

RIF: J 30647247-9



Universidad
Monteávila

**COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL AUTISMO**

**“APRENDER HACIENDO”: TALLER DE FORMACIÓN APLICADO AL
PERSONAL DOCENTE DEL NIVEL DE PREESCOLAR DE LA “U.E.P.
COLEGIO EL REY JESÚS DEL JUNQUITO”, RESPECTO AL USO DE
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS
CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA, DURANTE EL AÑO
ACADÉMICO 2015-2016.**

Trabajo Especial de Grado presentado como requisito parcial para optar por el Título
de Especialista en Atención Psicoeducativa del Autismo.

González Pérez, Yepsi Audrey
C.I. V- 15.369.071

Caracas, Octubre de 2015

Dedicatoria

Juré un día amarte profundamente y no permitir que las experiencias de vida por duras que fueran, nublaran mi entendimiento, anularan mis convicciones y devastaran mi fe. Armoniosamente, lo reafirmo cada día al tenerte a mi lado.

Es tu belleza espiritual, la nobleza de tu corazón y la bondad de tus acciones, el motor que impulsa mis mañanas y la alegría de mi vida.

Eres maestro que vino a enseñarme, a orientar mi búsqueda del sentido común combinado con experiencias profundamente pensadas y sentidas.

Cada minuto que pasa -tal como lo presentía-, me demuestra que el milagro de tu nacimiento es un tesoro único e invaluable. En nuestro paso por la vida, acepto y bendigo cada minuto compartido, cada experiencia, cada reto que se transforma en crecimiento personal.

Estoy dispuesta a vivir junto a ti una nueva vida repleta de bendiciones. Por eso a ti, mi amado hijo Juan Pablo, dedico el fruto de mi esfuerzo y de largas noches en tu compañía. Te ama, mamá.

Agradecimientos

A Dios

A mis padres

A mi esposo y a mi hijo

A los profesores que con mucho amor y dedicación

*estuvieron siempre para apoyarme y a todas aquellas personas que
de una u otra forma contribuyeron y me ayudaron a materializar esta meta.*

UNIVERSIDAD MONTEÁVILA
Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo

**“APRENDER HACIENDO”: TALLER DE FORMACIÓN APLICADO AL
 PERSONAL DOCENTE DEL NIVEL DE PREESCOLAR DE LA “U.E.P.
 COLEGIO EL REY JESÚS DE EL JUNQUITO”, RESPECTO AL USO DE
 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS
 CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA, DURANTE EL AÑO
 ACADÉMICO 2015-2016.**

Autora: González Pérez, Yepsi Audrey

Fecha: Octubre, 2015

RESUMEN

Esta investigación de tipo no experimental, sustentada en el diseño transversal exploratorio, cumplió con el objetivo de promover la formación del personal docente de I, II y III grupo de preescolar, respecto a los Trastornos del Espectro Autista (TEA) y las estrategias metodológicas orientadas a la inclusión de alumnos con TEA en las aulas regulares de preescolar. Se desarrolló como un proyecto de acción, donde se propuso y ejecutó un taller teórico-práctico acorde a las necesidades presentes en la etapa preescolar de la U.E.P. Colegio El Rey Jesús de El Junquito. Se aplicó un cuestionario, autoadministrado por el personal docente y se realizó observación no participante, en aras de obtener el diagnóstico situacional que permitió valorar el conocimiento de los docentes en relación a los TEA y las estrategias metodológicas que utilizaban para incluir en sus aulas de preescolar alumnos con estas características. Los resultados obtenidos de ambos procedimientos reflejaron desconocimiento por parte del personal docente de la institución en relación a: caracterización de los TEA, proceso de inclusión y estrategias metodológicas acordes para incluir alumnos con TEA a sus aulas regulares. Se hallaron suficientes evidencias para concluir que la consecuencia de dicho desconocimiento redundaba en prácticas inadecuadas, lo cual se traduce en un abordaje inadecuado del alumno con TEA. Durante el taller, se abordaron algunos aspectos del proceso de inclusión, los TEA como condición y algunas de las estrategias metodológicas recomendadas para el abordaje e inclusión de alumnos con características de TEA en las aulas regulares del preescolar. Luego del taller, al visitar el preescolar de la institución fue posible observar la utilización del apoyo visual en las normas de convivencia y en el proyecto de aula diseñado para el primer lapso académico.

PALABRAS CLAVES: Trastornos del Espectro Autista, Inclusión, Estrategias Metodológicas, Preescolar, Docente, Formación y Aula Regular.

INDICE

	pp.
DEDICATORIA	II
AGRADECIMIENTO	III
RESUMEN	4
INDICE	5
LISTA DE GRÁFICOS	7
INTRODUCCIÓN	9
EL PROBLEMA	
Planteamiento del Problema	11
Objetivos de la Investigación	15
Justificación de la Investigación	16
MARCO REFERENCIAL	
Antecedentes de la Investigación	18
Bases legales de la Investigación	20
Bases teóricas de la Investigación	
Inclusión	22
Por qué y para qué incluir en la escuela regular	25
Nivel preescolar de la Educación Inicial	27
• Fundamento psicológico	27
• Ambiente de aprendizaje	28
• Evaluación	30
Trastornos del Espectro Autista (TEA)	31
¿Conocen los Docentes de aula regular los Trastornos del Espectro Autista (TEA)?	33
Necesidades educativas del alumno con TEA	35
• Adaptación y estructuración del ambiente de aprendizaje	35

• Socialización del alumno con TEA	36
• Flexibilidad cognitiva y autoregulación del alumno con TEA	36
• Lenguaje y comunicación del alumno con TEA	37
Estrategias metodológicas y pilares fundamentales de la educación	38
EL MÉTODO	
Paradigma Epistemológico	42
Tipo y Diseño de Investigación	43
Variable	45
Definición conceptual	45
Definición operacional	45
Población	46
Recolección de Datos	47
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS ANTES DEL TALLER	
Cuestionario Autoadministrado por el personal docente	48
Observación no participante	67
EL PROYECTO DE ACCIÓN	
Análisis de situaciones y problemas reales: Diagnóstico del preescolar.	72
Conceptualización y Formulación de Soluciones.	74
Acción sobre la Realidad	78
Evaluación de Resultados	84
Reflexión y Análisis de las Experiencias	115
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
Conclusiones	117
Recomendaciones	118
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO		pp.
1	Definición de los Trastornos del Espectro Autista	85
2	Manifestaciones conductuales en los TEA.	86
3	Características básicas del alumno con TEA para ser incluido al aula regular	88
4	Factores que intervienen en la aparición de conductas disruptivas en el alumno con TEA	90
5	Frecuencia en la realización de actividades orientadas a la inclusión durante la práctica docente (1)	92
5.1	Frecuencia en la realización de actividades orientadas a la inclusión durante la práctica docente (2)	92
6	Estrategias metodológicas inclusivas utilizadas con mayor frecuencia en la práctica docente	95
7	Estrategias para el manejo conductual utilizadas por el personal docente	97
8	Estrategias para fomentar habilidades sociales utilizadas por el personal docente	99
9	Estrategias para fomentar el lenguaje y comunicación utilizadas por el personal docente	100
10	Estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje del alumno con TEA (1)	102
10.1	Estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje del alumno con TEA (2)	102
10.2	Estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje del alumno con TEA (3)	103
11	Valoración de la formación docente para la inclusión de niños con TEA al aula regular de Preescolar	106
12	Actitudes del docente que quiera formarse en el área de inclusión educativa	107
13	Calificación de la formación recibida en relación a estrategias	108

	metodológicas inclusivas	
14	Dificultades experimentadas por el personal docente para incorporar estrategias metodológicas inclusivas a su trabajo en el aula. (1)	109
14.1	Dificultades experimentadas por el personal docente para incorporar estrategias metodológicas inclusivas a su trabajo en el aula. (2)	110
14.2	Dificultades experimentadas por el personal docente para incorporar estrategias metodológicas inclusivas a su trabajo en el aula.	111
15	Importancia de los factores para lograr la Inclusión de alumnos con TEA al aula regular de preescolar (1 Menos importante y 7 más importante).	113

INTRODUCCIÓN

Es conocido que el ser humano es complejo por naturaleza y que requiere una gran cantidad de interacciones e interrelaciones, para generar conductas adaptativas que le permitan desarrollarse al máximo de sus potencialidades. Una sociedad en constante evolución genera grandes cambios que se tornan ineludibles; pero, junto a ellos, aparecen de inmediato las resistencias de las personas a las transformaciones que estos implican. En algunos lugares, se habla de integrar e incluir a personas con algún tipo de discapacidad en diferentes ámbitos como el social, laboral, familiar y educativo, sin siquiera sospechar que son conceptos diferentes y que por ende implican acciones distintas. Vale la pena destacar que en Venezuela las prácticas que se aplican se orientan hacia la integración. Sin embargo, no es posible dejar de lado que sí existen personas trabajando arduamente y cada vez más motivados por avanzar desde las prácticas integradoras hacia las prácticas inclusivas.

Una de las tareas principales del docente, es la formación y actualización profesional continua a fin de adquirir recursos para enfrentar los constantes y demandantes cambios que se generan en el día a día de una sociedad dinámica que evoluciona permanentemente. Por ende, resulta vital para el docente de aula regular adquirir las herramientas necesarias para trabajar en términos de inclusión de personas con algún tipo de discapacidad al aula regular de los diversos planteles educativos. Ahora bien, dentro del ámbito educativo resulta imprescindible, revisar los conocimientos y habilidades de los docentes para gestionar los recursos y procedimientos necesarios, en aras de lograr la tan mencionada inclusión de alumnos con Trastornos del Espectro Autista (TEA) al aula regular.

En éste sentido, se pretende que los profesionales de la docencia, específicamente del nivel preescolar, logren indagar y reflexionar respecto a las estrategias metodológicas y las competencias requeridas durante su labor para lograr prácticas inclusivas, que permitan la inclusión de manera acertada y exitosa para un alumno con TEA de alto funcionamiento a las aulas regulares de preescolar, así como

determinar cuáles de éstas competencias existen en ellos y cuáles deben trabajar para adquirir y consolidar, permitiéndoles autoevaluarse en el ejercicio de su profesión docente.

El planteamiento del problema, profundiza en la realidad que se desea estudiar de donde surgen los objetivos que se propone la investigación y la justificación de la misma. Posteriormente, en el marco referencial, se profundiza en las investigaciones previas, bases legales y bases teóricas adecuados para el sustento de la presente investigación. Acto seguido, es a través del método que se define el paradigma de la investigación, tipo y diseño de la misma así como la variable objeto de estudio desde sus respectivas dimensiones. Luego, se presenta el proyecto de acción dónde se diagnostica la realidad encontrada, se conceptualizan y formulan soluciones para diseñar el taller teórico- práctico “Aprender Haciendo” como un aporte significativo a la realidad estudiada, que permite la actuación sobre la realidad a partir de la cual se pretenden iniciar cambios, para finalmente derivar las conclusiones y recomendaciones propias de la investigación realizada.

EL PROBLEMA

La diversidad es tan palpable como cada uno de los órganos que configura al cuerpo humano. En ella, se manifiesta la posibilidad de reconocer a los individuos como seres diferentes coexistentes en el marco de una realidad avasallante que día tras día exige al individuo el desarrollo de aptitudes y actitudes que le preparen y le hagan competente, para su desenvolvimiento en las diversas actividades de la vida. Una sociedad en constante evolución como la nuestra, suscita cambios ineludibles para nuestros alumnos con Trastornos del Espectro Autista (TEA), cambios que tendrán que enfrentar tarde o temprano, para poder incluirse de la forma más efectiva posible. A través de las múltiples interacciones con pares y adultos significativos de su entorno familiar, educativo y comunitario; el alumno con TEA logra adquirir un cúmulo importante de experiencias que le permitirán desarrollar una conducta adaptativa en relación al medio y las circunstancias que de éste se derivan.

Es en esa interacción bidireccional y en el trabajo conjunto con el otro, donde el alumno con TEA logra adquirir herramientas útiles que le permitirán descubrir sus habilidades y potenciar el desarrollo de las mismas hasta lograr el máximo de su capacidad. En este sentido, tal como indican Casanova, M. y Rodríguez, H. (2009), ante la gran diversidad cultural de un país es posible evidenciar la presencia de características personales y particulares que diferencian a unos de otros. Por ende, la escuela debe preparar a todos sus alumnos para vivir y coexistir en y con su entorno, independientemente de sus diferencias, proporcionándoles una educación eficaz, eficiente y funcional. Para lograrlo, resulta imperativo que en la escuela se consideren estrategias metodológicas que favorezcan la filosofía inclusiva puesto que, las mismas posibilitan en gran medida la atención y resolución de las necesidades educativas de los alumnos dentro del Espectro Autista, así como el mejoramiento en la calidad de la educación que ellos reciben.

No obstante, en la actualidad y en nuestro país, se observan algunas posturas que podrían obstaculizar la inclusión de alumnos con Trastornos del Espectro Autista (TEA) al aula regular de los planteles educativos. Existen ciertos aspectos que deben cubrirse para poder ofrecer una educación de calidad a todos y cada uno de los alumnos, aún más si algunos de ellos se encuentran experimentando alguna condición discapacitante como lo es el Espectro Autista, lo cual genera una gran demanda de conocimientos actualizados por parte del personal docente encargado de su atención. De allí que los mismos se encuentren ante la imperiosa necesidad de satisfacer las demandas de conocimientos actualizados. Este hecho se convierte en una exigencia permanente, debido a que tener conocimientos actualizados influye favorablemente en los procesos de comunicación, interacción y cooperación tanto a nivel grupal como individual entre las familias, el entorno educativo y la comunidad, cuyo fin es satisfacer las frecuentes demandas de mejoras educativas que acepten y promuevan las prácticas inclusivas.

Se conoce que la inclusión es un proceso bastante complejo que implica muchos actores en distintos contextos y que cada cual debe dar su aporte para que pueda funcionar realmente. Sin embargo, resulta vital destacar que hay que comenzar con pequeños pasos, pequeñas prácticas pensadas desde la filosofía inclusiva que poco a poco se irán permeando hacia los distintos contextos y actores para luego ver con el paso del tiempo, la persistencia y el trabajo conjunto, que es posible lograr la actuación desde la filosofía inclusiva, permitiendo así la aceptación y comprensión de la diferencia como algo que trasciende, engrandece y presenta distintas formas de ver y entender la vida. Por ende, el personal docente debe mostrarse seguro de tener como opción el desarrollo de prácticas inclusivas dentro de sus planteles.

De allí que resulte fundamental desarrollar aulas enfocadas en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), propuesta por el Centro para la Tecnología Especial Aplicada (CAST), donde se apliquen estrategias metodológicas orientadas al desarrollo de las capacidades del alumno con Trastornos del Espectro Autista y que a

su vez favorezca indistintamente a todos los alumnos, proporcionando a los mismos las metas de aprendizaje, métodos de enseñanza, recursos materiales y humanos y la evaluación de progresos desde una perspectiva significativa y contextualizada para el alumno, de manera tal que se les permita ser y desarrollarse dentro de la sociedad a la que pertenecen.

En éste tipo de aulas, se realizan algunas modificaciones que favorecerán tanto al alumno con TEA dentro de sus particularidades como al alumno sin ninguna condición, con lo cual se garantiza la comprensión y adaptación por parte de todos los alumnos. Dichas modificaciones abarcan desde lo físico del ambiente escolar hasta el soporte pedagógico e interrelacional de las distintas dinámicas escolares que se suscitan. Es así como a través de estrategias metodológicas pensadas y estructuradas, se ofrecen a los alumnos las estructuras y rutinas tan necesarias para lograr la comprensión del entorno, generando así respuestas adaptativas en atención a las circunstancias. Todo esto, cuidando de no crear un aula especial dentro del aula regular, que termine por excluir al alumno dentro del Espectro Autista del resto de la población estudiantil.

Sería ideal, que el Estado estableciera partidas económicas que permitan desarrollar dotación de escuelas y formación del personal docente, en aras de garantizar a los alumnos el acceso a espacios favorecedores de la inclusión, con profesionales especializados y listos para dar un trato digno y acorde tanto para los alumnos con Trastornos del Espectro Autista como para aquellos que se consideran como típicos o sin condición alguna. Sin embargo, ésta tarea no debe quedar exclusivamente en manos del Estado, también existen otras soluciones que se pueden aportar al momento de materializar la educación inclusiva tan anhelada.

Son diversos los factores que intervienen desfavoreciendo la aplicación de estrategias metodológicas orientadas a la inclusión de alumnos con Trastornos del Espectro Autista a las aulas regulares de nuestros planteles educativos. Entre las

explicaciones que pudieran problematizar la incorporación masiva de estos recursos, se evidencia la necesidad de formación y actualización profesional, el aumento alarmante en la cantidad de niños con TEA que requieren ser incluidos en la escuela regular, la dificultad económica para la dotación de escuelas, la falta de sensibilización y compromiso personal por parte de algunos docentes así como las resistencias de algunos profesionales a los diferentes cambios que podrían derivarse de esta necesidad de inclusión.

Aun cuando son diversas las causas que pudieran explicar el problema, su superación brindaría a los estudiantes la oportunidad de desarrollar importantes habilidades cognitivas, procedimentales y adaptativas que a su vez se traduciría en una inclusión positiva en su entorno académico. Es evidente que el cambio exige al personal docente su desempeño como partícipe activo de su proceso de formación y actualización profesional, lo cual supone una ruptura de paradigma en cuanto a la concepción pedagógica tradicional de enseñanza-aprendizaje, a fin de poder realizar las adaptaciones correspondientes que le permitan el uso de estrategias metodológicas adecuadas, potenciando así el desarrollo de las capacidades de sus alumnos, en relación a las características evolutivas del grupo a su cargo. Es decir, el personal docente, en su rol como mediador de experiencias que favorecen los aprendizajes, debe generar nuevos planteamientos que permitan la inclusión al aula regular de aquel alumno que así lo requiera.

El abordaje e incorporación de estrategias metodológicas como prácticas inclusivas, requiere el desarrollo de habilidades entre las cuales destacan las cognitivas, técnicas y humanas, que aluden al hecho de conocer y comprender el entorno, actuar en consecuencia de una meta inclusiva previamente propuesta y valorar la dignidad humana, cuyo fin es influir en las personas, generando un clima de cooperación y participación desde el desarrollo de la personalidad, autonomía, juicio y responsabilidad de cada uno de los involucrados en el proceso de transformación.

Ante la creciente demanda de conocimientos actualizados y en aras de proporcionar un aporte que contribuya al logro progresivo del proceso inclusivo, la presente investigación pretende dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿El personal docente de I, II y III grupo de preescolar de la U.E.P Colegio El Rey Jesús, conocen la importancia de utilizar en su práctica pedagógica estrategias metodológicas precisas para la inclusión de alumnos con TEA en sus aulas? Como preguntas claves derivadas de ésta, destacan las siguientes: ¿Cuáles son los conocimientos que posee el personal docente respecto a estrategias metodológicas inclusivas?, ¿Conoce el personal docente el proceso de inclusión? Y finalmente ¿Una acción sistemática que promueva la formación respecto a estos aspectos, repercutirá sobre el incremento de sus conocimientos y favorecerá la inclusión de alumnos dentro del Espectro Autista?

