

Prácticas docentes que promueven la inclusión de niños con Trastorno del Espectro
Autista

Liliana María Henao Correa

Sandra Natalia Valencia Osorio

Maria Isabel Lambraño Castro

Politécnico Gran Colombiano

Especialización Neuropsicología Escolar

Notas del autor:

Este trabajo cuenta con la orientación de la profesora Leidy Tatiana Castañeda Quirama

Prácticas docentes que promueven la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Resumen

El presente trabajo de grado tiene como objetivo establecer cuáles son las prácticas docentes que promueven la inclusión de niños con trastorno del espectro autista en el ámbito escolar. Para tal fin, se utilizó como técnica de recolección y de sistematización de datos, la observación documental y el análisis de contenido, respectivamente. Lo anterior se hizo a partir de la revisión de una muestra total de 32 materiales bibliográficos que dan cuenta de las prácticas docentes en el aula con los estudiantes diagnosticados con TEA (Trastorno del espectro autista). Los resultados obtenidos señalan que, si bien existen políticas públicas de inclusión, las dificultades en la posibilidad de trabajo con niños con este diagnóstico en el aula de clase regular abarcan circunstancias que van desde el desconocimiento pleno del trastorno por parte de los docentes y la falta de formación necesaria para llevar a cabo las modificaciones curriculares y de enseñanza para este tipo de población. Los hallazgos, sugieren la pertinencia de dar continuidad a este tipo de investigación, ya que, para el caso particular de Colombia, son pocos los estudios que han profundizado en este tema.

Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (TEA), según Riviere (1997), es un desorden de origen neurobiológico que afecta múltiples aspectos del funcionamiento, entre ellos la comunicación, la interacción social y el juego simbólico. (Citado en Capurro, 2015, p. 11 y 12).

Teniendo en cuenta estas afectaciones, es importante que el docente tenga un conocimiento amplio sobre este trastorno, para así realizar una intervención adecuada que garantice la inclusión de los niños y adolescentes con este diagnóstico dentro del aula regular, ya que a través de las diferentes prácticas pedagógicas se pueden lograr avances significativos en los procesos de aprendizaje.

Para efectos del presente trabajo se considerará las practicas pedagógicas según Junta de Andalucía (2012), como el “conjunto de acciones que desarrolla el profesorado introduciendo mejoras en las relaciones, procesos y actividades; todo ello orientado a producir resultados positivos” (Citado en Carrillo et al., 2018, p. 19). Como lo indica, Ginestar (2019), permitiendo la atención de la gran diversidad de estudiantes que transitan a las aulas, involucrándolos socialmente de forma plena y efectiva. Desde la perspectiva de López (2009) dentro de las escuelas no se debe hablar de las barreras en el aprendizaje de los niños y niñas con algún tipo de discapacidad, si no priorizar estrategias y prácticas en los procesos de enseñanza.

Es así como la práctica pedagógica se debe entender como la apropiación que tiene el docente de su quehacer, formándose de manera continua, actualizando permanentemente su conocimiento, y asumiendo compromisos éticos.

Frente a las practicas pedagógicas que interfieren en la inclusión de los niños con TEA y otros trastornos o discapacidades, existen algunas percepciones de los docentes, entre ellas:

La inclusión es un proceso mediante el cual, frente a las dificultades de aprendizaje y /o sociales de los estudiantes, se requiere la disposición para cambio de paradigmas de la comunidad educativa para crear la posibilidad de un currículo para todos y todas, que apoye la aceptación en la diversidad" (Participante 5), "Se requiere vocación y apertura al cambio y a la innovación" (Participante 8), "Son espacios de aprendizaje con estilos y capacidades diferentes, a través del amor, dedicación y exigencia que nos hacen únicos (Participante 2). (Velásquez, 2016, p.17).

