

-En las ESCUELAS PRIMARIAS BOLIVARIANAS PARA LA DIVERSIDAD FUNCIONAL INTELECTUAL, se atenderán a los estudiantes de 1er grado hasta 6to grado con permanencia hasta los 15 años de edad cronológica.

-En las ESCUELAS TÉCNICAS ROBINSONIANAS PARA LA DIVERSIDAD FUNCIONAL INTELECTUAL, los estudiantes estarán a partir de los 15 años con permanencia hasta aproximadamente de 5 años.

-A más tardar el 15 de febrero del año en curso se deberá enviar al MPPE. Dirección Nacional de Educación Especial, el equipo y el lugar donde funcionara, el CENTRO PEDAGÓGICO DE DIAGNÓSTICO, ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN PARA LA DIVERSIDAD FUNCIONAL.

-El Coordinador de la Modalidad de Educación Especial, debe socializar la información con Divisiones y Coordinaciones corresponsables de la acción, entre ellas se nombran: Directora de Zona Educativa del Estado Vargas, Jefe de la División Académica, coordinadores de Niveles (Inicial, Primaria, Secundaria), Jefe de la División de Distritos Escolares, Jefe de la División de Personal, Jefe de la División de Jurídico, Jefe de la División de Distritos Escolares.

Lineamientos dados por la Ministra y el Viceministro debido a que la Directora de Educación Especial se encontraba ausente por su postgrado.

Fuente: MPPE (2011).

ANEXO Nº 9

CUADRO 9: CRITERIOS DE ESCOLARIZACIÓN EN AUTISMO Y T.P.D.

Factores del niño.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad intelectual (en general, deben integrarse los niños con CI superior a 70. No debe excluirse la posible integración en la gama 55-70). 2. Nivel comunicativo y lingüístico (capacidades declarativas y lenguaje expresivo como criterios importantes para el éxito de la integración). 3. Alteraciones de conducta (la presencia de autoagresiones graves, agresiones, rabietas incontrolables, pueden hacer cuestionar la posible integración si no hay solución previa). 4. Grado de inflexibilidad cognitiva y comportamental (puede exigir adaptaciones y ayudas terapéuticas en los casos integrados). 5. Nivel de desarrollo social: es un criterio importante. Los niños con edades de desarrollo social inferiores a 8-9 meses por lo general sólo tienen oportunidades reales de aprendizaje en condiciones de interacción uno - a - uno con adultos expertos.

Fuente: Aramayo (2007).

ANEXO Nº 10

CUADRO 9: CRITERIOS DE ESCOLARIZACIÓN EN AUTISMO Y T.P.D.	
Factores del centro escolar.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5. <ul style="list-style-type: none"> • • • • • 	<p>Son preferibles los centros escolares de pequeño tamaño y número bajo de alumnos, que no exijan interacciones de excesiva complejidad social. Deben evitarse los centros excesivamente bulliciosos y "despersonalizados".</p> <p>Son preferibles centros estructurados, con estilos didácticos directivos y formas de organización que hagan "anticipable" la jornada escolar.</p> <p>Es imprescindible un compromiso real del claustro de profesores y de los profesores concretos que atienden al niño con TPD o autismo.</p> <p>Es importante la existencia de recesos complementarios, y en especial de psicopedagogo, con funciones de orientación, y de logopeda.</p> <p>Es muy conveniente proporcionar a los compañeros del niño autista claves para comprenderle y apoyar sus aprendizajes y relaciones.</p> <p>(1) La solución escolar que se da para un niño en una fase determinada de su desarrollo no tiene por qué ser permanente. Aunque deben evitarse los cambios frecuentes. Hay muchos casos en que son convenientes soluciones que implican el paso de centros específicos a normales o - en menos casos - el contrario. El emplazamiento educativo en un momento determinado de desarrollo del niño no debe entenderse como una sentencia para toda la vida escolar.</p> <p>(2) Los niños de nivel intelectual relativamente alto con autismo de Kanner y los que presentan síndrome de Asperger, requieren una integración en que el cumplimiento de logros académicos es importante. En contra de lo que pueda pensarse, el objetivo de la integración no debe ser únicamente, en estos casos, "que se relacionen con niños normales". De hecho, esta puede ser una meta extraordinariamente difícil y que sólo se alcanza parcialmente después de varios años de escolarización integrada. Por el contrario, los logros académicos pueden estar al alcance de los niños a que nos referimos y son muy importantes para su desarrollo, porque proporcionan un cauce con el que compensar sus limitaciones sociales e incluso ir las disminuyendo parcialmente por la vía indirecta de los logros educativos.</p> <p>(3) En el caso de los niños pequeños autistas, la profesora o profesor en particular pueden jugar un papel mucho más decisivo que el centro. Sucede muchas veces que una profesora comprometida con el caso, y que crea lazos afectivos fuertes con el niño, ejerce una influencia enorme en su desarrollo y es quien "empieza a abrir la puerta" del mundo cerrado del autista, a través de una relación intersubjetiva, de la que se derivan intuiciones educativas de gran valor para el desarrollo del niño.</p> <p>(4) Todos los centros y profesores que atienden a niños con trastornos profundos del desarrollo requieren apoyo externo y orientación por expertos en estos casos. En ellos, la orientación por parte de psicopedagogos con buen nivel de formación es imprescindible. Ya hemos comentado en otro momento que es muy frecuente la existencia de sentimientos de frustración, ansiedad e impotencia en los profesores que no cuentan con apoyos suficientes.</p> <p>(5) También es imprescindible la colaboración estrecha entre la familia y el profesor - en realidad, el centro como un todo -. Numerosas investigaciones psicopedagógicas han demostrado que la implicación de la familia es uno de los factores más relevantes en el éxito de las tareas educativas y terapéuticas con niños autistas (vid. Rivière y Canal, en prensa).</p>