Objetivos de la Investigación

General:

Promover la formación del personal docente de I, II y III grupo de preescolar de la U.E.P. Colegio El Rey Jesús de El Junquito, respecto a los Trastornos del Espectro Autista (TEA) y las estrategias metodológicas orientadas a la inclusión de alumnos con TEA al aula regular de preescolar.

Específicos:

- Identificar el conocimiento que posee el personal docente que labora en el nivel preescolar de la institución respecto los Trastornos del Espectro Autista.
- Identificar el conocimiento que posee el personal docente de preescolar en la institución respecto a las estrategias metodológicas orientadas a la inclusión de alumnos con TEA en las aulas regulares de preescolar.

- Diseñar un taller formativo sobre estrategias metodológicas orientadas a la inclusión de alumnos con TEA en las aulas regulares de preescolar de la institución.
- Ejecutar y evaluar el taller sobre estrategias metodológicas orientadas a la inclusión de alumnos con TEA en las aulas regulares de preescolar de la institución.

Justificación de la Investigación

Hacer investigación en relación a la utilización de estrategias metodológicas que favorezcan la inclusión de alumnos con TEA al aula regular, aporta a nuestro sistema educativo venezolano, familias, comunidades y sociedad en general, conocimientos relevantes que permiten entregar a cada estudiante dentro del Espectro Autista una mejor calidad de vida y la garantía de una educación de calidad y con calidez humana.

El motivo por el cual se realiza la presente investigación tiene que ver con la necesidad de aplicar en nuestras aulas regulares estrategias metodológicas funcionales y efectivas que favorezcan las prácticas inclusivas a fin de facilitar procesos educativos interactivos, proactivos, colaborativos, metacognitivos e inclusivos, pero sobre todo humanos. Así como, motivar la participación de los docentes en los programas de formación y actualización profesional en torno a la discapacidad y la sensibilización del equipo docente en relación a la condición que generan los Trastornos del Espectro Autista.

La presente investigación, cuenta con los recursos humanos e institucionales que garantizan la viabilidad de la misma. El aporte de cada uno de los actores que participan del proceso investigativo, facilitan la recolección de datos y el diseño de un taller formativo dirigido al personal docente de las aulas regulares de preescolar, para presentar de manera amigable y experiencial el uso de las estrategias metodológicas orientadas a la inclusión de alumnos con TEA a las aulas regulares de su institución.

Hasta el momento no se perfila ninguna consecuencia negativa. Por el contrario, se cree que luego del proceso formativo materializado en el diseño y ejecución de un taller presencial, se favorecerá la inclusión de alumnos con TEA en los próximos años académicos, al proporcionar al personal docente, información valiosa y estrategias metodológicas que les permitirán desempeñar su labor en forma fluida, consciente, comprometida, responsable y respetuosos de la diversidad; sin el temor que genera el desconocimiento respecto al tema de los Trastornos del Espectro Autista.

MARCO REFERENCIAL

Antecedentes de la Investigación

Aunque el abordaje de la inclusión de alumnos con Trastornos del Espectro Autista (TEA) al aula regular es relativamente nuevo, diversos autores han intentado esclarecer mediante sus investigaciones, el desarrollo y funcionamiento de las prácticas inclusivas y la relevancia que tiene el docente como principal agente transformador desde las actitudes y/o roles que asume o debe asumir, y una vez inmerso en el proceso inclusivo, la actualización constante que amerita para alcanzar lo requerido en pro de un trabajo metódico, estratégico, didáctico y pedagógico que favorezca la inclusión de los alumnos con TEA a las aulas regulares de los planteles.

En éste sentido, De Agrela, B., de Safar, G. y Palacios, N., (2011) en su investigación titulada “Prácticas Inclusivas de Aula regular en escolares con Trastornos del Espectro Autista”, realizada en la Universidad de Carabobo, orientan su estudio a “describir las prácticas inclusivas que se han llevado a cabo en escolares con Trastornos del Espectro Autista en el Estado Carabobo”. Los autores, sustentan su investigación en el “enfoque inclusor de Paul y Ward”, en la “psicología cognitiva” y en el “aprendizaje y desarrollo planteado por Vigotsky”. Los resultados de dicha investigación determinan las carencias de los docentes en relación a sus conocimientos respecto al TEA, así como del manejo de técnicas, estrategias y adaptaciones curriculares necesarias para la inclusión de estos alumnos. Razón por la que los investigadores recomiendan “establecer articulaciones estratégicas permanentes entre el aula especial y el aula regular por intermedio del docente itinerante” y formar a los docentes de aula regular acerca de los TEA y las estrategias para el abordaje pedagógico de esta población.

En el mismo orden de ideas, Hurtado, I., (2012), en su investigación titulada “Propuesta de un programa sobre estrategias de enseñanza para personas dentro del

TEA dirigido a los docentes de la Escuela Nacional Ciudad Cuatricentenaria”, realizada en la Universidad Monteávila, manifiesta en sus resultados que: “los docentes no poseen herramientas para atender a los educandos, con TEA”. Por ende, al evidenciar que la población estudiantil con TEA aumenta con rapidez y que muchos de ellos asisten a escuela regular, siendo tratados sin que los docentes tengan estrategias para una atención adecuada, la autora, decide proponer “un programa de formación sobre estrategias de enseñanza para las personas dentro del TEA dirigido a docentes de aula regular, intentando lograr una atención con adaptaciones para la persona con TEA”. Dicho programa se aplicó a los docentes de primera etapa de educación básica de la mencionada institución.

Por otra parte, Ortega, G., (2012), en su investigación titulada “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”, realizada en la Universidad Monteávila, expresó que parte de los estudiantes que están siendo incluidos a las escuelas regulares se encuentran dentro de los TEA. Además afirma que “El 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”. En sus hallazgos, señala que “un poco más de la mitad de los docentes tiene conocimientos satisfactorios sobre el TEA.

Sin embargo, la totalidad de los docentes carece de información en inclusión”. Por ende, propone “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”. El objetivo que la autora se plantea con el programa, dirigido específicamente a docentes de preescolar, es “sustituir el paradigma de integración escolar por el de inclusión”

Ahora bien, es necesario destacar la relevancia de formar y sensibilizar a los docentes para la inclusión de alumnos con Trastornos del Espectro Autista en las aulas regulares de preescolar, puesto que este nivel se podría considerar como un punto clave, para favorecer la evolución del alumno con TEA, debido a que los períodos en los que se recomienda la intervención temprana coinciden con dicha etapa.

De allí que las investigaciones previamente reseñadas, orienten de manera significativa el presente estudio, dado que resulta curioso que, a sabiendas de que las estrategias metodológicas orientadas a la inclusión de alumnos con TEA, son útiles y necesarias para el desarrollo del quehacer educativo, algunos docentes generen ciertas resistencias ante las prácticas inclusivas y eviten utilizar éste tipo de estrategias bien sea por falta de formación durante el desarrollo de su carrera o por desconocimiento de las posibilidades y beneficios que éstas pudieran ofrecerles no sólo para el alumno dentro del espectro, sino también, para aquel que pareciera no tener ningún tipo de condición.

Bases legales de la Investigación

Las bases legales de la presente investigación están representadas en el marco jurídico nacional expresado en: La Ley Orgánica de Educación, El Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, La Ley para Personas con Discapacidad y La Resolución N° 2005 de Integración Escolar propuesta por el Ministerio de Educación.

En primer lugar, la Ley Orgánica de Educación (L.O.E) del año 2009, específicamente en el Capítulo I, Disposiciones Fundamentales, en cuyo artículo 14 se establece la educación como derecho humano y deber social que se piensa como un proceso de formación integral, gratuito, laico, inclusivo y de calidad permanente, en aras de construir socialmente el conocimiento y la valoración ética y social del trabajo, entre otros aspectos.

En segundo lugar, el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente del año 2000, en el Título III, de las Condiciones de Trabajo en los Profesionales de la Docencia, en su Capítulo V, Del Perfeccionamiento de los Profesionales de la Docencia, plantea en su Artículo 139 el carácter obligatorio y a su vez el derecho de los docentes de actualizar sus conocimientos y especializar sus funciones a fin de estar preparados para mejorar la educación.

En tercer lugar, la Ley para las Personas con Discapacidad del año 2007, en el Título II, de los Derechos y Garantías para las Personas con Discapacidad, en su Capítulo II, De la Educación, Cultura y Deportes, establece en el Artículo 16, respecto a la educación, el derecho de las personas con discapacidad a asistir a un centro educativo para educarse, formarse y capacitarse sin que se exponga la discapacidad como razón que impida “el ingreso a institutos de educación regular, básica, media diversificada, técnica o superior, formación profesional o en disciplinas técnicas que capaciten para el trabajo.” (p. 9) Así como tampoco la edad es un impedimento para el ingreso o permanencia de personas con discapacidad, en cualquier nivel o tipo de institución. La misma Ley, en el Artículo 22, respecto a la formación del recurso humano para la atención integral, manifiesta que es responsabilidad de los diferentes ministerios (educación, salud, deportes, trabajo, etc.) diseñar, coordinar y ejecutar programas de formación del recurso humano necesario para atender integralmente a las personas con discapacidad.

En cuarto lugar, se sustenta en la Resolución N° 2005 del Ministerio de Educación del año 1996, donde se establecen las normas para la integración escolar de la población con necesidades educativas especiales, tanto en los planteles oficiales como privados. Es allí donde se contemplan los servicios internos o externos que se requieren para la integración escolar, así como las adaptaciones curriculares, el mejoramiento profesional, las supervisiones y orientaciones correspondientes para el logro de un proceso integrador óptimo.

Definitivamente, a través del basamento legal expuesto se evidencia que la formación y actualización del personal docente representa un eslabón de gran relevancia para lograr el capital humano, con las habilidades necesarias que permitan la ocurrencia satisfactoria del proceso de inclusión. Si se consideran con detenimiento los basamentos legales aquí expresados y se trabaja en relación a los derechos y deberes de los alumnos se les estaría favoreciendo al preparar y presentar las condiciones adecuadas para dar el siguiente paso generando prácticas cada vez más inclusivas. De esta forma se garantizaría una atención adecuada a tantos alumnos dentro del Espectro Autista que pudieran beneficiarse de las aulas regulares en las instituciones educativas convencionales.

Sin embargo, es necesario destacar que para lograrlo se requiere transitar el camino de la integración incorporando progresivamente estrategias metodológicas pensadas como prácticas inclusivas en combinación con un trabajo de equipo entre las instituciones responsables de la formación y actualización docente, las familias y el compromiso de los docentes para formarse logrando ampliar sus horizontes.

Bases Teóricas de la Investigación

Inclusión

Antes de hablar de la inclusión, conviene aclarar que en nuestro país se está trabajando en términos de integración. Cada uno de estos enfoques, representa estrategias distintas, para lograr metas diferentes. Durante años se pensó que al tratar a las personas con algún tipo de discapacidad, desde la perspectiva de un paradigma integrador, se erradicaría la exclusión, pero fue caso contrario. La investigadora Chiner, E., (2011) plantea que el problema de fondo partía de una comprensión inadecuada de la discapacidad, puesto que la perspectiva integradora concebía a la discapacidad como algo atípico o anormal y no como un rasgo que puede incluirse

entre la variabilidad de las características particulares de cada individuo. Para la autora,

percibir la diferencia como rasgo anormal ha llevado a la exclusión, postura totalmente injusta que debe ser superada. Sin embargo, hacer frente a una historia de exclusión exige cambios fundamentales en la forma de pensar sobre las diferencias y de su trato educativo y social. (p. 26)

Al hablar de inclusión se valoran otros términos con significados opuestos, pero que se relacionan y permiten visualizar cada situación desde una perspectiva diferente. Sin embargo, ofrecen la posibilidad de elegir la opción que se desea apoyar, mediada por los valores y principios que rigen al ser humano. Por esta razón, se puede entender que los conceptos de integración e inclusión son diametralmente opuestos al de segregación y exclusión.

Para el caso que nos ocupa, abordaremos los conceptos de exclusión e inclusión. El primero, se concibe como el impedimento o dificultad de participación que genera un sistema, al no considerar o tener en cuenta las características interpersonales, sociales, culturales y económicas de un individuo o grupo de ellos. El segundo, por el contrario, representa la posibilidad de eliminar esas barreras de participación generadas por el sistema, las cuales sitúan al individuo en posición de desventaja con respecto a otras personas o grupos dominantes, garantizando así la participación de todos en igualdad de condiciones, lo que contribuye a favorecer el desarrollo integral de la persona, en el marco de una sociedad plural donde coexistimos, nos relacionamos, nos favorecemos y nos afectamos todos.

En el mismo orden de ideas, Chiner, E., (2011) expresa que el término inclusión ha sido definido de diversas maneras, para referirse a situaciones y metas diferentes, sin que exista consenso para determinar una única definición. Además afirma que las definiciones que se han abordado en el tiempo, varían desde aquella que contempla los derechos del individuo en relación a la pertenencia a una comunidad, pasando por aquellas que contemplan el rol protagónico de la interacción humana y las que perciben la inclusión como una forma de atender la diferencia,

hasta llegar a aquellas que contemplan a la institución, las mejoras y adecuaciones que se han de hacer para incluir a quien así lo requiera.

En relación al ámbito educativo, la misma autora sostiene que si bien en la actualidad no existe una definición cuya aceptación sea suficiente, pareciera ser que una de las más aceptadas es la de Booth y Ainscow 1998 (citado en Chiner, E., 2011) la cual contempla la inclusión como el “proceso que lleva a incrementar la participación de los estudiantes y a reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad” (p.47)

Así mismo, Chiner (2011) expresa que:

La educación inclusiva nace, pues, como una filosofía educativa que pretende crear una escuela que responda a las necesidades de todos los alumnos y no sólo a una parte de ellos. Una escuela que acepte la diversidad, que permita la participación de todos sus miembros y ofrezca una educación de calidad. (p.49)

Las diferencias que caracterizan al ser humano pueden provenir de la política, la economía, la sociedad o la cultura. Además, dichas diferencias pueden manifestarse en diferentes espacios como el educativo, comunitario, laboral o sanitario y puede influir en cualquier persona que se encuentre en situación de pobreza, discapacidad, etc., colocándola en desventaja evidente respecto a quienes son considerados como mayoría. De allí que diferentes autores como Casanova en el 2009 y posteriormente Chiner en el 2011, manifiesten que la inclusión plantea elementos positivos para todos y no sólo para el alumnado en situación de desventaja.

Es en su carácter de proceso, donde se conjugan todas las estrategias metodológicas pensadas y planificadas para el logro de una meta; así como la participación conjunta de los diferentes actores dentro del proceso, hacen que la inclusión plantee mucho más que un cambio de terminología, puesto que apunta hacia un cambio radical de actitudes y paradigmas. Cambio que transmite la comprensión de la educación como una necesidad de todos sus alumnos independientemente de sus diferencias, donde se promueva la igualdad de participación tanto en la escuela como

en la sociedad en general, comprendiendo que hay que educar para la vida atendiendo diferentes circunstancias.

Salend, 2001 (citado en Chiner, E., 2011) plantea que “la educación inclusiva es un movimiento filosófico y educativo que trata de promover la enseñanza de los alumnos con NEE en escuelas y aulas ordinarias”. (p. 28)

Las investigaciones sobre prácticas inclusivas han sido muy pocas en nuestro país. Si bien es cierto que en Venezuela las prácticas educativas van más orientadas hacia la integración que hacia la inclusión, también lo es el hecho de que existe gente trabajando, depositando fe y energía en pro de la inclusión tan necesaria para todos, que va mucho más allá del simple hecho de estar en el mismo lugar que el resto de la población, pues la inclusión permite y exige la participación activa de todos los individuos en los diferentes contextos en que ocurren sus interacciones. Muestra de ello, es la investigación que propuso Nucete, G. (citado en Aramayo, M., 2013) donde propuso la transformación de una Escuela Bolivariana para que los docentes de esa institución modificaran durante el proceso la interpretación que tenían de la integración escolar y protagonizaran el proceso de cambio hacia una escuela más inclusiva que “respete, valore y atienda la diversidad de todos los estudiantes” (p. 87)

En definitiva, queda muy claro, tal y como lo expresa Aramayo Zamora, (2013) que “la escuela inclusiva es la escuela para Todos, tengan o no discapacidad”. (p. 88)

Por qué y para qué incluir en la escuela regular

Como se ha venido explicando, en el marco de una escuela inclusiva se beneficia tanto el alumno con necesidades especiales como aquel cuya diferencia no es tan significativa o evidente como para representar una diferenciación respecto al resto del grupo. Sin embargo, en el caso de los alumnos con Trastornos del Espectro Autista, cuyas características le presentan la oportunidad de ser incluidos en un aula

regular, es inevitable esperanzarse y luchar para lograrlo. Tal y como plantea Casanova, M. y Rodríguez, H. (2009), “es una realidad la esperanzadora opción que ofrece la educación regular de cara al porvenir de este alumnado, ofreciéndole mayores oportunidades de aprendizaje, de socialización, de madurez afectiva y, sin duda, de mejores ocupaciones de carácter laboral cuando estos jóvenes llegan a la edad adulta”. (p. 11)

A continuación, se hará referencia a algunos elementos que la misma autora, destaca como las razones -o los por qué y para qué- que justifican un cambio hacia un modelo más inclusivo. Entre los por qué de la inclusión se encuentran: a) porque los cambios generados redundan positivamente en el desarrollo de las habilidades de todo el alumnado; b) porque los beneficios y las mejoras pueden evaluarse y comprobarse científicamente; c) porque “la solución nunca falla cuando el profesorado está informado, formado, convencido y comprometido con la opción inclusiva de la escuela” (p. 17); d) porque se enfatiza en las capacidades del alumno con condición y a partir de allí se atienden las necesidades educativas a cubrir para lograr las competencias necesarias; e) porque “se cuestionan las fronteras entre normalidad y deficiencia, debido, en buena parte, a los avances en el campo de las neurociencias”(p. 17).

Entre los para qué de la inclusión, se presenta: a) para potenciar las posibilidades de aprendizaje de cada alumno mediante el uso de estrategias metodológicas adecuadas; b) para generalizar la sensibilización social a favor de los derechos de las personas que conviven con la condición; c) para generar mayor y mejor cualificación de los profesionales de la educación, particularmente en aquellos docentes que se desempeñan en la educación inicial, debido a que es la etapa más sensible y susceptible de asimilar con mayor eficacia los cambios.