Considerando las percepciones de los docentes con relación a la inclusión, se hace necesario emplear estrategias para minimizar las barreras frente a las prácticas pedagógicas, tales como: fortalecimiento del trabajo cooperativo entre el equipo interdisciplinario, reconocer la capacidad del niño o la niña, crear estrategias pedagógicas flexibles, formacion y cualificacion continua al personal docente en temas de inclusión, discapacidad y trastornos en general, al igual cualificación a las familias en relacion a temas de inclusión de niños con TEA (Patiño, 2018)

Dichas estrategias partiendo de lo que dice Costello y Boyle (2013), deben centrarse en aspectos específicos del proceso educativo y particularmente en el papel del profesorado, como figura central para la educación inclusiva. Sin embargo, como ha sido referido por distintos autores Chakraborti – Ghosh, et al., (2014); Yell, et al., (2004), el personal docente percibe no estar preparado y utilizar metodologías generalizadoras que pueden desdibujar las particularidades del estudiantado, las necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje. (Citados en Velasquez, et al., 2016, p. 22). El estudio de Luzardo (2014) develó que algunos docentes son indiferentes con relación al TEA, por su poca participación en el proceso educativo, mostrándose sin capacidad para afrontar las reacciones que los niños puedan presentar; lo cual influye en una adecuada inclusión y en la realización de estrategias que favorezcan los procesos educativos. (Citado en Rangel, 2017, p. 83).

Partiendo de los planteamientos mencionados, podría afirmarse que la falta de formación de los docentes en procesos de inclusión, discapacidad y trastornos del neurodesarrollo, puede influir en la formulación de las planeaciones pedagógicas que impactan en las prácticas inclusivas, impidiendo potenciar las habilidades y capacidades de los niños y las niñas.

Partiendo de los hallazgos anteriores, en esta revisión documental se realizará un análisis acerca de los factores que promueven adecuadas prácticas docentes orientadas a la inclusión de los niños con TEA.

Es por esto por lo que se propone nuevos retos al docente, con el fin de desarrollar prácticas para responder a las necesidades específicas de aprendizaje del estudiante en el marco de un currículo y una organización que no siempre dispone de una estructura y contenido flexible. (Rangel, 2017, p.82).

Es decir, la trasmisión de saberes y conocimientos no debe ser la finalidad única de la escuela, este es un lugar que se enriquece a partir de las relaciones que se entretienen con otros, con el entorno; estimulando así, no solo capacidades a nivel cognitivo, sino también a nivel social y emocional. Adaptarse a las reglas, cumplir con las normas de comportamiento, aprender a convivir, sentirse parte de una comunidad, establecer vínculos afectivos, son intervenciones educativas fundamentales para mejorar la calidad de vida de cualquier niño, pero en especial de las personas con autismo. Para lograrlo debe haber un entorno adecuado, donde el docente juega un papel fundamental, pues es quien tiene la misión de favorecer el aprendizaje, estimular el desarrollo de las potencialidades de sus estudiantes. Por tal motivo se deben cambiar paradigmas, tener una visión más global y poseer competencias docentes. (Castillo, 2016).

Ahora bien, según Tortosa (2008).

los niños autistas pueden aprender, pero parece que sólo lo hacen en condiciones de aprendizaje muy cuidadas. No aprenden apenas a menos que se sigan, de forma muy escrupulosa, reglas específicas de enseñanza,

identificadas a través de la investigación en el área del aprendizaje. (Citado en Rangel, 2017, p.83)

Adicional al planteamiento anterior, es de importancia tener en cuenta que los niños con TEA, pueden tener en la adolescencia problemas de ansiedad y depresión, así como comorbilidad con otras enfermedades como el trastorno por déficit de la atención e hiperactividad (TDHA), el trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC) y/o alteraciones neuropsicológicas como la epilepsia. (Martínez, García, s.f).

Partiendo de los tres niveles del TEA, sus problemas alternos y comorbilidades, y teniendo en cuenta que existen barreras desde la parte actitudinal, de conocimiento, de comunicación y también desde las prácticas pedagógicas, que no permiten el desarrollo, la participación y el aprendizaje de los niños en las experiencias educativas, se hacen necesarios encuentros de reflexión y planeación por parte de un equipo interdisciplinario con el fin de promover y potenciar el desarrollo de los niños, haciendo un seguimiento permanente y oportuno a los avances que se vayan logrando. Según Verdugo (2006), dependiendo de qué tan favorable sea el contexto, los estudiantes tendrán mayores oportunidades para su desarrollo, pues este depende de los apoyos con los que se cuente. (Citado en Cuesta et. al., 2016, p. 168).