Fuente: Aramayo (2007).

ANEXO Nº 11



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
 MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA
 EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
 UNIVERSIDAD MONTEÁVILA

**CUESTIONARIO SOBRE CONOCIMIENTO DE TRASTORNO DEL
 ESPECTRO AUTISTA E INCLUSIÓN EDUCATIVA**

EDAD _____ SEXO _____

NIVEL DE INSTRUCCIÓN _____

A continuación se le presentan a Usted una serie de enunciados; le agradezco que señale, según su opinión, si es verdadero (V) o falso (F), marcando el ítem correspondiente en cada frase. Le agradezco su colaboración. Recuerde que este cuestionario es de carácter anónimo.

Considerando los siguientes enunciados, tenemos que:

1. El autismo es una alteración severa del desarrollo y la comunicación que puede manifestarse desde el comienzo de la vida o después de un etapa de desarrollo aparentemente normal en el periodo de 0 a 30 meses. V () F ()
2. El autismo es cuatro veces más frecuente en hembras que en varones. V () F ()
3. La mayoría de los investigadores coinciden en que las causas del autismo son de origen psicológico familiar debido a la crianza. V () F ()
4. El autismo es una enfermedad y no un trastorno sin fronteras claras, por lo que todos los niños con autismo se comportan igual. V () F ()
5. Entre las características fundamentales presentadas por todas las personas que padecen autismo, se encuentran las severas dificultades de comunicación y relación. V () F ()
6. El niño autista suele tener una apariencia sana y normal, además de una expresión inteligente. La inteligencia de los niños con autismo siempre es normal, igual a la de los otros niños de su edad. V () F ()

**CUESTIONARIO SOBRE CONOCIMIENTO DE TRASTORNO DEL
ESPECTRO AUTISTA E INCLUSIÓN EDUCATIVA**

7. Todos las personas con autismo se caracterizan por un desarrollo disarmónico en las distintas áreas de funcionamiento psicológico. V () F ()

8. Los Docentes deben tener conciencia social de la problemática de las personas con autismo y sus familias, y deben saber que tienen recursos para ayudar a esas personas y a sus familias. V () F ()

9. Es común que la aparición de los primeros síntomas del autismo provoque, en los padres y familiares de los afectados, un vago sentimiento de intranquilidad y temor más que una actitud eficaz de búsqueda de ayuda profesional. V () F ()

10. Es frecuente que, desde muy pronto, el niño autista muestre una gran resistencia a los cambios de ambientes y rutinas habituales, reaccionando a ellos con fuertes rabietas y tratando de evitar cualquier clase de cambios. V () F ()

11. La falta de sonrisa social, mirada a las personas, gestos y vocalizaciones comunicativas, en una palabra, la falta de "apego", no es una característica del autismo. V () F ()

12. Las alteraciones y deficiencias del lenguaje se dan, de un modo o de otro, en todos los niños con autismo. Es decir, constituyen uno de los criterios para diagnosticar el autismo. V () F ()

13. La adolescencia es un período relativamente frágil en el desarrollo de todas las personas. En ella, los adolescentes con autismo se curan con tratamiento psicológico. V () F ()