Según lo expresado anteriormente, se puede evidenciar gran variedad de motivos para incluir alumnos que conviven con el Espectro Autista a las aulas regulares, otorgándoles la posibilidad de desarrollar sus habilidades adaptativas al medio circundante, hasta donde sus capacidades se lo permitan, lo cual se traducirá

posteriormente en una mejor calidad de vida para los alumnos que participan del proceso inclusivo.

Nivel preescolar de la Educación Inicial

En este apartado, se aborda desde la perspectiva del currículo de Educación Inicial venezolano del 2005: el fundamento psicológico de la Educación Inicial, el ambiente de aprendizaje y la evaluación del nivel preescolar, el cual se orienta a niños y niñas desde los 3 hasta los 6 años.

Fundamento psicológico. El currículo de Educación Inicial (2005), plantea su fundamento en el constructivismo social. Tal como expresan Flores, H. y Agudelo, A., (2005), su precursor fue el psicólogo soviético Lev Vigotsky, quien expresó que el desarrollo humano ocurre como un proceso de socialización producto de las múltiples interacciones que se generan entre las personas en combinación con el lenguaje y la razón. Para Vigotsky, el aprendizaje se deriva de algo que va más allá de una simple asociación de estímulos. Razón por la cual distingue entre dos tipos de funciones mentales: las inferiores y las superiores. Las funciones inferiores, las presenta como producto de la naturaleza biológica y genética del ser humano. Por ello, lo que aprende es limitado y responde específicamente a las estimulaciones del entorno. Ejemplo de ello, es el caminar, agarrar, moverse, etc.

En cambio, las funciones superiores, las expresa como aquellas que derivan de la interacción social asociada con el lenguaje y el pensamiento. De allí, que lo que el ser humano aprende, en este caso, depende de las características de la sociedad en que se desarrolla el individuo, por lo cual atribuye una mayor potencia a las funciones superiores, en tanto el individuo se encuentre expuesto a un mayor roce social, permitiéndole así dirigir su conducta. Como ejemplo de este tipo de aprendizaje se encuentran los procesos de atención dirigida, memoria, autorregulación de la conducta y formación de conceptos.

Las mismas autoras, afirman que “el otro concepto básico en la teoría de Vigotsky es el de Zona de Desarrollo Potencial (ZDP)” (p. 16). Según Vigotsky, el aprendizaje surge de dos formas de interacción: la interacción entre individuo-medio ambiente y el aprendizaje mediado. Lo cual hace posible distinguir entre el desarrollo real del sujeto, es decir lo que le configura hasta ese momento antes del aprendizaje, también conocido como Zona de Desarrollo Real y el nivel de desarrollo que podría alcanzar a través de la mediación producto de actividades generadoras de procesos mentales superiores, así como por materiales y recursos físicos o una persona que actúa como mediador, lo que denominó Zona de Desarrollo Próximo o Potencial. Motivo por el cual, se considera al docente como un mediador que propicia, orienta y dirige aprendizajes contextualizados y con significado para el alumno; y por otra parte, considera al alumno como partícipe activo en su proceso de aprendizaje.

Ambiente de Aprendizaje. En el Currículo de Educación Inicial, se detalla claramente los criterios y razones bajo los cuales se organizan los ambientes de aprendizaje, presentando los posibles materiales y recursos óptimos para cada espacio. Dicho ambiente, se concibe como una estructura compuesta por cuatro dimensiones que se interrelacionan, pero que responden a características muy particulares. Por ende, la Dimensión Física, se refiere al espacio físico y responde a qué tipo de materiales y mobiliario hay y cómo se organizan y distribuyen en el aula. La Dimensión Funcional, se relaciona con la forma en que se utiliza el espacio físico, las funciones y adecuación de los recursos disponibles, es decir, cómo se utilizan y para qué. Por ende, deben existir espacios para armar, desarmar y construir; experimentar y descubrir, expresar y crear, representar e imitar, satisfacer necesidades vitales y jugar al aire libre.

La Dimensión Temporal, alude a la organización y distribución del tiempo durante una jornada, lo que se conoce como rutina diaria. Según el Currículo de Educación Inicial (2005) “El o la docente es el responsable de estructurar una rutina de acuerdo a las características de niños y niñas, proporcionando una estructura consistente que ofrezca equilibrio entre todos sus elementos” (p. 137) Por ende, se

establecen períodos de tiempo para determinar cómo y cuándo se utiliza el material o se realizan las interacciones entre pares, docentes y adultos significativos. La rutina diaria comprende: El recibimiento del niño(a), es el espacio ideal para propiciar interacciones sociales entre el alumno y sus pares, además de los adultos significativos con quienes interactúa. Presenta la posibilidad de formar los hábitos de cortesía y el intercambio de información a través de la comunicación entre sus actores.

La planificación del niño(a), ofrece al alumno la posibilidad de expresar deseos e intereses, respecto a lo que quiere desarrollar durante el trabajo libre en los espacios. En este momento el docente propicia el momento de participación de su grupo, puede utilizar recursos verbales o gráficos, para que los alumnos comuniquen sus deseos y se desarrolla el hábito de esperar al trabajar con el turno de palabra. El trabajo libre en los espacios, debe ser el más largo de la jornada, provee al alumno la posibilidad de poner en práctica lo que ha planificado hacer, saciando su necesidad de explorar y descubrir, resuelve problemas imprevistos y aprende a autorregularse y a desarrollarse en contacto con otros.

El intercambio y recuento, permite al alumno reflexionar respecto a sus experiencias, darse cuenta si lo que planeó resultó como esperaba, o si debe cambiar de plan para obtener lo que desea, así como compartir nuevos descubrimientos. El trabajo en pequeños grupos, es un trabajo planificado por el docente, donde se propone desarrollar habilidades y destrezas en los alumnos, con grupos de entre 8 y 10 alumnos. En éste momento, el niño experimenta con la guía del adulto diferentes materiales y formas de utilizarlos, mientras aprende poco a poco las destrezas que le harán apto para un siguiente nivel de escolaridad.

Las actividades colectivas, representan el momento en el que todos los integrantes comparten a través del movimiento y la recreación, donde se trabaja la motricidad gruesa en medio de procesos cooperativos y socializados. La despedida de los niños(as), es una nueva oportunidad para socializar, compartir gestos y habilidades de cortesía, así como de invitar al alumno a una nueva jornada.

Finalmente, la Dimensión Relacional, hace referencia a las diversas formas de interrelación entre todos los involucrados en el proceso educativo, a partir de la gran gama de experiencias convivenciales que se suscitan en el entorno escolar. Se privilegia para la investigación la relación entre pares y la relación entre los niños(as) y el personal docente.

Evaluación. El Currículo de Educación Inicial, expone una serie de elementos que se deben considerar para determinar las potencialidades y los aprendizajes de cada niño (a), entre los cuales se encuentran: los aprendizajes esperados, el desarrollo evolutivo del niño y la niña, el ambiente de aprendizaje, el ambiente familiar los patrones de crianza y las interacciones entre pares, maestros y adultos significativos. En el mismo orden de ideas, Vereacoechea (2001), añade que

“el proceso evaluativo, necesariamente, va adquirir características diferentes dependiendo del nivel educativo en el cual se va a aplicar. El niño preescolar posee características muy especiales y por lo tanto el método de evaluación que se utilice debe ser acorde a ellas” (p. 21).

En relación a los parámetros de evaluación, la autora antes mencionada afirma que se deben considerar las pautas evolutivas de cada alumno en combinación con los objetivos de la acción educativa. Las pautas evolutivas, se refieren a las características del desarrollo esperadas para cada edad y en función del área de desarrollo con la cual se esté trabajando. Entre las áreas del desarrollo se valoran las siguientes: física, psicomotora, cognoscitiva, lenguaje y socioemocional. Así mismo, León de Vilorio (2011), en su Modelo Octogonal del Desarrollo Infantil, incluye - además de las áreas ya mencionadas- las áreas sexual y moral en relación con los cuatro pilares fundamentales de la educación, que se profundizaran más adelante.

Por otra parte, Vereacoechea (2001) argumenta que los objetivos de la acción educativa son “...el resultado que se espera logre el alumno al finalizar un determinado proceso de aprendizaje” (p. 28). Además, sostiene que dichos objetivos pueden ser más o menos amplios según lo que se requiera del alumno y que en consecuencia se aplican procedimientos y recursos específicos que ayuden a lograr la

meta propuesta. Además, representan el punto de inicio para la selección, organización y planificación de los contenidos en relación al grupo etario de cada nivel de la educación preescolar.

La razón de ser de este apartado, radica en dar a conocer los elementos fundamentales que el personal docente debe tener en cuenta para que pueda seleccionar las estrategias metodológicas inclusivas en forma adecuada y efectiva. Resulta completamente indispensable, que conozca cómo se orienta psicológicamente el aprendizaje en éste nivel según lo que establece el sistema educativo, así como los requerimientos a nivel estructural, funcional, temporal y relacional del ambiente de aprendizaje, en combinación con las metas que definen lo que se espera que desarrolle el alumno en cada grupo de esta etapa preescolar, para finalmente centrarse en las características particulares del alumno con TEA, con el fin de generar las posibles adaptaciones que se requieran para potenciar las fortalezas de los alumnos y superar sus debilidades, mediante el uso de prácticas inclusivas que favorezcan a la totalidad de los estudiantes.

Trastornos del Espectro Autista (TEA)

Conviene profundizar en la definición y clasificación de los Trastornos del Espectro Autista (TEA), como un conocimiento que permite comprender, las distintas manifestaciones que pudieran presentarse en un alumno que conviva con la condición, debido a que, es a partir de allí que se pueden personalizar e individualizar las estrategias metodológicas necesarias para poder generar prácticas inclusivas dentro de las aulas regulares.

Henríquez, Z. y Jaimes, V. (citado en La Sociedad Venezolana de Neurología 2013), exponen que “la definición y los síntomas nucleares ofrecidos por L. Kanner en 1943 continúan vigentes, estos son: Trastornos cualitativos de la relación, alteraciones de la comunicación y el lenguaje y falta de flexibilidad mental y comportamental” (p. 4). Además, expresan que:

“el autismo es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por alteración cualitativa de la comunicación, el lenguaje y la interacción social; con patrones de conducta, actividades e intereses restringidos, repetitivos y estereotipados. Afecta habilidades cognitivas, emocionales y sociales, se manifiesta antes de los 3 años de edad, es de etiología multifactorial, con un amplio espectro de expresión fenotípica de variada gravedad, que se cree es el resultado de la disfunción del desarrollo del sistema nervioso central” (p. 3)

Actualmente, en la Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos de la Sociedad Americana de Psiquiatría, en su quinta edición, (DSM-5TM) se presenta al trastorno autista caracterizado por un desarrollo inusual y deficiente de la comunicación e interacción social, así como las actividades, intereses y comportamientos restringidos y repetitivos. Dichas características, se ubican en la categoría de Trastornos del Espectro Autista (TEA), entendiendo el espectro como las múltiples manifestaciones que se extienden sin interrupción, y que varían según el nivel de desarrollo. Aunque expone que los síntomas se presentan en las primeras etapas del desarrollo, también advierte que pudiera no manifestarse totalmente hasta que las demandas sociales superen las capacidades limitadas del individuo, que pudieran estar encubiertas por estrategias aprendidas durante la vida.

Así mismo, expresa que el nivel de “gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos” (p. 29), estableciéndose el “Grado 3, Necesita ayuda muy notable” (p.32) para aquellos casos en que la persona presenta deficiencias graves; “Grado 2, Necesita ayuda notable” (p.32) para aquellos que presentan deficiencias notables pero no tan graves y “Grado 1, Necesita ayuda” (p.32) para aquellos casos en que las deficiencias son sutiles y la persona es capaz de resolver situaciones en forma independiente pero con dificultades en la calidad de las interacciones y la comunicación. En atención a lo anterior, se evidencia que la clasificación viene dada por la necesidad de un mayor o menor apoyo según se requiera.

Por otra parte, Pereira, M., (citado en La Sociedad Venezolana de Neurología 2013), plantea que, si bien es cierto que actualmente se conoce el origen orgánico de los Trastornos del Espectro Autista, las diversas investigaciones que se han realizado al respecto, no han presentado datos permanentes que induzcan a pensar que el autismo tiene cura. Por lo cual, se trata como una condición permanente que se beneficia tanto de las intervenciones psicoeducativas como de los tratamientos alternativos. “Adicionalmente, cada persona con TEA presenta una configuración única de síntomas que las diferencia notablemente de otra persona con el mismo diagnóstico; esto se debe a que cada uno de los síntomas pueden variar notablemente en frecuencia e intensidad” (p.167).

Razón por la cual no se debe perder de vista la individualización de las intervenciones aplicadas a la persona con TEA. Si bien existen estrategias que pudieran generalizarse, no necesariamente funcionan para todos. De allí que las estrategias metodológicas seleccionadas por el personal docente, deben ser cuidadosamente pensadas y planificadas según la situación que se les presente en cada año escolar.

¿Conocen los docentes de aula regular los Trastornos del Espectro Autista (TEA)?

Aun cuando la comprensión de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) representa un compromiso de gran envergadura para especialistas y profesionales de otras áreas, diversos autores coinciden en que es importante mantener a la vista varios aspectos: a) el carácter multifactorial que dificulta la certeza de su origen y por ende el establecimiento de una intervención que pueda generalizarse. b) la necesidad de intervenir a la persona con autismo a través de equipos profesionales multidisciplinarios y conscientes de que unidos pueden lograr mejores resultados, c) la conciencia de que cada persona con autismo es única y por ende debe recibir un trato individualizado, respetuoso y responsable por parte de los profesionales, y por último, d) comprender que lo importante de ignorar o desconocer algún tema, es esa

necesidad que debe generarse en pro de la satisfacción de ese vacío de conocimiento para poder ofrecer un mejor servicio profesional a quién o quienes así lo requieran.

De lo contrario, todo lo recomendado para el proceso inclusivo quedaría como una simple declaración de buenas intenciones, pero sin repercusión alguna en la realidad educativa, hecho que se traduciría en un detrimento en la calidad de vida de las personas con TEA.

El conocimiento del Espectro Autista no corresponde única y exclusivamente a los especialistas del área. También los padres, familia, comunidad y otros profesionales como el docente, el médico, el ingeniero, el administrador, entre otros, pueden dar sus respectivos aportes desde el área con la que se vinculan. Todos - profesionales o no- requieren la formación necesaria para acompañar los procesos de vida de la persona con autismo, evitando prácticas que pudieran deteriorar su calidad de vida. Sin embargo, en la edad escolar, aparte de la familia, es el personal docente quién más tiempo pasa junto a los niños con o sin condición de autismo.

Es por ello, que se requiere que el personal docente se encuentre formado y actualizado, sobre todo cuando se trata de incluir alumnos con necesidades especiales a las aulas regulares. Pereira, M. (citado en Aramayo, M., 2013) en su “Estudio descriptivo del autismo en Venezuela” expresa que “hay pocos estudios sobre los docentes y su conocimiento del autismo” (p. 48). La autora, hizo referencia a una de las investigaciones realizadas por el Instituto AVEPANE en el 2001 orientada a detectar el conocimiento de los docentes de preescolar referente al autismo y su detección en el aula, para luego destacar que “transcurridos diez años, no ha cambiado significativamente el nivel de información de los docentes aunque en los mismos años la incidencia del autismo pasó de 1 sobre 10.000 nacimientos vivos a 1 sobre 95”.

Más adelante, en función de los resultados de la investigación, se evidenciará si esta característica de desconocimiento de los TEA por parte de los docentes de aula regular continúa manteniéndose en el tiempo.

Necesidades educativas del alumno con TEA

Para los docentes en aulas regulares es importante que el alumno pueda adaptarse y desarrollarse conforme es su derecho. Sin embargo, existen ciertos factores que podrían ir en pro o en contra de la inclusión de alumnos con TEA, si no se atienden cuidadosamente diferentes aspectos. Intervenir educativamente este tipo de alumnos en un aula regular, implica partir del reconocimiento de sus potencialidades para luego apoyar o fortalecer aquellas áreas donde se presentan sus dificultades. Por consiguiente, dado que las potencialidades de cada alumno con TEA se consideran en el momento de tenerlo presente en el aula, a continuación se desarrollarán las necesidades educativas de los mismos, clasificándolas en cuatro áreas principales que están relacionadas con lo expresado en el currículo de Educación Inicial venezolano y las características particulares que presenta el alumno dentro del espectro.

En éste sentido, la primer área desarrolla aspectos puntuales de la adaptación y estructuración del ambiente de aprendizaje; la segunda, aspectos de la socialización del alumno con TEA; la tercera, aspectos de la flexibilidad cognitiva y autoregulación del alumno con TEA; y la cuarta, aspectos relacionados con el lenguaje y la comunicación del alumno con TEA.

Adaptación y estructuración del ambiente de aprendizaje. Diversos autores refieren que el niño(a) con TEA presenta dificultades para percibir e integrar la información sensorial proveniente del entorno, lo que le dificulta su comprensión y organización efectiva para generar respuestas adaptativas al medio. Por consiguiente, es necesario organizar, según el currículo de Educación Inicial venezolano, el

ambiente de aprendizaje atendiendo las cuatro dimensiones: espacial, funcional, temporal y relacional, a fin de hacer el ambiente amigable, estructurado y predecible para el alumno.

Socialización del alumno con TEA. Hart y Risley, 1995 (citado en Casanova, M. y Rodríguez, H 2009), expresan que “los niños típicos (sin conductas autistas) aprenden por medio de lo que llaman 'el baile social', refiriéndose a la gran cantidad de interacciones diarias que tienen los niños con otras personas, principalmente con sus padres. Estos investigadores muestran como el desarrollo verbal e intelectual del niño no solo se adquiere por maduración, sino por la cantidad y la calidad de sus interacciones durante cada minuto de su vida” (p. 165). Es vital que los padres y el personal docente, que son quienes conviven más tiempo con el niño(a), insistan en abordar el mencionado baile social, puesto que, el niño(a) con TEA se caracteriza por no iniciar el contacto y las interacciones con otros, evita el contacto visual, lo que en algunos casos dificulta o imposibilita el desarrollo de habilidades para la imitación, le cuesta identificarse a sí mismo, le cuesta establecer vínculos afectivos con otros y se le dificulta expresar gestualmente sus emociones. En ocasiones puede ser muy “sociable” evidenciándose conductas inadecuadas que pueden resultar exageradas e indiscriminadas. Por consiguiente, se deben utilizar estrategias metodológicas que, sustentadas en el currículo venezolano, apoyen el desarrollo de habilidades para identificarse a sí mismos como sujetos que aprenden a través de la interacción con sus pares y adultos significativos.