Praca y Kopke (2011), mencionan que muchas instituciones consideran que su práctica es inclusiva, cuando en realidad es solo integracionista, (Citado en Vargas y Rodríguez, 2018, en p.4). Es por esto que surgen nuevos terminos para favorecer el proceso de inclusion, pero en realidad las prácticas no son las más adecuadas, ya que

simplemente se tienen unos estudiantes en presencia, los cuales se encuentran matriculados para impartir la educación, pero no son incluidos como debe de ser; al respecto, Mello (2007), menciona que se debe tener cuidado con el rechazo por los demás compañeros, lo cual puede ocasionar una crisis en el comportamiento. (Citado en Silva et al. p. 130).

Para Ainscow (2001) “Las teorías contemporáneas del aprendizaje plantean que los profesores y las profesoras deben ser personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje” (Citado en Infante, 2010, p.4). Vale decir, que es importante que los docentes se puedan sensibilizar frente a las adecuadas prácticas pedagógicas reemplazando la angustia y frustración, por empatía, solidaridad y amor; donde es importante la cooperación del grupo familiar y el compromiso de estos frente a la planificación, como también que el estado maneje y administre una política clara de inclusión.

Partiendo de la necesidad de las prácticas educativas inclusivas, y al hacer la revisión documental, se encuentra que existen falencias y poco conocimiento frente a estrategias pedagógicas para trabajar con niños que presentan TEA, y es por esto que se pretende despertar el interés en los investigadores en este tema, dado que es importante favorecer el aprendizaje con un adecuado acompañamiento a estos niños, los cuales requieren de prácticas adecuadas, puesto que se encuentran estudios frente a las dificultades, pero en la realidad no hay suficientes planes de intervención o diseño de estrategias para una inclusión en el aula escolar.

Método

El presente artículo es de revisión temática, entendido como resultado de una revisión a profundidad de la literatura sobre las practicas docentes que promueven la inclusión de niños con trastorno del espectro autista, el cual se basó para su elaboración, en una investigación teórica documental, entendida como una producción escrita resultado de una revisión bibliográfica crítica sobre un tema propio de una disciplina, en la cual se debe presentar un enfoque particular de quien la presenta. (Sáenz y Pintos, 1986).

Para la elaboración de este artículo se hizo una revisión de 60 materiales bibliográficos, distribuidos de la siguiente manera: 12 artículos, 14 revistas, 6 cartillas, 9 trabajos de grado, 3 protocolos, 10 investigaciones, 3 libros, 2 guías y 1 manual. De estos trabajos, se utilizó como muestra un total de 32 materiales bibliográficos.

Como técnica de recolección de datos se utilizó la observación documental, la cual versa sobre todas las realizaciones documentales que dan cuenta de acontecimientos sociales e ideas humanas, o son producto de la vida social y, por tanto, su registro permite estudiarlos (López, 2009).

El tratamiento de los datos compilados se llevó a cabo a través de la técnica de análisis de contenido, entendida como la descripción objetiva, sistemática y rigurosa del contenido manifiesto de materiales, con el fin de interpretarlos. (Berelson, 1952). El objeto del análisis de contenido consistió en una descripción, análisis e interpretación de

los temas que desarrollan los documentos revisados, sin incurrir con ello en un análisis lingüístico de los mismos.

Discusión

Teniendo en cuenta los vacíos en el conocimiento frente a las estrategias pedagógicas para trabajar la inclusión en el aula escolar de los niños con TEA, se realizará una revisión documental que dará cuenta del estado de desarrollo y de las limitaciones existentes sobre las estrategias pedagógicas que se utilizan en el aula con este tipo de casos.

Diferentes estudios (Cruz & Serna, 2019; López & Rivas, 2014) han demostrado que existen falencias en las estrategias pedagógicas para el trabajo con estudiantes con TEA y se hace necesario despertar el interés de los investigadores frente a este tema, dado que existe gran cantidad de niños con este diagnóstico, que requieren de prácticas educativas inclusivas. Al respecto, Obrusnikova y Micciello (2012), mencionan que la mayoría de las investigaciones se centran en estudiantes sin ninguna necesidad educativa. (Citado en Sánchez, 2017, p. 59).

Al hacer la revisión documental sobre el desarrollo existente con relación a las prácticas pedagógicas a implementar con niños con Espectro del Trastorno Autista no se encuentran avances significativos que den cuenta de planes de intervención o diseño de estrategias para la inclusión en el aula escolar.