14. El período que se extiende entre los 18 meses y los 4 ó 5 años es extraordinariamente importante para el niño normal: en él desarrolla su lenguaje, se integra activamente en el ámbito social de la familia y la escuela, asegura sus recursos efectivos y emocionales, adquiere conceptos y progresa en sus habilidades de pensamiento, memoria, etc. El niño con autismo se comporta en esto igual que el niño normal. V () F ()

15. La educación es el primer recurso con el que cuenta la familia y la sociedad para ayudar a las personas con autismo. V () F ()



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
 MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA
 EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
 UNIVERSIDAD MONTEÁVILA

CUESTIONARIO SOBRE CONOCIMIENTO DE TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA E INCLUSIÓN EDUCATIVA

16. Todos los niños con autismo necesitan de educación especial impartida por especialistas en institutos adecuados para ellos, pues no pueden ser escolarizados, es decir, no pueden estudiar en un salón de clases "normal". V () F ()

17. Otra necesidad fundamental de la persona con autismo es la que tienen sus familias de recibir orientación, formación y ayuda. Los familiares están sometidos a serias situaciones de tensión y es fácil que desarrollen sentimientos de frustración e impotencia si no reciben la ayuda profesional adecuada. La orientación, asesoramiento y formación de las familias son también necesarios para que se mantenga una "consistencia" entre las pautas familiares y las escolares y el niño se desarrolle realmente. V () F ()

18. Existen principios generales para el tratamiento conductual en niños con autismo que la docente de aula puede aplicar en su salón de clases V () F ()

19. Dos casos de niños con autismo pueden diferir tanto en términos de severidad, como también en el patrón de síntomas por lo que no hay dos niños con autismo iguales. Son muy variables los niveles de capacidad intelectual, lenguaje, autonomía de los niños con autismo, y la gravedad y, frecuencia de sus alteraciones de conducta. V () F ()

20. Todos los adultos con autismo llegan a desarrollar una vida independiente y plena, en todos sus ámbitos, laboral, familiar, sexual, sin supervisión alguna.

V () F ()

21. La inclusión educativa es un proceso en el que el niño debe amoldarse a las normas y condiciones físicas, pedagógicas, curriculares y otras de la institución escolar donde cursa estudios. V () F ().

22. La institución educativa donde usted trabaja cuenta con un equipo conformado por psicólogo, terapeuta de lenguaje, terapeuta ocupacional, maestra especialista, o dispone de un aula integrada al que usted puede recurrir cuando lo necesite para fortalecer el proceso de inclusión educativa de su estudiante.

V () F ().



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
 MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA
 EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
 UNIVERSIDAD MONTEÁVILA

CUESTIONARIO SOBRE CONOCIMIENTO DE TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA E INCLUSIÓN EDUCATIVA

23. La directiva de la institución educativa llevó a cabo un programa de sensibilización y capacitación al personal que labora allí para la implantación de un proceso de inclusión educativa. V () F ().

24. En la institución educativa se realizan reuniones y charlas para lograr la sensibilización que favorezca la receptividad por parte de la comunidad educativa ante la admisión del niño con TEA. V () F ().

25. Se cumplieron en la institución educativa jornadas dentro y fuera de clases para promover la aceptación del preescolar con TEA. V () F ().

26. Usted tiene acceso a los informes de evaluación médicos y/o psicológicos de ese niño que en su salón de clases tiene conductas que la hacen sospechar de un trastorno de espectro autista. V () F ().

27. Usted toma en cuenta las características particulares del niño con Trastorno del Espectro Autista para el logro de un buen aprendizaje. V () F ().

28. La inclusión educativa no tiene soporte alguno en el marco jurídico vigente en la República Bolivariana de Venezuela; es sólo un invento de algunos padres de hijos con discapacidad, que quieren que sus hijos estudien en escuelas para estudiantes normales. V () F ().

29. Los docentes deben hacer la evaluación inicial de las necesidades del niño con TEA. V () F ().

30. Usted ha realizado modificaciones pertinentes al currículo para el logro efectivo de la inclusión de un niño con TEA. V () F ().

31. El currículo tiene estrategias que se usan para todos los estudiantes por igual, para alcanzar las metas propuestas. V () F ().

32. Al estudiante con TEA debe dejársele libre para que aprenda a su manera, sin el establecimiento de una rutina escolar en el salón de clases. V () F ().



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
UNIVERSIDAD MONTEÁVILA

CUESTIONARIO SOBRE CONOCIMIENTO DE TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA E INCLUSIÓN EDUCATIVA

33. Cada estudiante con TEA necesita un programa de atención individualizada y flexible. V () F ().

34. La ejecución del currículo es igual para todos, sin tomar en cuenta las necesidades socioculturales del estudiante con TEA. V () F ().