Flexibilidad cognitiva y autoregulación del alumno con TEA. El niño(a) con TEA, tiende a ser ritualista, con conductas, actividades e intereses restringidos y estereotipados, con un alto nivel de exigencia consigo mismo, superando incluso las expectativas que tienen de ellos sus compañeros y adultos significativos. Son individualistas y se les presenta con demasiado estrés y frustración el trabajo en equipo. Su flexibilidad cognitiva se ve afectada por la rigidez de sus pensamientos, la

resistencia al cambio y la evitación del fracaso, se le dificulta aprender de sus errores y encontrar diferentes alternativas para resolver un único problema, se les dificulta generalizar los aprendizajes obtenidos a diferentes contextos. Algunos, tienden a ser impulsivos y con conductas disruptivas manifiestas (berrinches y pataletas) que se presentan sin motivo aparente. En este caso, las estrategias a utilizar se privilegian de las técnicas de modificación de conducta, orientadas a entrenar al niño(a) en la emisión de conductas adecuadas así como en el desarrollo de la capacidad para controlar su comportamiento. Además del uso de las técnicas para el desarrollo de habilidades sociales, orientadas a facilitar la comprensión, el abordaje y mejoramiento de las interacciones con sus pares y adultos significativos.

Lenguaje y comunicación del alumno con TEA. Se sabe que otra de las áreas afectadas en los niños(as) con TEA es la de lenguaje y comunicación. Según expresan Terán, Velandia y Barrondo, 2013 (citado en La Sociedad Venezolana de Neurología 2013)

En el caso de los niños considerados dentro del Espectro Autista, se observa una desviación en las habilidades básicas para el desarrollo y manejo del habla y el lenguaje, tanto comprensivo como expresivo, en concordancia con las acciones relativas a la actuación social (p. 220).

Respecto al uso del lenguaje Tonny Attwood (1998), expresa que los niños con TEA, específicamente los de alto nivel de funcionamiento, pueden presentar retraso en el lenguaje que mejora con el tiempo. Pueden llegar a ser muy fluidos a los 5 años, pero se les dificultan las habilidades para conversar en forma natural con alguien más. Aunque la pronunciación y la gramática se mantienen intactas y se evidencia la conducta perfeccionista en la pronunciación; se les dificulta el área de la semántica, al no reconocer que pueden existir diferentes significados de las palabras; en la prosodia, al tener tono, acento y ritmo inusuales, añadiéndole que el niño puede ser de mucho hablar o de poco hablar; puede carecer de cohesión en la conversación, desarrollar un lenguaje formal con tendencia a percibirse como pedante, tener un modo particular de utilizar las palabras o desarrollar modelos repetitivos de habla.

Sin embargo, el mismo autor insiste en que la dificultad más significativa se evidencia en el área de la *pragmática*, puesto que a la persona dentro del espectro se le dificulta entender cómo utilizar el lenguaje en contextos sociales. En el aspecto pragmático, se detallan diversas dificultades entre las cuales se encuentran: iniciar o terminar una conversación en forma apropiada, pedir aclaratorias o ayuda cuando no comprende, admitir desconocimiento de algún tema, respetar los turnos conversacionales, escuchar y establecer contacto visual con otros, empatizar con los sentimientos del otro, tendencia a realizar comentarios irrelevantes durante la conversación, entender en otros la existencia de pensamientos y sentimientos diferentes ante la misma situación, así como ofrecer simpatía, gratitud y cumplidos.

Por ende las estrategias metodológicas del docente deben estar orientadas a fomentar el desarrollo y mantenimiento del lenguaje y la comunicación a partir de cualquier situación que pudiera presentarse, y en la medida de lo posible, en el contexto escolar natural y con experiencias reales, que permitan favorecer la capacidad de comunicación del alumno que presenta la condición.

Estrategias metodológicas y pilares fundamentales de la educación

Según Casanova, M. y Hernández, H. (2009) Entre los elementos que se contemplan en el currículo de la escuela inclusiva se encuentran: los propósitos u objetivos, las competencias, los contenidos, las estrategias metodológicas y la evaluación. En la presente investigación, se enfatiza en las estrategias metodológicas. Por su parte, Castillo (2006), define las estrategias metodológicas como una “Secuencia ordenada de todas aquellas actividades y recursos que utiliza el profesor en la práctica educativa, las cuales, partiendo de unos antecedentes personales del profesor, tienen un fin determinado”. (p.72).

Dichas estrategias deben planificarse y desarrollarse coherentemente con los pilares que fundamentan la educación, así como con los contenidos, objetivos y aprendizajes que se desean promover en el alumno, en combinación con la consideración del ambiente de aprendizaje. En este sentido, Pizarro, 2003 (citado en Casanova, M. y Hernández, H. 2009), argumenta que

“se hace imprescindible –si realmente se quiere cambiar algo en la educación– el cambio metodológico dentro del aula. Aunque es cierto que la posibilidad de participación del alumnado se ha incrementado en muchos casos y que éste se expresa con gran libertad en la comunicación con los profesores y profesoras, lo cierto es que no se termina de optar por una metodología variada en la que se aplique tanto la exposición del profesor –cuando se estime necesaria– con la actividad individual del alumno y con la actividad de equipo, combinadas adecuadamente, además de utilizar recursos variados que contemplen y tengan en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje. (P. 28)

Atender a la diversidad puede resultar complicado, si no se considera la aplicación de estrategias metodológicas pensadas y planificadas para favorecer a todos los alumnos. Donde se considere la variedad de estrategias y las particularidades del grupo. Sabemos que el sistema educativo tiene una idea acerca de los ciudadanos que desea formar y justifica esa idea en las características, inquietudes y expectativas de la sociedad en la cual se insertará ese ciudadano formado. Por ende, resulta conveniente manifestar que toda estrategia metodológica que quiera o pueda utilizarse para el desarrollo de una habilidad específica en el alumno, debe estar diseñada en atención al conocimiento docente de las características evolutivas y particulares de su grupo, concomitantemente con los lineamientos que establece el sistema educativo.

En aras de contextualizar, lo más cercanamente posible de la presente investigación a la realidad del país, se establecerá la fundamentación pedagógica que propone el currículo de Educación Inicial, el cual como se mencionó anteriormente, plantea su base en una percepción constructivista del conocimiento, donde el docente asume su rol como mediador de aprendizajes significativos y globalizados. Cabe destacar que en la educación inicial se considera vital la concepción del conocimiento

como producto de la interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, en relación con un contexto circundante desde donde construye sus aprendizajes a partir de sus experiencias significativas. De allí que, los procesos pedagógicos se entiendan como prácticas en donde el alumno en completa interacción con su realidad, pueda internalizarla y transformarla.

No obstante, para que esa interacción ocurra de una manera aceptable en el ámbito escolar, debe existir una guía que facilite el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ende, el docente debe seleccionar cuidadosamente sus estrategias metodológicas, basándose en los cuatro pilares fundamentales de la educación (*conocer, hacer, convivir y ser*) señalados por Delors en 1996, en el informe que realizó a la UNESCO la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Al respecto, el currículo de Educación Inicial de la República Bolivariana de Venezuela, (2005) expresa lo siguiente:

Conocer: el conocimiento se verifica como comprensión, como acciones, como conducta, como lenguaje, parte de la interacción con el objeto de estudio y otros sujetos.

Hacer: para influir en el entorno hacen falta técnicas y métodos, utilizados con intencionalidad.

Convivir: la necesidad de “aprender a vivir juntos conociendo a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad” en la búsqueda de “crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos”, (Delors, 1996)

Ser: la síntesis de los tres pilares anteriores, lo que demuestra que el ser humano es la construcción de las experiencias de toda una vida. (P. 40)

En otras palabras, con el “Aprender a Conocer” se adquieren las herramientas para comprender las situaciones y experiencias que enfrenta en su día a día a través de la exploración y descubrimiento del entorno y sus características, con lo cual desarrolla su juicio crítico y moldea su conducta. Mientras se conoce, se genera la necesidad de influir de alguna forma en el entorno, por ello el “Aprender a Hacer” favorece el uso de procedimientos y estrategias que permiten profundizar y sistematizar los conocimientos. Es por eso, que en el aprendizaje significativo se valora el aprender haciendo.

Dado que el aprendizaje surge en un contexto determinado y a partir de la interacción con personas, resulta fundamental “Aprender a Convivir”. Es ese dar y recibir, con una estructura de comportamientos definida y socialmente aceptada, que privilegie el respeto por la diversidad cultural y personal. Los tres pilares anteriores, van muy de la mano con el “Aprender a ser” donde esos aprendizajes obtenidos de esa relación bidireccional con el entorno, influyen al individuo y viceversa, en un marco de cooperación, respeto y pluralidad que permiten que el ser humano se configure y a su vez sea aceptado como perteneciente al contexto en que se desarrolla.

MÉTODO

En este capítulo se describen los procedimientos aplicados para la obtención de los datos requeridos para la presente investigación. Está constituido por el paradigma epistemológico, tipo y diseño de investigación, definición conceptual y operacional de las variables, los sujetos de estudio y una descripción de las técnicas e instrumentos necesarios para la recolección de datos, mediante los cuales se intentará dar respuesta al problema planteado.

Paradigma Epistemológico

Conviene destacar tal como lo indican Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2008), que un paradigma es “una manera de concebir al mundo” (p. 2). Por otra parte, el “*episteme*” es entendido según la Real Academia Española, (2014) desde la filosofía de Platón, como “el saber construido metodológicamente en oposición a las opiniones individuales” (p. s/p). En este sentido, el paradigma epistemológico representa una forma de concebir e investigar determinado conocimiento en aras de atribuir forma y significado a una realidad concreta.

De allí que la presente investigación se enmarca dentro de lo que conocemos como el “paradigma positivista”, desde el cual se concibe la realidad como única y sensible de descubrirla, percibirla y conocerla. Pues, resulta vital, percibir y comprender el entorno para generar respuestas adaptativas y socialmente aceptadas. Se entiende que las ideas positivistas derivan de las ciencias “exactas”. Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2008), explican que, los positivistas afirman que “el mundo social puede estudiarse de manera similar al mundo natural” (p. 3), siempre y cuando se utilice un método que permita indagar el mundo social dejando de lado los juicios de valor propios del investigador. Es por eso que en el positivismo resulta ineludible el carácter objetivo con que se estudian las variables.

Así mismo, los autores continúan expresando como condición *sine qua non* el principio de verificación, donde la realidad estudiada es susceptible de ser observable, medible y comprobable.

A partir de éste paradigma, el cual privilegia los métodos cuantitativos; la presente investigación adopta el enfoque cuantitativo, en cuyo proceso sistemático se aplica la lógica deductiva, que va desde lo general hacia lo particular, intentando describir, explicar, predecir y controlar la realidad estudiada y sin perder de vista el conocimiento de tipo técnico. Por lo cual, se asume que la relación entre el objeto y el sujeto es independiente entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento, permitiendo al investigador tener una postura neutral ante los hechos.

En este mismo orden de ideas, el enfoque positivista es adecuado para la presente investigación debido a que la ciencia al medir, encuentra ciertos comportamientos susceptibles de ser medidos a través de proposiciones que expresan leyes particulares (nomotética), que en un ámbito específico de aplicaciones intentan describir, explicar, predecir, verificar y controlar de forma neutral los hechos o situaciones particulares del objeto de conocimiento.

Tipo y Diseño de Investigación

Esta investigación, se desarrolla como un Proyecto de Acción. La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2008), lo define como aquellos que "resultan de actividades de intervención, cambio e innovación en organizaciones y sobre situaciones reales, previamente planificadas y ejecutadas por el estudiante bajo la supervisión del Instituto" (p.p. 21-24). Para efectos del proyecto de acción se consideran las siguientes fases: El análisis de situaciones y problemas reales mediante el uso de los datos obtenidos a partir del cuestionario y la observación no participante dentro de las aulas de preescolar de la institución. Conceptualización y formulación de soluciones, de la cual se deriva la planificación del taller como recurso para

promover la formación del personal docente en relación a los TEA y las estrategias metodológicas inclusivas.

Acción sobre la realidad, la cual consiste en la aplicación del taller planificado en atención a la realidad manifiesta en las aulas de preescolar de la institución. Evaluación de los resultados, producto de la aplicación del taller junto a la reflexión y análisis de las experiencias vividas. Generar los aportes que permitan consolidar, reformular o enriquecer la estructura institucional específicamente en los aspectos metodológicos y recursivos para la inclusión de alumnos dentro del Espectro Autista a las aulas de preescolar de su plantel.

La presente investigación, es de tipo no experimental debido a que en el caso que nos ocupa la variable no será manipulada sino que será observada tal y como se presenta. Al respecto, Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2008), expresan que “las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa, y dichas relaciones se observan tal y como se han dado en su contexto natural” (p. 207). En cuanto al diseño de la investigación, los mismos autores, expresan que representa el “Plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación” (p. 158). Por ende, el diseño más acorde es el denominado transeccional o transversal exploratorio, en el cual se recolecta la información que dará pie a conocer la variable objeto de estudio en un tiempo real, con las condiciones de su ambiente natural y en único momento.

De allí que en dicho proyecto de acción, se orienta al personal docente compuesto por titulares y auxiliares, en primer lugar, en relación a la autoadministración de un cuestionario para recolectar datos, el cual se aplica en su ambiente natural, con sus situaciones naturales y en un único momento propuesto por la institución. En segundo lugar, se realiza una observación no participante a la labor del personal docente de I, II y III grupo de preescolar de la U.E.P. Colegio “El Rey Jesús” en atención al ambiente de aprendizaje escolar de los alumnos de preescolar, en sus cuatro dimensiones: física, funcional, temporal y relacional. Posteriormente, se

contrastan los datos recabados a través del análisis del cuestionario y la observación realizada, en relación a las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas encontradas; a partir de los cuales se materializa el diagnóstico de la realidad estudiada. Acto seguido, tal como se establece en los objetivos específicos, se diseña ejecuta y evalúa, un taller dirigido al personal docente que labora en el nivel preescolar de la misma, donde se presentan algunos de los aspectos relacionados con el proceso de inclusión, los Trastornos del Espectro Autista como condición y se profundiza en las estrategias metodológicas que se podrían asumir como prácticas inclusivas que favorecerán a todos los alumnos de la etapa preescolar, mientras se presenta la posibilidad de otorgar a los alumnos con TEA una mejor calidad en su educación.

Variable

Estrategias metodológicas que posee el personal docente de preescolar para la inclusión de alumnos con TEA en las actividades de su aula regular.

Definición Conceptual

Para el caso que nos ocupa, Castillo (2006), define estrategia metodológica como una “Secuencia ordenada de todas aquellas actividades y recursos que utiliza el profesor en la práctica educativa, las cuales, partiendo de unos antecedentes personales del profesor, tienen un fin determinado”. (p.72).

Definición operacional

La variable objeto de estudio, se valora a partir de tres dimensiones diferentes relacionadas con el conocimiento, el modo de proceder y la apreciación personal. Por consiguiente, en atención a los cuatro pilares de la educación planteados por la UNESCO, se tratará la dimensión cognitiva, la técnica y la humana.

La Dimensión Cognitiva. Se refiere a la utilización de todas aquellas estrategias, actividades y recursos adquiridos por el docente y que le permiten acceder al conocimiento, a través de la comprensión del medio, utilizando herramientas como: la percepción, atención, descubrimiento, memorización y el juicio. Es decir, aquellas estrategias que le permiten conocer los Trastornos del Espectro Autista (TEA) como condición, sus características definitorias, los factores que pudieran alterar la conducta de quien lo experimenta, así como las posibles estrategias metodológicas inclusivas que pudieran utilizar dentro del aula.

La Dimensión Técnica. Relacionada con la utilización de diversos procedimientos que le permiten influir en el propio entorno generando transformación de la realidad, mediante un conjunto de pasos o reglas. En otras palabras, aquello que realiza para preparar al individuo en aras de hacer frente a un gran número de interacciones comunicacionales, sociales y conductuales así como de trabajo en equipo; que posteriormente se traducirá en la cualificación del alumno con TEA para el mundo social y laboral.

La Dimensión Humana. Concebida como la utilización de estrategias orientadas al desarrollo de aquellos aspectos actitudinales que permiten la valoración de las responsabilidades que se derivan de la inclusión de un alumno con TEA al aula regular, así como de las actividades y recursos pedagógicos que favorecen el proceso de inclusión, desde la comprensión del otro, de las distintas formas de interdependencia, la preparación para tratar las dificultades que se presentan, así como el desarrollo de la personalidad, autonomía y responsabilidad consigo y con sus semejantes.

Población

Hernández, (citado en Castro (2003), expresa que "si la población es menor a cincuenta (50) individuos, la población es igual a la muestra" (p.69). Para los fines

que persigue esta investigación, se aborda al personal docente que trabaja en el nivel preescolar, indistintamente del sexo, constituido por 6 docentes, entre los cuales se encuentran titulares y auxiliares, distribuidos en secciones únicas de I, II y III grupo de preescolar, en la U.E.P “Colegio El Rey Jesús”, institución localizada en El Junquito.

Recolección de Datos

La información se recolecta mediante la técnica de observación no participante, aplicada directamente en aula, durante la rutina diaria de cada grupo de preescolar. Además, se aplica como instrumento, un cuestionario de 19 preguntas cerradas, cuyas opciones de respuesta han sido previamente delimitadas, entre las cuales se encuentran: preguntas dicotómicas con una sola opción de respuesta, preguntas con varias opciones de respuesta, escala de estimación y sucesión ordenada de valores distintos de una misma cualidad. Bajo la orientación de la investigadora, las docentes se autoadministrarán el cuestionario.

El porqué de la selección de la técnica y el instrumento antes mencionado, radica en que permite obtener y contrastar datos provenientes de la realidad de los hechos y del contexto, en relación a la aplicación de estrategias metodológicas utilizadas por el personal docente para favorecer la inclusión de alumnos con TEA al aula regular y esgrimir conclusiones reales y útiles para la preparación del taller que posteriormente se realiza en la institución con las respectivas recomendaciones y sugerencias según el caso. A través del taller formativo, se contribuirá en el proceso de formación para solventar los posibles vacíos de conocimiento que pudieran presentarse luego del análisis de los resultados.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS ANTES DEL TALLER

A continuación se presentan y analizan los resultados obtenidos durante el curso de la investigación, a través del cuestionario autoadministrado por los docentes y la observación no participante del ambiente de aprendizaje en el nivel preescolar de la U. E. P. “Colegio El Rey Jesús de El Junquito”, en función de las dimensiones: cognitiva, técnica y humana que conforman la variable objeto de estudio a los fines de precisar el diagnóstico que posteriormente permitirá, mediante el taller de formación, el abordaje pertinente en función de las dificultades manifiestas.

Variable única

Estrategias metodológicas que poseen los docentes de preescolar para la inclusión de alumnos con TEA en las actividades del aula regular.

Cuestionario autoadministrado por el personal docente

Dimensión 1: Cognitiva

N = 6

P5. Definición de los Trastornos del Espectro Autista (TEA)

En ésta pregunta se abordó la definición de los Trastornos del Espectro Autista, se presentaron al personal docente cuatro opciones de respuesta entre las cuales se encontraba la esperada: “Los Trastornos del Espectro Autista se caracterizan por un desarrollo marcadamente anormal de la socialización, la comunicación, actividades e intereses restringidos”.