Ahora bien, el TEA es un trastorno del desarrollo cuya característica es la dificultad para la interacción social, la comunicación y la capacidad de adaptarse a

diferentes contextos. En el apartado de los trastornos generalizados del desarrollo en el DSM – IV (APA, 1995) se consideraban como trastorno autista: el trastorno de asperger, el trastorno desintegrativo infantil y el trastorno autista no especificado, mientras en el DSM-V (APA, 2014) dicho trastorno se considera como un espectro, el cual tiene un nivel de compromiso en la alteración social y comunicativa, y en comportamientos con estereotipias.

De acuerdo con lo que plantea el Ministerio de salud y protección social (2015) el TEA tiene los tres siguientes niveles:

El *nivel 3*, corresponde al nivel grave del TEA – estas personas necesitan un nivel de ayuda considerable por sus graves insuficiencias en habilidades comunicativas verbales y no verbales; en su lenguaje no hay una intención de comunicación con el otro, causando alteraciones en el funcionamiento. Además, son bastante reacios al contacto con otras personas, lo que dificulta su interacción social. En cuanto intereses y conducta, suelen alterarse bastante cuando algo se cambia en su rutina (poca o nula flexibilidad), son bastante obsesivos con la ejecución de tareas dentro de un tiempo, lugar y frecuencia determinado; lo anterior interfiere con su funcionamiento en todas las esferas, – generando ansiedad intensa.

El *nivel 2*, correspondería a un nivel moderado – requiriendo un nivel de ayuda importante, pero no tan marcado como en el anterior. En cuanto a las habilidades comunicativas presentan deficiencias, aunque hay uso de frases sencillas con una intención de comunicación. En habilidades/interacciones sociales se evidencia más

apertura e interés por el otro. En cuanto a interés y conducta podría decirse que, si bien no son tan marcadas las dificultades como en el nivel anterior, si son individuos que evidencian alto nivel de ansiedad cuando algo cambia en el ambiente – con dificultades para cambiar el foco de acción, lo que interfiere con el funcionamiento en varios contextos.

El *nivel 1*, sería el nivel más leve y funcional del TEA – y el nivel de ayuda requerido sería más básico que el de los dos anteriores. Los déficits en la comunicación no son tan perceptibles, pero cuando se emprende una comunicación más directa las dificultades son más notorias. Podrían pasar por “raros, geniales, inverosímiles”, frente a quienes no le conocen, con poco éxito en sus intentos de hacer amigos. Los comportamientos obsesivos y compulsivos no dejan de ser característicos, causando ansiedad cuando algo se altera en su ambiente; su poca flexibilidad causa problemas en autonomía.

Partiendo de estos tres niveles hay que tener en cuenta que, aunque los tres tienen características en común, en el nivel 3 hay una mayor restricción social, mientras que en nivel 1 los niños logran interactuar con otras personas.

Según López & Rivas (2014) las investigaciones sobre TEA tienen todavía un largo camino por recorrer, por lo cual se plantean retos, oportunidades y necesidades, donde se puedan diseñar mejores herramientas para trabajar con estos niños, con una intervención multidisciplinar que propicie la inclusión en el ámbito escolar, interacción social e incorporación a nivel laboral.

Ahora bien, en la actualidad, el autismo puede ser un trastorno complejo, que se puede presentar por diferentes causas y a través de distintas manifestaciones, por lo cual, según los grados de severidad, los síntomas son muy variables y se puede encontrar que en muchos casos los niños con nivel leve no son diagnosticados, pero si manifiestan afectación en la comunicación social, la cual resulta limitada, con algunas dificultades en el lenguaje, que impiden entender los mensajes corporales o los diferentes tonos de voz.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario entonces que en los procesos de diagnóstico se deba detallar características clínicas del caso, teniendo en cuenta el nivel de autismo, con relación a las competencias de comunicación social, además, de las características asociadas al trastorno, para así poder realizar un adecuado plan de intervención y por ende fortalecer las prácticas inclusivas dentro del aula.

En concordancia con los hallazgos encontrados, es posible mencionar que la inclusión de un niño con TEA constituye un desafío para los docentes y la escuela, considerando que la comunicación, la interacción social y la flexibilidad adquieren un valor clave en los procesos de enseñanza y en los aprendizajes significativos que se puedan llevar a cabo. Es así, como el docente debe conocer acerca de las particularidades de sus estudiantes con relación al período evolutivo en el que se encuentra, logrando entender y aceptar determinados comportamientos.