35. En el salón de clases se le explica a los compañeros la razón por la cual el niño con TEA se comporta de esa manera para buscar la aceptación de los pares. V () F ().

36. Los padres de los preescolares conocen del niño con TEA y están dispuestos a colaborar y ayudar. V () F ().

37. Usted como docente se reúne con regularidad con los diferentes profesionales que asisten al niño para el diseño, ejecución y evaluación del proceso de aprendizaje. V () F ().

38. Se reúne con los padres, conjuntamente con el equipo de profesionales que asisten al preescolar con TEA, para establecer jerarquía de prioridades en la educación del niño. V () F ().

39. La familia del preescolar con TEA apoya e interviene activamente en las diferentes áreas del desarrollo del niño. V () F ().

40. La familia de los pares del preescolar con TEA apoyan las actividades que se realizan en el salón de clases para lograr la inclusión del preescolar.

V () F ().

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO Nº 12



FORMULARIO DE APROBACIÓN DE REALIZACIÓN DE ESTUDIO
U.E. COLEGIO TERESIANO

Estimada Madre María Antonia León.

Como cursante de la Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo de la Universidad Monteávila, me encuentro realizando un Trabajo Especial de Grado que tiene como objetivo diseñar un programa pedagógico sobre conocimiento en trastorno del espectro autista dirigido a docentes de preescolar de esta institución educativa para la inclusión educativa de los alumnos con conductas de trastorno del espectro autista año 2012. Con los resultados de dicho estudio se pretende mejorar la inclusión educativa de los alumnos con conductas de trastorno del espectro autista, hecho que influirá en la calidad del trato del docente para con estos estudiantes.

El estudio y el procedimiento han sido aprobados por la Comisión evaluadora y la Coordinación de Postgrado de la Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo de la Universidad Monteávila. El procedimiento del estudio no implica riesgos o daño para la persona, la familia o la relación laboral de quien participe en este estudio. Dicha participación incluye: Responder al cuestionario que se le facilitará y asistir a una charla o conversatorio pedagógico; éste procedimiento le tomará un tiempo aproximado de 60 minutos, sumando las dos actividades descritas. Si tiene alguna duda en relación al estudio o a la participación podrá comunicarla por el correo electrónico: gildavero@hotmail.com, o en persona con la investigadora.

La participación es voluntaria, no tiene ninguna obligación de participar. La persona tiene derecho a abandonar el estudio cuando lo considere necesario y su relación laboral o personal no se verá en absoluto afectada. La información que la persona aporte será confidencial para lo cual se codificarán las respuestas para que no puedan relacionarse con nadie; por lo tanto, la identidad de los participantes no se publicará durante el estudio ni posterior a su culminación; toda la información recopilada durante el estudio, de cualquier naturaleza, será resguardada por la autora en un lugar seguro y no será compartida con nadie más sin el permiso del participante.

Gracias por su amable atención.

Lcda. Gilda Ortega.

He leído el formulario anterior, y declaro que, luego de haber aclarado las dudas de manera satisfactoria, se autoriza la realización del estudio mencionado.

Nombre de quien lo autoriza

Cédula de Identidad

Lugar y Fecha

ANEXO Nº 13



FORMULARIO DE APROBACIÓN DE REALIZACIÓN DE ESTUDIO
U.E. COLEGIO TERESIANO

Flor Sánchez Estimada Coordinadora de Preescolar.

Como cursante de la Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo de la Universidad Monteávila, me encuentro realizando un Trabajo Especial de Grado que tiene como objetivo diseñar un programa pedagógico sobre conocimiento en trastorno del espectro autista dirigido a docentes de preescolar de esta institución educativa para la inclusión educativa de los alumnos con conductas de trastorno del espectro autista año 2012. Con los resultados de dicho estudio se pretende mejorar la inclusión educativa de los alumnos con conductas de trastorno del espectro autista, hecho que influirá en la calidad del trato del docente para con estos estudiantes.

El estudio y el procedimiento han sido aprobados por la Comisión evaluadora y la Coordinación de Postgrado de la Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo de la Universidad Monteávila. El procedimiento del estudio no implica riesgos o daño para la persona, la familia o la relación laboral de quien participe en este estudio. Dicha participación incluye: Responder al cuestionario que se le facilitará y asistir a una charla o conversatorio pedagógico; éste procedimiento le tomará un tiempo aproximado de 60 minutos, sumando las dos actividades descritas. Si tiene alguna duda en relación al estudio o a la participación podrá comunicarla por el correo electrónico: gildavero@hotmail.com, o en persona con la investigadora.