En atención a las respuestas el 50 % del personal docente coincide con la respuesta esperada. Mientras que el otro 50 % opinan que “los Trastornos del Espectro Autista se caracterizan por un desarrollo marcadamente anormal de la

comunicación, Síndrome de Asperger y comportamientos autoestimulantes”. El 100% de los docentes, descarta las opciones “La interacción social, factores de crianza inadecuados, conductas de apego” y “La comunicación, presencia de rasgos físicos evidentes y dificultades para la imitación”. De los resultados obtenidos se deduce que el 50% del personal docente conoce la definición de los TEA, mientras que el otro 50% los desconoce por completo.

P6. Manifestaciones conductuales de los TEA

En ésta pregunta se abordaron algunas de las manifestaciones conductuales típicas de los Trastornos del Espectro Autista. Se presentaron al personal docente siete opciones de respuesta entre las cuales se encontraban las cuatro esperadas: “Evita mirar a los ojos”, “Evita los cambios y se frustra con facilidad”, “Irritabilidad, berrinches y agresiones frecuentes” y “Demasiado intranquilo y/o demasiado tranquilo”.

Respecto a la opción: “evita mirar a los ojos”, se evidencia que el 83% del personal docente la identifica como una de las manifestaciones conductuales de los alumnos con TEA. La opción: “evita los cambios y se frustra con facilidad” es identificada por un 17% del personal docente, al igual la opción: “Predominantemente en los rubios”. La opción: “Irritabilidad, berrinches y agresiones frecuentes”, es identificada por un 33% del personal docente, al igual que la opción “Demasiado intranquilo y/o demasiado tranquilo”. El 100% del personal docente descarta las opciones: “Ojos achinados y cara redonda” y “Predominantemente en niñas”.

En múltiples oportunidades, los docentes presentaban a la investigadora, posibles ejemplos que pudieran ayudarles a responder ésta pregunta, sin obtener respuesta de la misma. En este caso, es posible observar que los docentes identifican sin duda alguna la evitación del contacto visual como una manifestación típica de los alumnos dentro del espectro. Sin embargo, al valorar las otras respuestas, se evidencia

que las mismas pudieran ser producto de alguna idea preconcebida culturalmente o de la selección al azar de los criterios, hecho que se constata al observar la selección de la opción “predominantemente en rubios”, lo que indica desconocimiento.

P7. Características que permiten la inclusión de un alumno con TEA al aula regular del preescolar

Esta pregunta aborda las características básicas que debe tener un alumno con TEA para ser incluido en un aula regular. Se presentaron al personal docente nueve opciones de respuesta entre las cuales se encontraban las cinco esperadas: “Habilidad para comunicar necesidades e intereses”, “Establecer contacto visual con otros”, “Habilidad para seguir instrucciones”, “Habilidad para imitar a otros” y “Ausencia de autoagresiones severas”.

En consecuencia, la opción: “saber relacionarse socialmente” fue seleccionada por el 67% del personal docente; la opción: “habilidad para comunicar necesidades e intereses” por el 50%; la opción: “habilidades para seguir instrucciones” fue seleccionada por el 33%; la opción: “ausencia de autoagresiones severas” por el 17% al igual que la opción: “establecer contacto visual con otros”. Finalmente el 100 % del personal docente no consideró como características básicas para la inclusión, las siguientes opciones: “haber culminado la atención temprana con especialistas”, tener “hábitos de higiene y autocuidado”, “habilidad para imitar a otros” y “habilidad para el reconocimiento de emociones en otros”.

Los prerrequisitos fundamentales para el aprendizaje son el contacto visual, la imitación y el seguimiento de instrucciones. Características como la habilidad para comunicar necesidades e intereses y la ausencia de autoagresiones severas, complementan los prerrequisitos mencionados previamente, otorgando al alumno con TEA la posibilidad de ser incluido en aula regular. Por ende, ante las respuestas emitidas por los docentes, es posible valorar que los mismos desconocen las

características básicas que debe tener un alumno con TEA para poder ser incluido en una escuela regular.

P8. Factores que intervienen en la aparición de conductas disruptivas en un alumno con TEA

Esta pregunta aborda los factores que intervienen en la aparición de conductas inadecuadas en un alumno con TEA. Se presentaron al personal docente diez opciones de respuesta entre las cuales se encontraban las cinco esperadas: “Trabajos fáciles o muy difíciles”, “Explicaciones confusas”, “Proximidad a fuentes de sonido (Ej: aire acondicionado)”, “Proximidad a objetos que giran (Ej: ventiladores)” y “Tiempos muertos sin actividad”.

En relación a la opción: “Trabajos fáciles o muy difíciles” fue seleccionada por un 17% del personal docente; la opción: “Explicaciones confusas” por un 33%. La opción: “uso de apoyos visuales” fue seleccionada por un 33% al igual que la opción: “tiempos muertos sin actividad”. Por otro lado, El 100% de los docentes descarta como generadores de conductas disruptivas los siguientes factores: el “uso de la pizarra” la “rutina estructurada”, la “formación docente”, la “proximidad a fuentes de sonido”, “proximidad a objetos que giran” y la “técnica del debate”.

Una de las estrategias más recomendadas para la atención educativa de personas con TEA es el uso de apoyo visual. Por otra parte, tal como se explicó en el marco teórico que fundamenta la investigación, los niños(as) con TEA tienden a evitar el fracaso, motivo por el cual las tareas muy fáciles o muy difíciles pueden resultarles desmotivantes o frustrantes. Además la proximidad a fuentes de sonido, podría generarles conductas inadecuadas debido a la sobre estimulación sensorial auditiva, así mismo, la proximidad a objetos que giran podrían generar una conducta inadecuada, al desviar su atención de cualquier actividad que esté realizando en el aula. En atención a lo planteado y las respuestas emitidas por los docentes, se

evidencia el desconocimiento de los factores que intervienen en la aparición de conductas disruptivas en los alumnos con TEA.

Análisis global de la Dimensión Cognitiva. De los resultados expuestos y analizados en esta dimensión se deduce lo siguiente:

- a. La mitad de los docentes conoce la definición de los Trastornos del Espectro Autista, mientras que la otra mitad los desconoce.
- b. Desconocimiento de las manifestaciones conductuales típicas de los Trastornos del Espectro Autista.
- c. Desconocimiento de las características básicas que debe tener un alumno con TEA para poder incluirse en un aula regular de preescolar.
- d. Desconocimiento de los factores generadores de conductas disruptivas en alumnos con TEA.

Dimensión 2: Técnica

N = 6

P9. Frecuencia en la realización de actividades orientadas a la inclusión durante la práctica docente

Esta pregunta enfatiza en la frecuencia de utilización de algunas estrategias metodológicas inclusivas durante la labor docente, entre las cuales se presentaron siete opciones de respuesta. En relación a las opciones que favorecen el proceso de inclusión de alumnos con TEA al aula regular, las más relevantes son las opciones: “Confirmar que los alumnos de su grupo establecen contacto visual, imitan y siguen instrucciones.”, “Utilizar estrategias metodológicas que combinen distintos estilos de aprendizaje (visual, auditivo y Kinestésico)”, “Confirmar que los alumnos de su grupo pueden comunicar necesidades e intereses.” y “Realizar adaptaciones curriculares para que todos los alumnos puedan participar sin importar su condición.”

En relación a las opciones mencionadas, se aprecia que un 17% del personal docente “nunca” confirma que los alumnos de su grupo establecen contacto visual, imitan y siguen instrucciones; un 33% de ellos “Casi Siempre” lo confirma y un 50% “Siempre” lo confirma. Así mismo, un 17% del Personal docente “A Veces” utiliza estrategias que combinen distintos estilos de aprendizaje (auditivo, visual y Kinestésico); un 33% de ellos las utiliza “Casi Siempre” y un 50% las utiliza “Siempre”. Además, un 33% del Personal docente “Casi Siempre” confirma que los alumnos de su grupo pueden comunicar necesidades e intereses, mientras que un 67% expresan que “Siempre” lo confirman. Finalmente, un 17% de la población estudiada “Casi Nunca” realiza adaptaciones curriculares para que todos los alumnos puedan participar sin importar su condición; un 33% de ellos “Casi Siempre” las realiza y un 50% “Siempre” las realiza.

Según los resultados aportados por el personal docente, un gran porcentaje de ellos logra realizar frecuentemente estrategias metodológicas favorecedoras de la inclusión. Sin embargo, los datos obtenidos de esta pregunta, se presentan incongruentes en relación al desconocimiento que viene manifestándose una y otra vez, lo que conduce a pensar que la respuesta fue desarrollada desde la selección al azar o sobre la base de la deseabilidad más que sobre los hechos reales, lo cual se constatará durante las observaciones.

P10. Estrategias metodológicas inclusivas utilizadas con mayor frecuencia en la práctica docente.

Esta pregunta enfatiza en el tipo de estrategia metodológica inclusiva que suelen utilizar los docentes con frecuencia en su práctica docente. Se presentaron al personal docente nueve tipos de estrategias, entre las cuales las más significativas para incluir a un alumno con TEA son: “Conocer los temas de clase”, “Apoyos visuales”, “Actividades adaptadas al nivel de desarrollo de los alumnos”, “Demostraciones de cómo se hace una tarea”, “Cronograma de actividades para

niños”, “Promover la comunicación de intereses” y “Promover el control de la conducta”.

Los hallazgos revelan que: la opción “Actividades adaptadas al nivel de desarrollo de los alumnos” fue seleccionada por el 100% del personal docente. La opción “Demostraciones de cómo se hace una tarea” fue seleccionada por el 67%. La opción “Apoyos visuales” fue seleccionada por el 50%. La opción “Cronograma de actividades para niños fue seleccionada por el 50%. La opción “Promover la comunicación de intereses” fue seleccionada por el 33%. La opción “Conocer los temas de clase” fue seleccionada por el 17% y la opción “Promover el control de la conducta” fue seleccionada por el 33%. Por otro lado, 100% del Personal docente descarta la opción “Valoración de las inteligencias”. Sin embargo, el 17% selecciona la opción “Inteligencias múltiples”.

Conocer los temas de clase presenta al personal docente la posibilidad de adaptar las actividades al nivel de desarrollo de los alumnos y así poder ejecutar las demostraciones respecto a cómo se hace una tarea. Sin lo anterior, no es posible hacer demostraciones ni proporcionar la estructura tan necesaria para los alumnos de estos niveles, mucho menos se puede hacer predecible y comprensible el entorno escolar para el alumno con TEA, tal y como se plantea en las necesidades especiales desarrolladas en el marco referencial. Además, las actividades mencionadas anteriormente, orientan la creación de material concreto cuya función es proporcionar el apoyo visual requerido para el alumno con TEA. Por otra parte, en los resultados se evidencia que muy pocos docentes promueven la comunicación de intereses y el control de la conducta, aspectos también fundamentales cuando se trata con alumnos, más aún si se encuentran dentro del Espectro Autista.

En atención a lo planteado y las respuestas emitidas por el personal docente, si bien se evidencia que aplican algunas estrategias favorables para la inclusión, también está muy presente el desconocimiento de las teorías o razones que

fundamentan la selección de las mismas, lo cual se traduce en prácticas inadecuadas y confusas para los alumnos.

P12. Estrategias para el manejo conductual que utilizan los docentes en su labor.

Esta pregunta se centra en las estrategias que utilizan los docentes para abordar las conductas disruptivas y orientar las conductas esperadas en los alumnos durante la rutina diaria. Se presentaron a los docentes cinco opciones entre las cuales se encontraban las esperadas: “Identificar la razón de ser del mal comportamiento”, “Captar la atención del niño antes de dar la instrucción y verificar que comprendió” y “Aplicar tiempo fuera”.

Los hallazgos revelan que la opción “Captar la atención del niño antes de dar la instrucción y verificar qué comprendió” fue seleccionada por el 67% del personal docente. La opción “identificar la razón de ser del mal comportamiento fue seleccionada por un 17%. La opción “Dejar tiempos libres sin actividad para que el grupo se divierta en lo que desee” fue seleccionada por un 17%. La opción “Aplicar tiempo fuera” fue seleccionada por un 17% y finalmente la opción “Prestar atención a los comportamientos negativos del niño y enviarlo a la Dirección para que no altere al resto del grupo” fue descartada por el 100% del personal docente.

Identificar la razón de ser del mal comportamiento resulta fundamental debido a que el alumno dentro del Espectro Autista presenta dificultades tanto para expresar sus necesidades e intereses como para integrar las sensaciones que percibe del entorno. Por ende, su mal comportamiento podría derivarse de la frustración que se genera en él al no poder comunicarse de una manera adecuada o al estar sobrecargado con los estímulos del ambiente. Captar la atención del niño y verificar qué es lo que ha comprendido, permite orientar la conducta hacia la respuesta esperada y evitar una conducta inadecuada producto de la confusión generada al no comprender la instrucción. Recordemos que el seguimiento de instrucciones tal como se indica en el

marco teórico es uno de los requisitos fundamentales para que el alumno con TEA pueda incluirse al aula regular.

Aplicar tiempo fuera o tiempo para pensar, permite extraer al alumno de la situación disruptiva, otorgándole la posibilidad de tranquilizarse y pensar en su conducta disruptiva para posteriormente poder enmendar la situación y aprender a autoregularse. Dejar tiempos libres y sin actividad estructurada es una de las razones más reconocidas que generan conductas inadecuadas en cualquier grupo de alumnos, por ende debe evitarse siempre que se pueda. En atención a lo expresado y a las respuestas emitidas por el personal docente, se evidencia que los mismos desconocen las habilidades básicas para el manejo de la conducta en su grupo de alumnos.

P13. Estrategias para fomentar habilidades sociales que utilizan los docentes en su labor

A través de esta pregunta se valoró el tipo de estrategias que utiliza el personal docente para desarrollar habilidades sociales en su grupo de alumnos. Se les presentaron cinco opciones entre las cuales las esperadas eran: “Establecer rutina de recibimiento y despedida”, “Establecer rutinas de cuentos y dramatizaciones” y “Establecer rutina de actividades colectivas”.

De acuerdo con los resultados, El 100% del personal docente seleccionó la opción “Establecer rutinas de estimulación de la motricidad fina”. El 83% seleccionó las opciones: “Establecer rutina de recibimiento y despedida”, “Establecer rutina para el control de esfínter”, “Establecer rutina de cuentos y dramatizaciones” y “Establecer rutina de actividades colectivas”.

Tal como se indica en el marco referencial, una de las debilidades más notables de los alumnos con TEA, está representada por la dificultad para

relacionarse socialmente en forma adecuada. Esta característica hace que la pregunta anteriormente planteada sea uno de los pilares a reforzar durante el taller formativo. Al valorar las respuestas emitidas por el personal docente, se evidencia la selección de opciones como: “Establecer rutinas de estimulación de la motricidad fina” y “Establecer rutinas para el control de esfínter”; lo que induce a pensar que las respuestas pudieran ser producto de la selección al azar de los criterios, sin consideración alguna de la pregunta planteada por la investigadora. De lo cual resulta, una imposibilidad para determinar la realidad de la situación estudiada a través del instrumento.

P14. Estrategias para fomentar el lenguaje y la comunicación que utilizan los docentes en su labor.

Esta pregunta valoró el tipo de estrategias que utiliza el personal docente para fomentar el desarrollo del lenguaje y la comunicación en su grupo de alumnos. Se les presentaron seis opciones entre las cuales las esperadas eran: “Establecer rutina de planificación de actividades del niño y la niña”, “Hacer rondas de preguntas después de leer un cuento” y “Establecer rutinas de intercambio y recuento de experiencias”.

En los resultados obtenidos, se aprecia que el 100% del personal docente seleccionó la opción “Establecer rutinas de intercambio y recuento de experiencias”. El 67% seleccionó las opciones: “Hacer rondas de preguntas después de leer un cuento” y “Establecer rutina de planificación de actividades del niño y la niña”. La opción “Establecer rutina de estimulación de la motricidad gruesa” fue seleccionada por el 33% del personal docente. La opción “Establecer rutinas de juego individual en mesa” fue seleccionada por el 50%. Y finalmente, la opción “Contextualizar las estrategias según el nivel de desarrollo del grupo de alumnos” fue seleccionada por un 17%.

La rutina de planificación del niño y la niña permite al alumno expresar verbalmente sus ideas respecto a lo que tiene en mente hacer y por ende manifiesta

sus intereses. Las preguntas después de una lectura, favorecen la memoria episódica así la estructuración mental de los hechos para emitir una respuesta acorde a lo esperado. El intercambio y recuento de experiencias, permite a los alumnos expresar sus emociones en relación a lo sucedido durante su trabajo en cada área mientras valora la forma en que realizó las actividades y así establecer otras formas de actuación para un futuro. Dado que esta es otra de las debilidades significativas del alumno dentro del espectro autismo resulta vital que el docente potencie estas actividades.

Sin embargo, al valorar las respuestas emitidas, se hace presente que si bien se evidencia la selección de estrategias favorables para fomentar el lenguaje y la comunicación, también está muy palpable el desconocimiento de las teorías o razones que fundamentan la selección de las mismas, lo cual se evidencia al tener un 50% del personal docente señalando como estrategia “Establecer rutinas de juego individual en mesa”. Y un 33% señalando la opción “Establecer rutina de estimulación de la motricidad gruesa”. Con lo cual se evidencia el desconocimiento de las estrategias.

P19. Estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje del alumno con TEA aplicadas en la labor docente.

Se presentaron al Personal docente siete estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje del alumno dentro del Espectro Autista. Posteriormente se les pidió reconocer cuáles de ellas aplica en el aula durante su labor educativa.

Al respecto, los datos emitidos por el personal docente expresan que un 100% de ellos “Siempre” logra dar instrucciones claras y con ayuda de apoyo visual. Al mismo tiempo, un 67% de la población estudiada indican que “Siempre” “estructuran el aula para que el contexto diga lo que hay que hacer, mientras que un 33% “Casi Siempre” lo hace. Así mismo, el 17% manifiesta que “Siempre” estructura rutinas que ayuden a sus alumnos a predecir la siguiente actividad del día, mientras que un

50% indica que “Casi Siempre” lo hace, un 17% indica que “Algunas Veces” lo hace y finalmente un 17% dice que “Casi nunca” lo hace. Además, un 83% del personal docente, manifiesta que “Siempre” consideran los intereses de sus alumnos para generar aprendizaje a partir de ellos y un 17% opina que “Casi Siempre” lo consideran. En cuanto a repasar con frecuencia las tareas realizadas para que los alumnos recuerden cómo se hacen y para qué sirven un 67% de la población estudiada expresa que “Siempre” logran hacerlo, mientras que un 33% dice que “Casi Siempre” lo hace. El 100% del personal docente, indica que “Siempre” prepara actividades variadas, con sentido y utilidad real que favorezcan el aprendizaje. Finalmente, el 67% de ellos “Siempre” logra hacer cambios gradualmente, anticipando los mismos en forma verbal y con apoyo visual, un 17% dice que “Casi Siempre” lo hace y un 17% indica que “Algunas Veces” lo hace.