Igualmente es importante comprender cómo perciben el mundo, y su forma de procesar la información, debido a que ambos son elementos fundamentales para lograr una inclusión educativa eficaz de quienes presentan autismo (Hernández, 2007; Iacoboni

& Moirano, 2018). De esta manera, potenciar sus niveles de desarrollo social, comunicativo, imaginativo, deben ser los objetivos de cualquier plan de trabajo que se pretenda desarrollar con esta población (Luaces, 2016).

El verdadero sentido de la inclusión se concibe en respetar las diferencias de cada uno, y saber que hay distintas formas de participación, lo cual llevará a la igualdad y mayores oportunidades sociales, sin importar la cultura, la raza, el sexo, la edad y las condiciones de las personas. (Bermeo, et al., 2017).

La inclusión en el aula ordinaria de estudiantes con TEA, como lo plantea Tamarit (1998), puede verse limitada porque los niños presentan dificultades para comprender las reglas sociales, evidencian rigidez mental y poca flexibilidad para modificar una conducta (Citado en Peirats & Morote, 2016, p. 317). Adicional a ello, sus comportamientos repetitivos, estereotipados, solitarios, y la hipersensibilidad o hiposensibilidad hacia ciertos estímulos también dificulta los procesos de enseñanza (Pizarro & Tupiño, 2019).

Es entonces preciso crear un ambiente favorable de aprendizaje, donde los docentes realicen mediaciones atendiendo las particularidades de cada estudiante con TEA. No contar con apoyos suficientes o eficientes para su manejo en las salas de clase, puede generar en los docentes una serie de emociones que afectaran no solo su desempeño, sino también el trabajo adecuado con estos alumnos. (Díaz & Andrade, 2015).

Al respecto, Lorrens (2012), reconoce que varios estudios han dejado en evidencia que el trastorno del espectro autista es desconocido por los maestros, teniendo menos posibilidades para la inclusión en las instituciones educativas. (Citado en Luaces, 2016, p. 6).

Según Gaviria, et al. (2010), el temor por parte de los maestros al momento de trabajar con esta población radica en cómo enseñarles, como hablarles, qué hacer cuando el niño llora o se enoja, pues, es algo de lo que no conocen y para lo cual no fueron formados, por tanto, no están seguros de poder satisfacer sus necesidades. (Citado en Rangel, 2017, p. 90). Zambrano & Orellana (2018), indican que la mayoría de los docentes no han tenido una experiencia previa con niños del Trastorno del Espectro Autista, experimentando ansiedad y temor por una situación completamente nueva. De esta manera, sentimientos de rechazo frente a estos estudiantes también se hacen presentes, considerando algunas veces que deben estar en manos de especialistas. No obstante, para muchos otros ha significado un reto, una oportunidad de aprender y de aportarle a su desarrollo.

Pero no son solo aspectos que tienen que ver con la actitud, al respecto Cambón & León (2008) refieren que además de la experiencia y la formación de los docentes, surgen otros aspectos que dificultan los procesos de inclusión. La posibilidad de intercambiar sus experiencias y dificultades en su labor docente tanto con sus compañeros como con otros profesionales es algo que valorarían mucho. Al no contar con espacios para ello, aparecen sentimientos de angustia en su práctica pedagógica, y en algunos casos se sienten

violentados por las familias, para las cuales es difícil adaptarse a la condición de sus hijos. Las condiciones laborales son otro de los aspectos que surgen en las investigaciones: poca retribución salarial, mayor número de niños por clase, falta de recursos humanos y materiales apropiados para modificar sus prácticas pedagógicas. (Citado en Luaces, 2016, p. 10).

Frente lo anterior, Pérez (2005), muchos docentes experimentan inconformidad a nivel profesional y poca satisfacción personal, puesto que manifiestan que se ven inmersos en un cansancio emocional, lo cual ocasiona pérdida de motivación por sus labores y por ende sentimientos de angustia, (Citado en Luaces, 2016, p. 10) además como lo expresa, Barlucea (2008), acuden a la individualización de la enseñanza como única estrategia educativa, ya que muchos de los maestros desconocen estrategias adecuadas para la inclusión de los estudiantes con Autismo. (Citados en Luaces, 2016, p. 6).