La participación es voluntaria, no tiene ninguna obligación de participar. La persona tiene derecho a abandonar el estudio cuando lo considere necesario y su relación laboral o personal no se verá en absoluto afectada. La información que la persona aporte será confidencial para lo cual se codificarán las respuestas para que no puedan relacionarse con nadie; por lo tanto, la identidad de los participantes no se publicará durante el estudio ni posterior a su culminación; toda la información recopilada durante el estudio, de cualquier naturaleza, será resguardada por la autora en un lugar seguro y no será compartida con nadie más sin el permiso del participante.

Gracias por su amable atención.

Lcda. Gilda Ortega.

He leído el formulario anterior, y declaro que, luego de haber aclarado las dudas de manera satisfactoria, se autoriza la realización del estudio mencionado.

Nombre de quien lo autoriza

Cédula de Identidad

Lugar y Fecha

ANEXO N° 14



FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO VOLUNTARIO

U.E. COLEGIO TERESIANO

Estimada Docente de Preescolar de la U.E. Colegio Teresiano.

Como cursante de la Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo de la Universidad Monteávila, me encuentro realizando un Trabajo Especial de Grado que tiene como objetivo diseñar un programa pedagógico sobre conocimiento en trastorno del espectro autista dirigido a docentes de preescolar de esta institución educativa para la inclusión educativa de los alumnos con conductas de trastorno del espectro autista año 2012. Con los resultados de dicho estudio se pretende mejorar la inclusión educativa de los alumnos con conductas de trastorno del espectro autista, hecho que influirá en la calidad del trato del docente para con estos estudiantes, en cumplimiento con los nuevos lineamientos del Ministerio del Poder Popular de Educación.

El estudio y el procedimiento han sido aprobados por la Comisión Evaluadora y la Coordinación de Postgrado de la Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo de la Universidad Monteávila, y la Dirección de la U.E. Colegio Teresiano. El procedimiento del estudio no implica riesgos o daño para la persona, la familia o la relación laboral de quien participe en este estudio. Dicha participación incluye: Responder al cuestionario que se le facilitará y asistir a una charla o conversatorio pedagógico; éste procedimiento le tomará un tiempo aproximado de 90 minutos, sumando las dos actividades descritas. Si tiene alguna duda en relación al estudio o a la participación podrá comunicarla por el correo electrónico: gildavero@hotmail.com, o en persona con la investigadora.

La participación es voluntaria, no tiene ninguna obligación de participar. La persona tiene derecho a abandonar el estudio cuando lo considere necesario y su relación laboral o personal no se verá en absoluto afectada. La información que la persona aporte será confidencial para lo cual se codificarán las respuestas para que no puedan relacionarse con nadie; por lo tanto, la identidad de los participantes no se publicará durante el estudio ni posterior a su culminación; toda la información recopilada durante el estudio, de cualquier naturaleza, será resguardada por la autora en un lugar seguro y no será compartida con nadie más sin el permiso del participante.

Gracias por su amable atención.

Lcda. Gilda Ortega.

He leído el formulario anterior, y declaro que, luego de haber aclarado las dudas de manera satisfactoria, autorizo el manejo de la información que surja de mi participación en la realización del estudio mencionado.

Nombre de quien lo autoriza

Cédula de Identidad

Lugar y Fecha

ANEXO Nº 15

**APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO POR PARTE DE
ALGUNAS DE LAS DOCENTES**

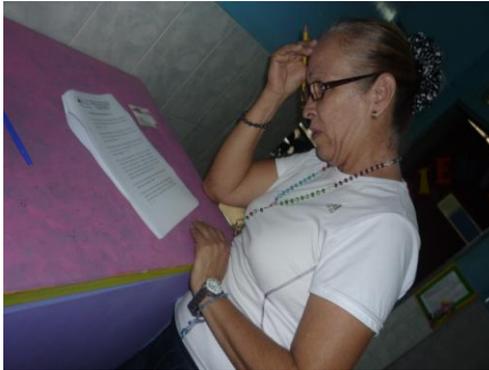


Foto: Gilda Ortega

Tomada el 09/11/2012



Foto: Gilda Ortega

Tomada el 09/11/2012



Foto: Gilda Ortega

Tomada el 09/11/2012



Foto: Gilda Ortega

Tomada el 09/11/2012