De lo anterior se deduce que el personal docente de la institución logra utilizar en su práctica pedagógica, estrategias metodológicas que según lo expresado en el marco referencial favorecen al alumno con TEA. No obstante, los resultados obtenidos resultan incongruentes con el desconocimiento manifestado, razón por la cual resulta conveniente esperar los resultados luego del taller y la observación en aula, a fin de determinar la realidad correspondiente a este aspecto de la investigación.

Análisis Global de la Dimensión Técnica. En cuanto a los resultados obtenidos en esta dimensión se infiere lo siguiente:

- a. Incongruencia en la valoración por parte de los docentes respecto a las estrategias metodológicas inclusivas planteadas en la pregunta 9 del cuestionario.
- b. Desconocimiento de las razones que fundamentan la selección de estrategias metodológicas inclusivas, hecho que se traduce en prácticas inadecuadas y confusas para los alumnos.

- c. Desconocimiento de las Estrategias Metodológicas para el manejo de la conducta en su grupo de alumnos.
- d. Imposibilidad de valorar el conocimiento respecto a las estrategias metodológicas para fomentar el desarrollo de habilidades sociales.
- e. Desconocimiento de las estrategias para fomentar el lenguaje y la comunicación en su grupo de alumnos.
- f. Incongruencia respecto a la aplicación de estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje del alumno con TEA.

Dimensión 3: Humana

N = 6

P11. Apreciación de la necesidad de la formación docente para la inclusión de niños con TEA al aula regular.

Esta pregunta valoró la necesidad de formación que requieren los docentes para incluir niños con TEA en sus aulas regulares. Se presentaron cinco opciones que miden el nivel de necesidad de formación: “Innecesaria”, “Poco Necesaria”, “Medianamente Necesaria”, “Necesaria” y “Muy Necesaria”.

Los hallazgos obtenidos indican que el 67% del personal docente seleccionó la opción “Necesaria” mientras que el 33% seleccionó la opción “Muy Necesaria”.

Actualmente, la incidencia de casos de Trastornos del Espectro Autista, continúa aumentando en forma alarmante. Según el último informe de prevalencia del “Center for Disease Control and Prevention (CDC, 2012) informó de una prevalencia estimada de una 11,3/1.000 en niños de 8 años. Esto supone una cifra de 1 por cada 88 niños de 8 años...” (p.37). Ante esta realidad combinada con una demanda de inclusión cada vez mayor, resulta imperativo formar al personal docente. Por ende, la opción idónea como respuesta sería: “Muy Necesaria”. En consecuencia, las

respuestas emitidas por el personal docente, una vez más permiten detectar el desconocimiento respecto a los Trastornos del Espectro Autista en relación a la formación que se amerita para poder proporcionar intervenciones educativas adecuadas.

P15. Actitudes que debe poseer un docente para formarse en el área de inclusión educativa.

En esta pregunta se valoraron las actitudes que debe poseer el personal docente para formarse en el área de inclusión educativa. Se presentaron al personal docente ocho opciones, entre las cuales se encontraban las esperadas: “Actuar como mediador de los aprendizajes”, “Ofrecer apoyo, cercanía y solidaridad a sus alumnos”, “Ser paciente y perseverante” y “Considerar que cada acción suya favorecerá o deteriorará el desarrollo de sus alumnos”.

Los hallazgos revelan que 83% del personal docente piensa que, debe “Ser paciente y perseverante”. Un 50% que debe “Actuar como mediador de los aprendizajes” así como “Ofrecer apoyo, cercanía y solidaridad a los alumnos” el 33% piensa que el docente debe “Ser flexible ante los posibles cambios” y “Considerar que cada acción suya favorecerá o deteriorará el desarrollo de sus alumnos”. Un 17% cree que debe “Sentir compasión por los alumnos con alguna condición” y “Hacer adaptaciones para los alumnos con condición y trabajar diferente con el resto del grupo”. Finalmente, el 100% del personal docente considera que no se deben “Generar resistencias ante posibles cambios”.

De los resultados anteriores, se puede deducir que el personal docente, valora positivamente las actitudes de un docente que quiera formarse para la inclusión. Sin embargo, se evidencian algunas opiniones poco favorables como sentir compasión y hacer adaptaciones sólo para el alumno con condición, que se derivan del desconocimiento en el área de inclusión educativa.

P16. Apreciación de la formación recibida en relación a estrategias metodológicas inclusivas para alumnos con Trastornos del Espectro Autista (TEA).

En ésta pregunta se presenta a los docentes la posibilidad de valorar la calidad de su formación respecto a las estrategias metodológicas inclusivas para los casos de alumnos con TEA. Se presentaron al personal docente cuatro opciones de respuesta “Deficiente”, “Regular”, “Buena” y “Excelente”.

En relación a los datos recolectados se evidencia que un 33,33 % del personal docente selecciona la opción “deficiente”. Un 33,33% selecciona la opción “regular” y un último 33,33 % selecciona la opción “buena”. De los hallazgos encontrados a lo largo del instrumento más la valoración de esta pregunta se puede inferir que los resultados presentados por el personal docente resultan incongruentes con la realidad.

P17. Apreciación de las dificultades experimentadas para la incorporación de estrategias metodológicas inclusivas a su aula.

En la pregunta se presentaron a los docentes 12 dificultades que pudieran ser experimentadas durante su labor diaria para incorporar estrategias metodológicas orientadas a la inclusión en sus aulas convencionales.

Al respecto, un 50% del personal docente indica haber experimentado “Falta de formación para el trabajo con las necesidades características de los alumnos con TEA”; un 33% plantea haber experimentado “Desconocimiento de las estrategias”, así como un 33% plantea haber experimentado los “Altos costos de los materiales y recursos”. Al mismo tiempo, el 17% de la población estudiada expresa haber experimentado “Falta de ayuda por parte de las familias a los educandos”, otro 17% afirma que la “Negación de los padres a aceptar y trabajar en el mejoramiento de la

condición de su hijo” es una dificultad experimentada. Finalmente, un 17% indica haber experimentado la “falta de sensibilización y conocimiento respecto a los Trastornos del Espectro Autista. El 100% del personal docente descarta las opciones: “Incremento del tiempo de dedicación”, “Escasa disponibilidad de recursos didácticos en el centro educativo”, “Escasa disponibilidad de recursos didácticos en los hogares”, “Poca adaptación de los materiales al currículo”, “Ausencia de apoyos visuales en el centro educativo” y “Exceso de matrícula en las aulas de preescolar”.

De los hallazgos obtenidos a lo largo del instrumento más la valoración de esta pregunta se puede evidenciar que de los resultados presentados por el personal docente algunos resultan compatibles con la realidad observada mientras que otros no. Aunque algunos aspectos importantes no hayan sido considerados por la mayoría, tales como: “La falta de sensibilización y conocimiento respecto a los Trastornos del Espectro Autista”, la “Falta de ayuda por parte de las familias a los educandos” y la “Negación de los padres a aceptar y trabajar en el mejoramiento y la condición de su hijo”. Fue posible evidenciar que sí han sido experimentados.

Datos que se corroboraron durante la observación realizada en el aula, al experimentar la siguiente situación: La investigadora entra a uno de los salones de preescolar para realizar la observación correspondiente, un alumno sale corriendo y de inmediato se esconde bajo las escaleras de la resbaladilla de plástico que se encontraba a las afueras del salón. A las docentes no les preocupa la situación porque “él es así siempre que viene alguien que no conoce” y además está en un sitio seguro. La investigadora insiste a las docentes que el alumno debe estar dentro del aula para realizar la observación, una de las docentes se dirige a sacar al niño de su escondite, en cuanto el niño entra al aula y ve a la investigadora, inmediatamente se mete en el baño y comienza a sacar la basura del baño.

La investigadora, deja por un momento la observación de lado y se acerca al niño, el niño no establece contacto visual y se aleja, comienza a golpear la puerta del

baño, las docentes se acercan y lo sacan del baño, recogen la basura, luego lo asean y le indican que se siente a desayunar. La investigadora permanece lejos del niño y éste se sienta a desayunar, mientras desayuna golpea la mesa, voltea el jugo de un compañero encima de la mesa y se ríe estruendosamente. El niño no juega con sus compañeros, su juego es solitario, cuando se percata nuevamente de la presencia de la investigadora vuelve a alterarse.

Ante tantas conductas, la investigadora pregunta a la docente titular por el comportamiento del niño y ella responde: “Él es así... él tiene sus cosas, mira su representante lo llevó una vez al psicólogo y me enviaron este informe”. Cuando la investigadora lee el informe con fecha del 2012, no se evidencia diagnóstico pero las conductas descritas por la psicóloga coinciden con los Trastornos del Espectro Autista y las intervenciones sugeridas también. Luego, la investigadora pregunta a la docente: ¿Sabes qué es lo que tiene tú alumno? a lo que ella responde: “en realidad no, la representante aún no me ha traído un nuevo informe con el diagnóstico del niño, sólo éste donde describen sus conductas y qué debemos hacer nosotras”.

En el caso planteado, se evidencia una vez más el desconocimiento respecto a los Trastornos del Espectro Autista, la falta de ayuda por parte de la familia y la negación de los padres a aceptar y trabajar por el mejoramiento del alumno.

Por otra parte, los datos emitidos por el personal docente en relación a: “Ausencia de apoyos visuales en el centro educativo” y “Exceso de matrícula en las aulas de preescolar”, no se corresponden con la realidad observada, puesto que las aulas tienen exceso de matrícula, incluso en el aula de I Grupo, no hay sillas suficientes para que todos los niños estén sentados, por lo cual la maestra distribuye a los alumnos que quedan de pie, en alguna de las áreas, para que jueguen mientras ellas atienden al resto del grupo. Respecto a los apoyos visuales, las normas de convivencia y las de trabajo para cada área, se encuentran expresadas sólo en letras lo

cual no permite a los alumnos apropiarse de ellas y tenerlas como referencia cuando sea necesario puesto que los niños aún no saben leer.

P18. Apreciación del nivel de importancia de los factores necesarios para lograr la inclusión de alumnos con TEA al aula regular.

Se plantearon al personal docente, siete factores para lograr la inclusión de alumnos con TEA a su aula regular, con la intención de que establecieran el nivel de importancia de las mismas según su criterio, calificando con el número siete (7) el criterio más importante y con el número uno (1) el criterio menos importante.

Los hallazgos de lo expresado por el Personal docente revelan el siguiente ordenamiento: (7) “Sensibilización y formación respecto a los Trastornos del Espectro Autista”; (6) “Aceptación del trabajo conjunto de padres y maestros e institución”; (5) “Refuerzo educativo para que un alumno supere una dificultad de aprendizaje y logre el objetivo”; (4) “Ofrecer estructura mediante la implementación de normas de convivencia consensuadas, horario de actividades y rutinas”; (3) “Adaptación curricular para alcanzar las metas propuestas”; (2) “Procesos orientados a la participación activa de todos los estudiantes del aula” y finalmente (1) “Adaptación de las rutinas diarias y espacios de aprendizaje”.

Para que se logre una inclusión eficaz del alumno con TEA al aula regular hay que priorizar entre diversos factores que resultan necesarios para que el proceso ocurra. Por ende, de los factores aquí mencionados lo más importante sería sensibilizarse y conocer la condición que genera el Espectro Autista. Acto seguido, tener claro el proceso de inclusión y lo que ello implica en cuanto a la participación activa del individuo. Luego, proporcionar al alumno la posibilidad de estructurar y predecir el entorno para poder comprenderlo y generar respuestas adaptativas al medio. Posteriormente vendrían el trabajo conjunto de la triada institución, padres y

maestros, así como las adaptaciones curriculares, para finalmente reforzar las ejecuciones del alumno con TEA en aras de incitar que logre sus objetivos. De la explicación anterior y lo expresado por el Personal docente, se evidencia el desconocimiento del proceso de inclusión al seleccionar como menos importante uno de los procesos más importantes de la inclusión “participación de todos” y la tan necesaria estructuración y predictibilidad del entorno para el alumno con TEA.

Análisis Global de la Dimensión Humana. Luego de la presentación y análisis de resultados en esta dimensión, los resultados demuestran lo siguiente:

- a. Desconocimiento de los Trastornos del Espectro Autista y el aumento vertiginoso en su incidencia, lo cual dificulta la valoración de la necesidad de formación por parte del Personal docente .
- b. Valoración positiva hacia las actitudes que debe poseer un docente para formarse en el área de inclusión educativa.
- c. Incongruencia en la valoración de la formación recibida en relación al uso de estrategias metodológicas inclusivas para el abordaje de alumnos con TEA.
- d. Los datos aportados en relación a las dificultades experimentadas para incorporar Estrategias Metodológicas orientadas a la Inclusión durante su trabajo en el aula, resultan compatibles con la realidad observada.
- e. Desconocimiento del proceso de inclusión y lo necesario para incluir un alumno con TEA al aula regular.

Observación No Participante

En la presente observación se detallan los aspectos, unidades y circunstancias que fueron observados, así como el rol del observador y los participantes. Posteriormente, se utilizan las siglas de la matriz FODA, para exponer las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas observadas en el preescolar de la institución, a partir del análisis de los elementos considerados. De ésta manera, se determina la situación real de la institución en relación a las estrategias metodológicas orientadas a la inclusión de alumnos con TEA que utilizan actualmente en el preescolar de la U.E.P. “Colegio El Rey Jesús” ubicado en el Junquito.

Aspectos a observar

Ambiente de Aprendizaje, en el cual ocurren las experiencias que proporcionan las oportunidades de aprendizajes para los niños(as).

Unidades de observación

Las observaciones realizadas, se sustentan en las dimensiones que conforman el ambiente de aprendizaje, constituido por cuatro dimensiones a saber:

- a) ***Dimensión Física.*** Se refiere a los materiales y mobiliarios, así como la distribución de los mismos en el espacio.
- b) ***Dimensión Funcional.*** Se refiere al modo de utilización del espacio físico, especificando las funciones y adecuación de los recursos disponibles. Atiende la organización del ambiente por áreas, entre las cuales se encuentran: “Armar, desarmar y construir”, “Experimentar y construir”, “Expresar y crear”, “Representar e imitar”, “Satisfacer necesidades vitales” y “Jugar al aire libre”.
- c) ***Dimensión Temporal.*** Se refiere a la organización y distribución del tiempo en una jornada o rutina diaria, dedicando tiempo para el

“Recibimiento del niño(a)”, “Planificación del niño(a)”, “Trabajo libre en los espacios”, “Intercambio y recuento”, “Pequeños grupos”, “Actividades colectivas” y “Despedida de los Niños(as)”

d) ***Dimensión Relacional.*** Se refiere a las múltiples formas de relación interpersonal y experiencias de convivencia que se suceden en los espacios educativos.

Circunstancias de la observación

La observación se desarrolló en los salones de I, II y III grupo de preescolar, de la U.E.P. “Colegio El Rey Jesús” ubicado en El Junquito; durante el desarrollo de la jornada diaria. Se realizaron tres observaciones de la rutina escolar, en tres sesiones distintas, asignando una sesión para cada grupo.

Rol del observador

El rol del observador es no participante puesto que sólo se limita a observar el desarrollo de la rutina escolar durante un tiempo breve que corresponde a la jornada o rutina diaria.

Rol de los participantes

Los participantes desempeñan un rol abierto puesto que conocen el papel del observador y están enterados de que están siendo observados.

Estrategias metodológicas del personal docente en las Dimensiones Física y Funcional

Fortalezas. Disposición de recursos materiales (mobiliario y recursos didácticos) funcionales y adecuados para la atención de la población estudiantil a su cargo. Espacios de aprendizaje bien delimitados en las aulas de preescolar.

Oportunidades. Los espacios compartidos para jugar al aire libre (actividades colectivas), representan gran diversidad de oportunidades para favorecer el desarrollo integral de los niños(as), en el aspecto psicomotor grueso, afectivo y social. Los baños adaptados a los niños, uno dentro de cada aula, favorece la seguridad, autonomía e independencia de los niños(as) en relación a la satisfacción de sus necesidades fisiológicas.

Debilidades. Aunque la organización de la jornada diaria se encuentra expresada en texto acompañado por imágenes, no se utiliza como referencia para darle estructura a los alumnos. Espacio físico insuficiente para la atención de la matrícula admitida para I grupo. En ninguna de las aulas se evidencia material para el área de experimentar y descubrir.

Amenazas. Alfombras texturizadas que pudieran sobre estimular y generar malestar al alumno con TEA que presente dificultades sensoriales. Selección de un libro muy complejo para ser trabajado con grupos de 8 a 10 niños, en el cual se observan: una actividad experiencial previa relacionada con la actividad del libro, entre dos y cuatro preguntas respecto a la actividad del libro, entre una y tres instrucciones por cada actividad grafomotriz, que se encuentran redactadas para el docente y no para el alumno. Todo esto, podría aumentar el nivel de frustración de los alumnos y por consiguiente generar la evitación de la actividad. Elaboración de láminas de apresto con actividades para el desarrollo de la motricidad fina, dentro del aula y en el momento en que se está trabajando con los alumnos, lo cual permite a los alumnos tener tiempo libre sin actividad, uno de los motivos de origen de las conductas disruptivas en aula.

Estrategias metodológicas del personal docente respecto a la Dimensión Temporal

Fortalezas. Se promueve la participación, independencia y autonomía del alumno, al solicitar a los niños la entrega del desayuno, cuaderno y diario además de

la ubicación del bolso en el lugar adecuado, a medida que ingresan al aula. La presencia del cartel de identificación del alumno, para que cada quien sepa en qué lugar le corresponde estar.

Oportunidades. Aunque se está trabajando en pequeños grupos, se observa el trabajo libre en los espacios del resto del grupo y se ofrece ayuda para evitar la frustración del alumno ante una actividad que no logra desarrollar.

Debilidades. El recibimiento de los niños, se realiza en conjunto con los niños de primaria, lo que hace la actividad rutinaria, extensa y tediosa para los niños pequeños. No se promueve la planificación del trabajo libre en los espacios, donde los niños(as) expresan sus deseos, intereses e intenciones de lo que van a hacer. No se promueve el intercambio y recuento de las experiencias de los niños en relación a las actividades realizadas.

Estrategias metodológicas del personal docente respecto a la Dimensión Relacional

Fortalezas. Disposición de las maestras para el trabajo cooperativo con representantes, alumnos e institución.