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, Fernández (2003), reconoce que el panorama no es muy alentador, es claro que los docentes no cuentan con una formación académica para atender población con estas características. Se necesita que los docentes sean preparados para educar en la diversidad, y no en lo “normal” o “especial” para lograr una educación inclusiva (Citados en Luaces, 2016, p. 11); al respecto, Porter (2004), mencionan que es importante tener una formación que les permita atender las necesidades de cada alumno, y potenciar sus conocimientos y habilidades en cada área de estudio, en cualquier etapa de la vida. (Citado en Moliner, 2008, p. 35).

Partiendo de lo anterior se puede llegar a la conclusión de que la formación y el entrenamiento de los docentes son fundamentales, siendo necesario entender el origen de las conductas de estos estudiantes, y desarrollar habilidades para el diseño de estrategias efectivas dirigidas a la inclusión educativa y social: ayudarles a fomentar el lenguaje y la comunicación, motivarles a probar cosas nuevas minimizando su resistencia al cambio, enseñarles a manejar la ira y la agresividad, procurar su inserción y optimizar las relaciones sociales, implementar recursos para optimizar su rendimiento académico (entre ellos, la elaboración de adaptaciones curriculares y el uso de las TIC), fomentar la actividad y desarrollar su creatividad, entre otros.

De acuerdo con Ortega (2015) y Cruz & Serna (2019) para que haya una adecuada inclusión es importante fortalecer y desarrollar habilidades sociales y comunicativas. Sin embargo, la formación de los maestros en cuanto a procesos de inclusión sigue siendo muy limitada, ya que solo se tiene como base los diagnósticos de los especialistas; es por esto la importancia de que los docentes se estén capacitando partiendo de una sensibilización, y preparándolos para desarrollar prácticas educativas adecuadas, puesto que la falta de estar formados con conocimientos para la inclusión de estudiantes con trastornos del espectro autista, conlleva a que se presente en ellos intranquilidad, miedo y angustia cuando se ven enfrentados a niños con estas características. No se puede creer que vayamos a encontrar recetas mágicas, lo que se necesita es una buena actitud, mucho amor, estudio frente a los diferentes casos y estar

seguros de que las personas con TEA pueden tener oportunidades en diferentes aspectos de su vida. (Autismo Diario, 2016, citado en Cruz & Serna, 2019).

Cruz & Serna (2019) señalan que en las prácticas docentes, es importante considerar algunas estrategias y actividades, que pueden desarrollar habilidades socio - comunicativas, desde los diferentes aspectos; como lo es el ámbito social (vínculo con el docente y sus pares), la comunicación (expresión de ideas, escuchar al otro y seguimiento de instrucciones), la regulación emocional (regular el comportamiento, identificación de las emociones propias y las del otro), y las acomodaciones (trabajo con el grupo y habilidades para el trabajo individual).

Frente al ámbito social es importante que se hagan saludos al inicio de la jornada, realizar comentarios positivos y partir del interés del alumno, donde lo más importante es darle seguridad y confianza, el docente debe conocer el caso y los avances que el niño ha tenido con otros docentes, con el fin de continuar con el proceso de manera óptima, también es importante establecer con el estudiante acuerdos de convivencia y rutinas a través de imágenes.

En cuanto al fortalecimiento de las relaciones se debe identificar con que compañero tiene mayor afinidad, invitándolo a que establezca relaciones con este, y luego ir integrado otros compañeros, también buscar estrategias como dramatizados, generar diálogos con el grupo de compañeros para que logren entender en que consiste el trastorno, con el fin de ellos reconozcan y comprendan las diferentes características del trastorno del espectro autista.

Con respecto a la comunicación y para fortalecer su expresión se debe ayudar al niño a organizar sus ideas, permitir que diga lo que siente, también por medio de juego de roles enseñarle porque es importante respetar los acuerdos de convivencia, además tener variedad de elementos con temas de su interés, con el fin de despertar su motivación y participación; es importante de manera muy respetuosa tratar de mirar al estudiante cuando se le esté hablando y utilizar un tono de voz adecuado que no sea muy alto, además esperar un tiempo prudente para que pueda hacer su intervención respecto al tema que se esté tratando.