Oportunidades. Los adultos significativos, se dirigen a los niños bajo un clima de respeto y tolerancia, se ubican a la altura de los niños y el ambiente se percibe afectivo, cálido y sensible ante situaciones especiales que afecten a cualquier alumno. Utilizar estrategias como pasar lista, aplicar entonación diferenciada al cantar, explicar la actividad asociándola con la realidad de los alumnos, modelar la actividad, reforzar a los alumnos que participan y motivar a los que se encuentran más apáticos.

Debilidades. Las normas de convivencia no se encuentran visibles en el aula. Sin embargo el personal docente las expresa verbalmente ante la conducta inadecuada

del alumno. Aunque se encuentran visibles las normas de trabajo para cada área, las mismas se encuentran escritas y sin imágenes de referencia para aquellos que aún no leen.

Amenazas. Conflictos gremiales. Diferenciación marcada entre las docentes titulares y las auxiliares.

EL PROYECTO DE ACCIÓN

Análisis de Situaciones y Problemas Reales

Diagnóstico del Preescolar

Aunque la población de la presente investigación no es suficiente como para generalizar sus resultados, el hallazgo de desinformación de parte del personal docente respecto a los Trastornos del Espectro Autista (TEA), coincide con lo reseñado por Pereira en el 2013, sobre el escaso conocimiento de los docentes de aula convencional en cuanto a los TEA. La observación de la labor diaria del personal docente aporta suficientes indicios para verificar el desconocimiento respecto a esta condición de vida que requiere de mucho apoyo psicoeducativo. A continuación se presentan las situaciones diagnosticadas a partir del cuestionario autoadministrado por el Personal docente y la observación no participante dentro de las aulas de preescolar de la institución. Las mismas serán presentadas con el siguiente esquema: Dificultad, producto de la realidad encontrada; la consecuencia que podría derivarse de ella y la necesidad que surge de la consecuencia.

1. *Dificultad.* Desconocimiento de la caracterización de los Trastornos del Espectro Autista

- ***Consecuencia.*** Dificultad para incluir alumnos con TEA a las aulas regulares de su preescolar, debido a que se desconocen las características que posibilitan la selección de las estrategias metodológicas adecuadas, para su abordaje durante la rutina diaria.
- ***Necesidad.*** Conocimiento por parte del Personal docente respecto a caracterización de los Trastornos del Espectro Autista.

2. *Dificultad.* Desconocimiento de la Inclusión como Proceso.

- ***Consecuencia.*** Dificultad para generar prácticas inclusivas, que permitan ofrecer a los alumnos con TEA la posibilidad de ser atendidos desde la consideración de su participación activa y equitativa en el entorno escolar.

- **Necesidad.** Conocimiento por parte del personal docente respecto a las implicaciones de la inclusión como proceso.
3. **Dificultad.** Desconocimiento de Estrategias Metodológicas para el manejo de la conducta en alumnos con TEA.
- **Consecuencia.** Dificultad para el manejo de la conducta disruptiva en el alumno con TEA dentro del aula regular de preescolar.
 - **Necesidad.** Conocimiento respecto a las estrategias metodológicas conductuales indicadas para el manejo de conductas disruptivas.
4. **Dificultad.** Desconocimiento de Estrategias Metodológicas para el desarrollo de habilidades sociales en alumnos con TEA.
- **Consecuencia.** Dificultad para potenciar el desarrollo de habilidades sociales en el alumno con TEA dentro del aula regular de preescolar.
 - **Necesidad.** Conocimiento respecto a las estrategias metodológicas indicadas para el desarrollo de habilidades sociales en el alumno con TEA.
5. **Dificultad.** Desconocimiento de Estrategias Metodológicas para el desarrollo de habilidades de Lenguaje y comunicación en alumnos con TEA.
- **Consecuencia.** Dificultad para potenciar el desarrollo de habilidades comunicativas y desarrollo del lenguaje en el alumno con TEA dentro del aula regular de preescolar.
 - **Necesidad.** Conocimiento respecto a las estrategias metodológicas indicadas para el desarrollo de habilidades sociales en el alumno con TEA.

Conceptualización y Formulación de Soluciones

Las dificultades diagnosticadas previamente, suponen consecuencias ineludibles que derivan en necesidades, cuyo requerimiento más próximo es una solución viable, tangible y real. Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación plantea como solución el diseño y ejecución de un taller teórico-práctico donde se presente al personal docente la definición de: Trastornos del Espectro Autista (TEA), inclusión, conductas disruptivas, habilidades sociales, comunicación y lenguaje.

Al mismo tiempo, se proporcionarán durante el taller las características típicas de los TEA, los elementos del currículum de la escuela inclusiva (enfaticando en las estrategias metodológicas), algunas estrategias conductuales para atender las conductas disruptivas manifiestas (tiempo fuera y economía de fichas), algunas estrategias para desarrollar y fortalecer las habilidades sociales en los alumnos (rutina del saludo y rutina de pasar lista), y una estrategia para promover habilidades de lenguaje y comunicación (rutina de repasamos el día).

Tal como se definió en el apartado sobre estrategias metodológicas y pilares fundamentales de la educación, en un sentido muy amplio, las estrategias metodológicas se ubican dentro de lo que se conoce como el saber procedimental, debido a que contempla tanto las actividades como el material concreto que el docente utiliza para lograr su objetivo. Al respecto, Díaz-Barriga y Hernández, (2006) definen el saber procedimental como “aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etcétera” (p. 54). Por lo tanto, dichas estrategias corresponden a un saber de tipo práctico, que se fundamenta en el pilar de la educación que corresponde al “saber hacer”.

En consecuencia, un taller teórico-práctico que, desde la perspectiva constructivista, privilegie el “Aprender Haciendo” representa una oportunidad valiosa para promover en el personal docente de I, II y III grupo del nivel preescolar, la formación respecto a los Trastornos del Espectro Autista (TEA) y algunas de las estrategias metodológicas recomendadas como prácticas inclusivas al momento de abordar un alumno con TEA en el aula regular.

El taller teórico-práctico recomendado para el Personal docente de la institución, resulta fundamental debido a que actualmente existen alumnos dentro del Espectro Autista incorporados a sus aulas regulares de preescolar. Se fundamenta en el enfoque cognitivo del aprendizaje que, según Feldman 2000 (citado en Csoban, E., 2014) “enfátiza en los procesos mentales que no pueden observarse y que se presume tienen lugar durante el aprendizaje” (p. 133). Se refiere al razonamiento, la memoria, el lenguaje y la solución de problemas.

Además, perfila sus intervenciones a partir de la perspectiva constructivista, que según Cesar Coll, 1996 (citado en Flores y Agudelo, 2005) se nutre de “tres enfoques cognitivos en particular: la teoría genética de Piaget, la teoría del origen socio-cultural de los procesos psicológicos superiores de Vygotsky y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel” (p.14). Según Piaget, el individuo aprende porque construye su aprendizaje a partir de su desarrollo evolutivo y en coexistencia con el entorno, lo que determina las habilidades cognitivas y la inteligencia. Por ende, resultan indispensables el desarrollo evolutivo normal y la interacción con el entorno para que se produzca el aprendizaje.

Respecto a Vygotsky, tal como se expresó en el marco referencial, el ser humano se desarrolla a medida que interactúa con su entorno. Desarrolla funciones inferiores cuando su sistema nervioso responde a los estímulos presentes en el entorno. Por otro lado, desarrolla funciones superiores cuando interactúa con el entorno y hace uso de su pensamiento y su lenguaje para comprender y transformar

sus experiencias, dirigir su conducta y formar los conceptos de los que se deriva el aprendizaje.

En relación a Ausubel, su teoría de los organizadores previos o anticipados y su planteamiento respecto al aprendizaje significativo, cobran mucha fuerza en el taller, debido a que a través de los organizadores se comparan los conocimientos previos con los nuevos, para luego profundizar en la explicación de los nuevos conocimientos, cumpliendo así con los propósitos específicos de centrar la atención del personal docente en los aspectos más importantes de la nueva información, denotar las relaciones existentes entre las nuevas ideas y resaltar la información relevante que ya poseen en su estructura cognitiva y que le permite anclar el nuevo conocimiento. De allí que resulte fundamental el aprendizaje significativo, donde no solo se contextualiza una realidad para proporcionar el aprendizaje, sino que también los actores toman parte activa en el proceso de construcción de su conocimiento y valoran su esfuerzo de aprendizaje.

Objetivo General

Promover la formación del personal docente de I, II y III grupo de preescolar de la U.E.P. Colegio El Rey Jesús de El Junquito, respecto a los Trastornos del Espectro Autista (TEA) y las estrategias metodológicas orientadas a la inclusión de alumnos con TEA al aula regular de preescolar.

Objetivos específicos

- Ofrecer información que contribuya en la selección adecuada de estrategias metodológicas centradas en las características de su grupo de alumnos y que favorezcan la inclusión del alumno con TEA.

- Propiciar una aproximación para el desarrollo de destrezas de manejo conductual en su grupo de alumnos.
- Promover el progresivo desarrollo de habilidades cognitivas y metodológicas del personal docente para el acompañamiento de los alumnos que conviven con la condición de TEA y que reciben en su aula de preescolar.

Acción sobre la Realidad

Estrategias de Enseñanza

Durante el Proceso bidireccional de enseñanza/aprendizaje que ocurrió en éste proyecto de acción, fueron diversas las estrategias aplicadas. Al inicio del taller, se utilizaron como estrategias preinstruccionales: la exposición y la demostración. Durante el desarrollo del taller, para apoyar los contenidos, se utilizaron como estrategias coinstruccionales: la lectura dirigida, el trabajo en pequeños grupos, las preguntas intercaladas, la señalización, material concreto con ilustraciones y la vinculación entre sus acciones como docentes en relación con la influencia de las mismas en el entorno. Finalmente, para integrar y anclar conocimientos, se utilizó como estrategia postinstruccionales: la reflexión de sus quehaceres para llegar a la consecuente toma de decisiones en pro de un cambio.

Modalidad

Dicha experiencia se desarrolló bajo la modalidad presencial-vivencial, en la U.E.P. Colegio El Rey Jesús ubicado en El Junquito; en el horario comprendido entre la 1:00 y las 5:00 p.m. del día 23 de Octubre de 2015.

Actividades y Recursos

Para la ejecución de la estrategia de mediación pedagógica seleccionada (taller teórico-práctico) se contó con diferentes recursos en función de las actividades planificadas para el desarrollo del taller. A continuación se detallan los recursos humanos y materiales que fueron utilizados en relación con cada actividad durante la ejecución del taller.

Actividad 1. Dinámica de Sensibilización

- **Cronograma.** 1:00 a 1:30 p.m.
- **Descripción.** La facilitadora invitó al Personal docente a colocarse los distintivos previamente preparados con sus nombres. Posteriormente se presentó al grupo. Acto seguido, comenzó a expresar brevemente el marco legal donde se estipulan los derechos de los niños con condición especial a recibir educación en aula regular. Al terminar, mostró diferentes carteles escritos con apoyo de imágenes que plantearon la siguiente situación: 1.- “La Ley Dice... Bla, Bla, Bla ¿Quién nos forma?” ante ésta pregunta, la facilitadora explicó al personal docente que: si bien es cierto que hay organismos responsables de nuestra formación y actualización como profesionales de la educación, también lo es el hecho de que si los mismos profesionales de la educación no estamos dispuestos a buscar y encontrar la manera de continuar nuestra formación, nunca sucederá la tan anhelada y necesaria actualización para un abordaje adecuado de los alumnos a nuestro cargo.
- 2.- Lo siento pero... ¡Yo no estudie Educación Especial!, ¡Yo Soy Docente de Aula Regular! Con ésta diapositiva, la facilitadora colocó al personal docente en plena conciencia de cuál era su posición al respecto, surgieron acuerdos (de 6 docentes, 4 apoyaron la afirmación), desacuerdos (de 6 docentes 1 estaba en desacuerdo con la afirmación) y silencios (de 6 docentes 1 permaneció en silencio ante la afirmación)

3.- Luego, la facilitadora colocó la diapositiva con el siguiente caso: Hola, mi nombre es Bea... Bueno... ¿Cómo les explico? Yo sé que, hace un tiempo dije que soy docente de aula regular, pero... no entendía lo que hacía... verán, mi hija Dana nació hace poco, ella parecía una niña normal. De lo único que había que cuidarla era de su intolerancia a los lácteos porque a su estomaguito no le caían nada bien. De pronto comencé a notar otros cambios en su

desarrollo: no me mira a los ojos, no quiere que la cargue, no juega con nada. Decidí llevarla con un profesional para que la evalúe. Ya tiene 18 meses, el psicólogo recientemente me ha dicho que es ¡¿ESPECIAL?! Aun no comprendo bien de que se trata, ¡Es que no se le ve nada! Por otra parte, yo, sigo siendo docente de aula regular pero... en esa misma escuela mi hija ha sido rechazada, y nada menos que por mis propios colegas... ¿Ahora qué hago? Una vez finalizada la lectura, la facilitadora expresó al Personal docente lo siguiente: Es importante colocarse en el lugar del otro, pues hoy es Bea, mañana puede ser cualquiera de ustedes y si piensan que ya tienen sus hijos y estos no tienen ninguna condición de discapacidad, nunca se sabe, pues nadie está exento de experimentar esta situación.

Seguidamente, la facilitadora pidió al personal docente colocarse sobre su cuello un cartel. Cada cartel tenía un nombre (Cualquiera, Ninguno, Todos, Alguien, Alguno y Nadie) que asumió cada docente como personaje. Luego, la facilitadora leyó la metáfora, “Cualquiera lo puede hacer”, de autor anónimo, para finalmente enlazar, la lámina siguiente, con el juego de palabras: “TODO depende de UNO y UNO depende de TODO” y como Cualquiera lo puede hacer, entonces pongamos ¡Manos a la Obra! Con esta lámina se abrió el comienzo del taller.

- **Recursos.** Humanos: personal docente y facilitadora. Materiales: salón de clases. Carteles escritos con apoyo de imágenes. Adaptación de la metáfora “Cualquiera lo puede hacer”

Actividad 2. Exposición Trastornos del Espectro Autista e Inclusión

- **Cronograma.** 1:30 a 2:00 p.m.
- **Descripción.** La facilitadora expresó brevemente la definición de TEA y sus características definitorias. Posteriormente expuso en forma breve la definición de inclusión y nombró los elementos del currículum de la escuela

inclusiva enfatizando mayormente en el elemento “estrategias metodológicas”.

- **Recursos.** Humanos: personal docente y facilitadora. Materiales: salón de clases, pizarra acrílica, marcador de pizarra, borrador.

Actividad 3. Aplicación de estrategias metodológicas para el manejo de la conducta

- **Cronograma.** 2:00 a 2:40 p.m.
- **Descripción.** La facilitadora expresó brevemente la definición de conducta disruptiva. Posteriormente presentó dos ejemplos respecto a la aplicación correcta de las estrategias: “tiempo fuera” y “economía de fichas”, propuestas para el período de actividades colectivas y trabajo en pequeños grupos, durante la rutina diaria. Finalmente, la facilitadora dividió al grupo de docentes por parejas para realizar un trabajo de equipo, en dónde una de las docentes actuaría una conducta disruptiva de las que se presentan en el trabajo diario con los alumnos y la otra docente aplicaría en forma correcta la estrategia de “tiempo fuera” o “economía de fichas” seleccionando la estrategia más idónea para atender la conducta disruptiva manifiesta.
- **Recursos.** Humanos: personal docente y facilitadora. Materiales: salón de clases, pizarra acrílica, marcador de pizarra, borrador, silla, cartel de economía de fichas y pictogramas.

Actividad 4. Aplicación de estrategias metodológicas para desarrollar habilidades sociales

- **Cronograma.** 2:40 a 3:20 p.m.
- **Descripción.** La facilitadora expresó brevemente la definición de habilidades sociales. Posteriormente presentó ejemplos de la aplicación de las estrategias “rutina del saludo” y “rutina de pasar lista”, propuestas para el período de recibimiento de los niños y niñas, durante la rutina diaria. Los ejemplos fueron apoyados con sus respectivos recursos didácticos elaborados con soporte en palabras y pictogramas concretos para cada caso.

- **Recursos.** Humanos: personal docente y facilitadora. Materiales: salón de clases, pictogramas con distintos tipos de saludo, ayuda gestual y uso del propio cuerpo, foto de ejemplo de un alumno con su respectivo nombre, pictograma de casa y colegio con sus respectivas palabras que le denominan, panel que representa la casa, panel que representa el colegio dividido en varones y hembras.

Actividad 5. Aplicación de estrategias metodológicas para desarrollar habilidades comunicativas y lenguaje

- **Cronograma.** 3:20 a 4:00 p.m.
- **Descripción.** La facilitadora expresó brevemente la definición de comunicación y lenguaje. Posteriormente presentó ejemplos de la aplicación de la estrategia “rutina de repasamos el día”, propuesta para el período de intercambio y recuento, durante la rutina diaria. En ésta actividad se desarrolló una conversación guiada donde la facilitadora utilizó al personal docente para simular un final de clase apoyándose en los paneles de rutina diaria y espacios de aprendizaje sustentados en imágenes y palabras. La facilitadora preguntó a cada docente en que área había trabajado y la docente ubicó la imagen en el panel, luego la facilitadora solicitó a la docente, través de la técnica de la pregunta, que expresara sus experiencias, descubrimientos y sentimientos desarrollados durante el trabajo realizado.

Se anotó en la pizarra las experiencias expresadas y al finalizar la intervención de todas las docentes, se hablaba de los sentimientos compartidos, de las situaciones inadecuadas y cómo solucionarlas, de los aprendizajes obtenidos, etc. Al finalizar la aplicación de la estrategia, las docentes manifestaron que era una estrategia muy útil pero que no se podía aplicar porque la matrícula estudiantil no lo permitía.

La facilitadora, les explicó que entendía el aspecto de la cantidad de alumnos. Sin embargo, les manifestó que la estrategia es muy moldeable y puede ser aplicada en pequeños grupos, con 6 a 8 alumnos por día, lo importante sería promover la comunicación, independientemente de la cantidad. El aspecto que se debe resguardar celosamente, es que no sean los mismos niños cada día, sino que exista una rotación para que al final de la semana todos hubieran experimentado la misma oportunidad de comunicar sus aprendizajes, necesidades e intereses.

- **Recursos.** Humanos: personal docente y facilitadora. Materiales: salón de clases, panel de la rutina diaria, panel de los espacios de aprendizaje, pizarra acrílica, marcador de pizarra y borrador.

Actividad 6. Aplicación del Instrumento para valorar el taller

- **Cronograma.** 4:00 a 4:30 p.m.
- **Descripción.** La facilitadora orientó al personal docente para que se autoadministraran el instrumento con el cual se evaluó el taller formativo recibido, evidenciándose así los cambios en relación a los conocimientos adquiridos.
- **Recursos.** Humanos: personal docente y facilitadora. Materiales: cuestionario.