Frente al seguimiento de instrucciones se debe llamar por su nombre, estar pendiente del estudiante para que mantenga el foco de concentración, hacerle preguntas sobre lo que se esté trabajando, es importante el uso de imágenes para que pueda comprender la información que se le está brindando.

Continuando con el aspecto emocional, se pretende ayudar al niño a través de diferentes estrategias a regular su comportamiento, utilizando un lenguaje claro, con un tono de voz neutro, y en caso tal explicándole porque el comportamiento no es el adecuado (se puede acceder a que salga del salón) y luego expresarle que con esto no va a conseguir siempre lo que desea, es importante también, establecer rutinas donde él estudiante pueda saber qué es lo que viene, anticipándolo a las diferentes actividades.

Pasando ahora a las estrategias para la identificación de las emociones del otro, es importante realizar lectura de cuentos, que los ayude a interpretar las intenciones de los personajes de la historia (teoría de la mente), puesto que para los niños con TEA es más

fácil hablar de los otros que de sí mismos, esta estrategia podrá facilitar reconocer sus angustias, tristezas o alegrías.

Para el niño con TEA es recomendable que este al lado del docente cuando se realicen diálogos en círculo, con el fin de ir regulando sus estereotipias y en caso de ser necesario permitirle estar en otro lugar, donde se sienta más cómodo, hasta que logre mayor autonomía.

En cuanto a las estrategias para el trabajo individual se debe dar una sola instrucción y no continuar con la siguiente hasta que no tenga claro lo que debe realizar, se puede incluir en un lugar de trabajo con otros compañeros que sean de su confianza, con el fin de que estos le ayuden a desarrollar las actividades, también tener un espacio dentro del salón donde el niño pueda regularse, donde pueda recuperar la calma, puede ser ambientado con diferentes elementos de su interés.

Conclusiones

El trabajo con estudiantes con TEA en el aula escolar exige un trabajo colaborativo entre docente, equipo interdisciplinario y familia.

Partiendo de lo que plantea Fernández (2006), el docente es un actor fundamental, ya que cumple la labor de guía y observador dentro del aula, lo cual exige que cuente con una formación específica que le permita realizar adecuaciones curriculares y metodológicas para favorecer el aprendizaje de niños con TEA. (Citado en Corredor, 2015, p. 59). Sin embargo, la revisión bibliográfica realizada permite concluir que si bien

existen políticas públicas de inclusión en el aula para los estudiantes con este diagnóstico, los docentes no cuentan con la formación necesaria para llevar a cabo las modificaciones curriculares y de enseñanza que exige el trabajo con este tipo de población, por el contrario, los hallazgos reportan que la percepción de los docentes es de frustración y de desconocimiento frente a este tema, lo cual permite entonces sugerir que se debe dar continuidad a este tipo de estudios en el campo de la investigación.

Limitaciones

Durante la revisión de la literatura acerca de las practicas docentes que promueven la inclusión en los niños con trastorno del espectro autista en el aula, no hay un alcance mayor en el análisis de los datos, ya que los resultados descritos no son producto de una investigación aplicada y la mayor parte de la información encontrada daba cuenta de los datos obtenidos en otros países. Para el caso en Colombia en particular, fueron pocos los estudios que se focalizaron en el tema de investigación, por lo cual se recomienda dar continuidad a proyectos investigativos que apunten a fortalecer las practicas docentes con niños con TEA, partiendo de las políticas públicas de inclusión que plantean la necesidad de hacer ajustes a las estrategias metodológicas de aprendizaje para el caso particular de los estudiantes con este diagnóstico.

Referencias

Asociación Americana de Psiquiatría (APA). (2013) DSM-V. Manual de diagnóstico y estadística de trastornos mentales (5ª ed.). Washington, DC.

Asociación Americana de Psiquiatría. (1994) DSM-IV. Manual de diagnóstico y estadística de trastornos mentales (4ª ed.). Washington.

Berelson (1952). Análisis de contenido en investigación en comunicación. *Prensa libre*.

Bermeo, J. Castro, L. Ospina, S. (2017). Implementación de la Política Pública de inclusión Educativa desde su comprensión. Proyecto de Investigación. Universidad de Manizales.

Capurro, F. (2015). TEA y prácticas de inclusión: Los desafíos de la Escuela actual. Trabajo de grado, Universidad de la Republica (Uruguay).

Carrillo, S. Forgiony, J. Rivera, D. Bonilla, N. Montánchez, M. Alarcón, M. (2018) Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente, 39, (17)

Castillo, R. (2016). Docente Inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9, (2) 264 – 275

Corredor, Z. (2015) Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. *Educación en contexto*, 11, (3), 56 - 78

Cruz, B. Serna, L. (2019). Practicas pedagógicas en el aula que permiten desarrollar habilidades socio - comunicativas en niños con características TEA. Trabajo de grado. Maestría en Educación. Santiago de Cali. 2019, Universidad ICESI.

Cuesta, J. Sánchez, S. Orozco, M. Valenti, A. & Cottini, L. Trastorno del espectro del autismo: intervención educativa y formación a lo largo de la vida. *Psychology, Society. & Education*, 2016. 8 (2), 157 - 172.

Díaz, E. & Andrade, I. (2015). El Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17, (1) 163-181

Ginestar, J. (2019). El aprendizaje en el Nivel Inicial de niños con TEA Trastorno Espectro Autista. Trabajo de grado. Universidad Siglo 21.

Iacoboni, G.; Moirano, A. (2018). Inclusión de alumnos con TEA en nuestras clases: desafíos y propuestas. *Puertas Abiertas*, (13).
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9144/pr.9144.pdf

Infante, M. (2010) Desafíos a la formación docente: Inclusión Educativa. *Estudios pedagógicos*, 36, (1) 287-297

Luaces, A. (2016) Inclusión de los niños con TEA en escuelas regulares de Montevideo: la vivencia de los maestros. Trabajo de grado, pre proyecto de investigación, facultad de psicología. Universidad de la República de Uruguay.

López, F (2009) El análisis de contenido como método de investigación. XXI *Revista de Educación*, 4 (2002): 167-179.

López, S. & Rivas, R. (2014). El trastorno del espectro del autismo: Retos, oportunidades y necesidades. *Informes psicológicos*, 14, (2) 13-31.

Martínez, M, García, P. s.f. Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo. https://autismocastillayleon.com/wp-content/uploads/2016/06/guia_para_profesores_y_educadores_de_alumnos_con_autismo_4.pdf

Martínez, M. Cruz, M. (2008). Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo. *Intervención Psicosocial*, 17, (2), 215 – 230.

Ministerio de salud. (MINSALUD). (2015). Protocolo clínico para el diagnóstico, tratamiento y ruta de atención integral de niños y niñas con trastornos del espectro autista. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/CA/Protocolo-TEA-final.pdf>

Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2008, 6 (2), 27- 44

Ortega, E. (2015). Percepción de la inclusión de niños con trastorno del espectro autista (t.e.a) desde las voces y vivencias de los docentes a partir de las políticas educativas. Tesis para optar al título de Magister en Educación. Universidad de Manizales.

Patiño, S. (2018) Comprensión del proceso de inclusión de niños con TEA en aulas regulares en el Colegio Bicentenario de Bolívar desde la perspectiva de madres y docentes.

Analogía del comportamiento (16), 127-145

Peirats, J. & Morote, D. (2016). El aula de comunicación y lenguaje y la inclusión escolar. Dificultades y estrategias de intervención. *Tendencias pedagógicas*, 7, 313-330

Pizarro, S. & Tupiño, L. (2019). Propuesta de estrategias docentes basadas en disciplina positiva para la inclusión de niños con TEA en un aula del ciclo II de Educación Inicial. Tesis para optar el título de licenciada en educación con especialidad en educación inicial. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19, (1) 81-102.

Sáenz, G. y Pintos, E. (1986). Documento para la elaboración de Tesina en el Departamento de psicología. México. Universidad Iberoamericana.

Sánchez, J. Sánchez, A. Pastor, J. Martínez, J. (2019). La formación docente ante el trastorno del espectro autista. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 8, (2), 59 - 66.

Silva, M. Gómez, C. Lira, A. (2017). Narrativas sobre la inclusión de un niño autista: Desafíos para la práctica docente, Universidad Católica de Brasilia, Brasil, 26, (50) 123 - 142

Velásquez, Y. Quiceno, E. y Tamayo, W. (2016). Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16, (3) 1 – 22

Vargas, T. Rodríguez, M. (2018). Mediación escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-25

Zambrano, R. & Orellana, M. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Revista Killkana Sociales*, 2, (4) 39-48