Evaluación de Resultados

A continuación se presentan y analizan los resultados obtenidos luego de la aplicación de taller. Dicha valoración, se realiza a través del cuestionario utilizado en la valoración inicial, el cual fue nuevamente autoadministrado por el personal docente, luego de las instrucciones expresadas por la investigadora. A partir de las dimensiones: cognitiva, técnica y humana que conforman la variable objeto de estudio, se pretende precisar si se cumple el objetivo de promover la formación del personal docente y si el taller fue efectivo para propiciar o no cambios en el conocimiento del personal docente en relación a los Trastornos del Espectro Autista (TEA), la inclusión y las estrategias metodológicas adecuadas para la inclusión de alumnos con TEA en sus aulas regulares de preescolar.

Variable Única

Estrategias metodológicas que poseen los docentes de preescolar para la inclusión de alumnos con TEA en las actividades del aula regular.

Cuestionario autoadministrado por el personal docente, luego de la aplicación del taller

Dimensión 1: Cognitiva

N = 6

P5. Definición de los Trastornos del Espectro Autista (TEA)

Como ya es conocido, la respuesta esperada es: “Los Trastornos del Espectro Autista se caracterizan por un desarrollo marcadamente anormal de la socialización, la comunicación, actividades e intereses restringidos”.

En atención a las respuestas de la segunda recolección de datos el 33 % coincide con la respuesta esperada. Un 33 % opinan que “los Trastornos del Espectro

Autista se caracterizan por un desarrollo marcadamente anormal de la comunicación, Síndrome de Asperger y comportamientos autoestimulantes”. Un 33% indican la opción: “La comunicación, presencia de rasgos físicos evidentes y dificultades para la imitación”. El 100% de los docentes, continúa descartando la opción “La interacción social, factores de crianza inadecuados, conductas de apego”.

Aunque durante el taller se enfatizó en la caracterización típica de los TEA, como producto de un desarrollo marcadamente atípico en la socialización, la comunicación, actividades e intereses restringidos; el Personal docente aún no demuestra un conocimiento real de dicha definición. Tal cómo se muestra en el Gráfico 1, esta interpretación se sustenta en que: si realmente ese 50% del personal docente, reflejado en los primeros datos, conocieran la definición de TEA no hubiese existido en los segundos datos presentados, la selección inadecuada y la migración hacia otras opciones que no habían sido contempladas en la primera oportunidad. Por el contrario, si ese conocimiento fuera real, Por lo menos se hubiese mantenido el porcentaje de docentes que seleccionó la opción adecuada desde el principio.

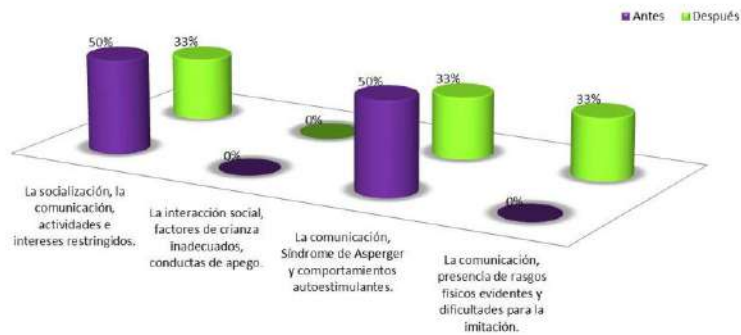


Gráfico 1. Definición de los Trastornos del Espectro Autista (TEA)

P6. Manifestaciones conductuales de los TEA

En relación a las cuatro opciones esperadas: “Evita mirar a los ojos”, “Evita los cambios y se frustra con facilidad”, “Irritabilidad, berrinches y agresiones

frecuentes” y “Demasiado intranquilo y/o demasiado tranquilo”; los hallazgos son los siguientes: en la opción: “evita mirar a los ojos”, se evidencia que el 100% del personal docente la identifica como una de las manifestaciones conductuales de los alumnos con TEA. La opción: “evita los cambios y se frustra con facilidad” es identificada por un 17% del personal docente, al igual las opciones: “Predominantemente en los rubios” e “Irritabilidad, berrinches y agresiones frecuentes”, mientras que la opción “Demasiado intranquilo y/o demasiado tranquilo” fue seleccionada por el 67% de ellos. El 100% de la población estudiada continúa descartando las opciones: “Ojos achinados y cara redonda” y “Predominantemente en niñas”.

Durante el taller, se expresaron y ejemplificaron las manifestaciones conductuales típicas de los alumnos que se encuentran dentro del Espectro Autista. Luego de esto, se evidencia que la totalidad de los docentes identifica la evitación del contacto visual como una manifestación típica de los alumnos dentro del espectro y que un número importante de docentes incorporó el ser demasiado intranquilo y/o demasiado tranquilo al repertorio de conductas propias del espectro.

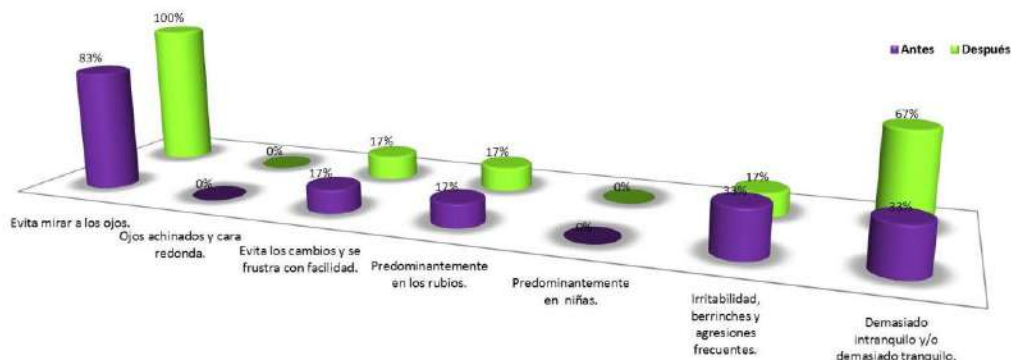


Gráfico 2. Manifestaciones conductuales en los TEA.

Sin embargo, tal como puede apreciarse en el Gráfico 2, siguen estando presentes las ideas preconcebidas culturalmente o la selección al azar de los criterios, hecho que se constata al observar que se continúa seleccionando la opción

“predominantemente en rubios” además de la disminución en la selección de la opción “Irritabilidad, berrinches y agresiones frecuentes”. Por ende, no puede afirmarse que los conocimientos al respecto estén consolidados pero sí se encuentran iniciados.

P7. Características que permiten la inclusión de un alumno con TEA al aula regular del preescolar

En ésta pregunta las cinco respuestas esperadas son: “Habilidad para comunicar necesidades e intereses”, “Establecer contacto visual con otros”, “Habilidad para seguir instrucciones”, “Habilidad para imitar a otros” y “Ausencia de autoagresiones severas”.

La opción: “saber relacionarse socialmente” fue seleccionada por el 67% del personal docente. La opción “Habilidad para seguir instrucciones” fue seleccionada por un 50% de la población estudiada. Las opciones: “Habilidad para comunicar necesidades e intereses”, “Establecer contacto visual con otros”, “Haber culminado la atención temprana con especialistas”, “Habilidad para imitar a otros” y “Habilidad para el reconocimiento de las emociones en otros” fueron seleccionadas por un 17% del personal docente. Finalmente el 100 % del personal docente no consideró como características básicas para la inclusión de alumnos con la condición, las siguientes opciones: “Ausencia de autoagresiones severas” y “Hábitos de higiene y autocuidado”.

Durante el taller se expuso al personal docente que los prerrequisitos fundamentales para el aprendizaje son el contacto visual, la imitación y el seguimiento de instrucciones y que sin éstos es difícil que el alumno con o sin la condición pueda aprender. Además, se insistió en que características como la habilidad para comunicar necesidades e intereses y la ausencia de autoagresiones severas, complementan los prerrequisitos mencionados previamente, otorgando al

alumno con TEA la posibilidad de ser incluido en aula regular. Igualmente, se explicó que el “Saber relacionarse socialmente” y la “Habilidad para el reconocimiento de las emociones en otros” no forman parte de las características más relevantes para la inclusión de este grupo de alumnos al aula regular, debido a que una de las atipicidades más evidentes en los niños/as dentro del espectro, es el desarrollo inusual de las habilidades sociales, ya que los alumnos pueden comportarse como huidizos, con dificultades para relacionarse con otras personas, cuya carencia de espontaneidad para compartir intereses, les hacen ver como desinteresados respecto al contacto con el otro. Aunado a esto, estos alumnos experimentan dificultades para expresar sus propias emociones, lo que les complica mucho más el reconocer las emociones en los demás.

Al mismo tiempo, se profundizó en que los docentes de preescolar tenían una gran responsabilidad en sus manos. El motivo de tal afirmación, radica en que el desarrollo evolutivo más importante del ser humano, ocurre durante las edades en que se ofrece la Educación Inicial para la cual se formaron. Sumado a esto, la atención temprana que se ofrece a los niños dentro del Espectro Autista también coincide con estas edades. El docente, que es quién más tiempo pasa con los niños/as después de las familias, se convierte en un gran aliado tanto para el alumno con la condición, como para la familia. Por ende, es a partir de ese trabajo conjunto entre familia, docente y equipo multidisciplinario, que se logra la evolución y adaptación para el aprendizaje de ese alumno/a especial.

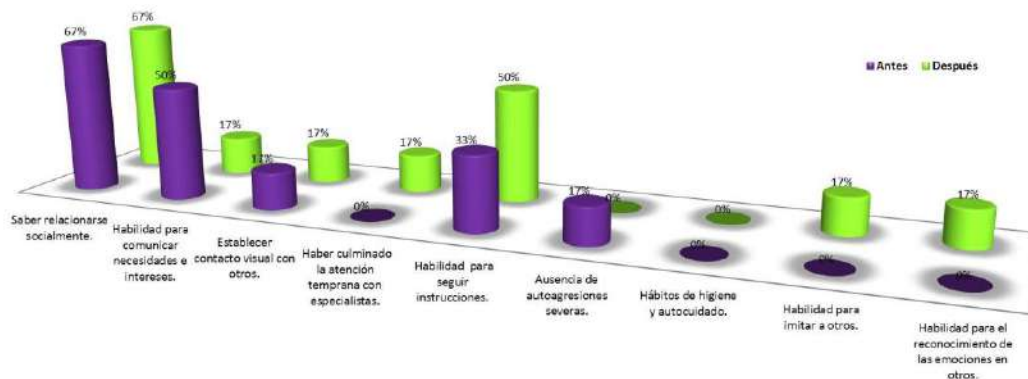


Gráfico 3. Características básicas del alumno con TEA para ser incluido al aula regular.

No obstante, en el Gráfico 3 es posible evidenciar que las respuestas emitidas por los docentes, ayudan a constatar que el desconocimiento continúa estando presente, hecho que se demuestra en la selección inadecuada de algunos criterios como por ejemplo “saber relacionarse socialmente” además de las variaciones porcentuales obtenidas después del taller, en relación a las características básicas de los alumnos con TEA.

P8. Factores que intervienen en la aparición de conductas disruptivas en un alumno con TEA

Las cinco respuestas esperadas para este caso las representan: “Trabajos fáciles o muy difíciles”, “Explicaciones confusas”, “Proximidad a fuentes de sonido (Ej: aire acondicionado)”, “Proximidad a objetos que giran (Ej: ventiladores)” y “Tiempos muertos sin actividad”.

En relación a la opción: “Trabajos fáciles o muy difíciles” fue seleccionada por un 33% del personal docente. La opción: “Explicaciones confusas” por un 83%. La opción: “uso de apoyos visuales” fue seleccionada por un 33%. La opción: “tiempos muertos sin actividad” fue seleccionada por el 67% de la población estudiada. Por otro lado, el 100% de los docentes continúa descartando como generadores de conductas disruptivas en los alumnos con TEA los siguientes factores: el “uso de la pizarra”, la “rutina estructurada”, la “formación docente”, la “proximidad a fuentes de sonido”, “proximidad a objetos que giran” y la “técnica del debate”.

A lo largo del taller, se enfatizó en que una de las estrategias más recomendadas para la atención educativa de personas con TEA es el uso de apoyo visual. Además, se ejemplificó y profundizó, en que los niños(as) con TEA tienden a evitar el fracaso, motivo por el cual es necesario conocer sus potencialidades y aspectos por mejorar, para garantizar que las tareas no les resulten ni muy fáciles, ni

muy difíciles ya que esto puede resultarles desmotivante o frustrante. Al mismo tiempo, se explicó que la proximidad a fuentes de sonido, podría generarles conductas inadecuadas debido a la sobre estimulación sensorial auditiva, así como la proximidad a objetos que giran debido a que podrían generar una conducta inadecuada, al desviar su atención de cualquier actividad que esté realizando el alumno. En atención a lo planteado y las respuestas emitidas por los docentes, aún se evidencia el desconocimiento de los factores que intervienen en la aparición de conductas disruptivas en los alumnos con TEA.

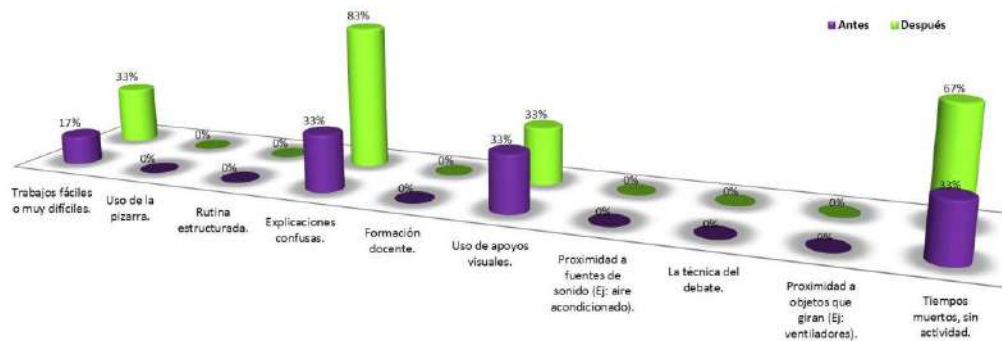


Gráfico 4. Factores que intervienen en la aparición de conductas disruptivas en el alumno con TEA

En el Gráfico 4, es posible observar que los conocimientos en relación a los factores generadores de conductas disruptivas, se encuentran iniciados. Lo cual se manifiesta en la variación porcentual evidente en las respuestas emitidas por el personal docente antes y después del taller en atención a las opciones “Trabajos fáciles o muy difíciles”, “Explicaciones confusas” y “Tiempos muertos sin actividad”.

Análisis Global de la Dimensión Cognitiva. De los resultados expuestos y analizados en esta dimensión se deduce lo siguiente:

- a. Desconocimiento respecto a la definición de Trastornos del Espectro Autista.

- b. Iniciación en el conocimiento de las manifestaciones conductuales típicas de los Trastornos del Espectro Autista.
- c. Desconocimiento de las características básicas que debe tener un alumno con TEA para poder incluirse en un aula regular de preescolar.
- d. Iniciación en el conocimiento de los factores generadores de conductas disruptivas en alumnos con TEA.

Dimensión 2: Técnica

N = 6

P9. Frecuencia en la Realización de Actividades Orientadas a la Inclusión durante la Práctica Docente

En relación a las opciones que favorecen el proceso de inclusión de alumnos con TEA al aula regular, las opciones más relevantes son: “Confirmar que los alumnos de su grupo establecen contacto visual, imitan y siguen instrucciones.”, “Utilizar estrategias metodológicas que combinen distintos estilos de aprendizaje (visual, auditivo y kinestésico)”, “Confirmar que los alumnos de su grupo pueden comunicar necesidades e intereses.” y “Realizar adaptaciones curriculares para que todos los alumnos puedan participar sin importar su condición.”

En relación a las opciones mencionadas, luego del taller, se aprecia que un 33% del personal docente “Casi Siempre” confirma que los alumnos de su grupo establecen contacto visual, imitan y siguen instrucciones y un 67% de ellos lo confirma “Siempre”. Así mismo, un 17% del Personal docente “Algunas Veces” utiliza estrategias que combinen distintos estilos de aprendizaje (auditivo, visual y kinestésico); un 50% de ellos las utiliza “Casi Siempre” y un 33% las utiliza “Siempre”. Además, un 17% del Personal docente “Nunca” confirma que los alumnos de su grupo pueden comunicar necesidades e intereses; un 33% expresan que “Casi Siempre” lo confirman, mientras que un 50% “Siempre” lo confirma. Finalmente, un

17% de la población estudiada “Algunas Veces” realiza adaptaciones curriculares para que todos los alumnos puedan participar sin importar su condición; un 17% de ellos “Casi Siempre” las realiza y un 67% “Siempre” las realiza.

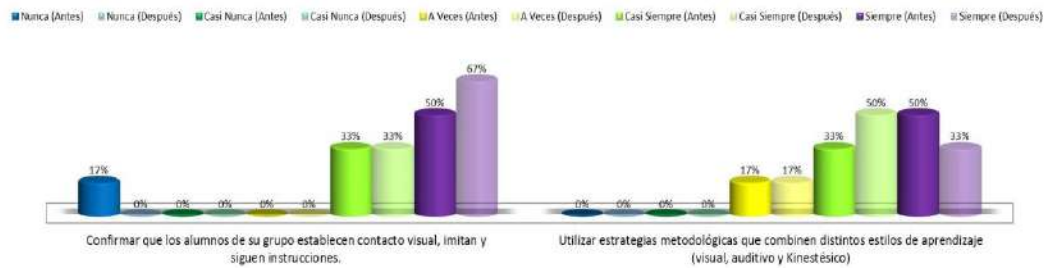


Gráfico 5 Frecuencia en la realización de actividades orientadas a la inclusión durante la práctica docente.



Gráfico 5.1 Frecuencia en la realización de actividades orientadas a la inclusión durante la práctica docente

Tal como se observa en los Gráficos 5 y 5.1, los datos aportados por el personal docente indican que un gran porcentaje de ellos logra realizar frecuentemente estrategias metodológicas favorecedoras de la inclusión. Sin embargo, los resultados obtenidos en la valoración de esta pregunta, se presentan incongruentes en relación al desconocimiento que viene manifestándose con antelación. Durante las observaciones realizadas en aula, se verificó que las docentes no aplican las estrategias mencionadas durante su labor, con lo cual se constató que las respuestas emitidas fueron desarrolladas desde la selección al azar o sobre la base de la discapacidad del deber ser más que sobre los hechos reales.

P10. Estrategias metodológicas inclusivas utilizadas con mayor frecuencia en la práctica docente.

En esta pregunta, se consideraron como estrategias significativas para incluir a un alumno con TEA las siguientes: “Conocer los temas de clase”, “Apoyos visuales”, “Actividades adaptadas al nivel de desarrollo de los alumnos”, Demostraciones de cómo se hace una tarea”, “Cronograma de actividades para niños”, “Promover la comunicación de intereses” y “Promover el control de la conducta”.

Los hallazgos revelan que: la opción “Actividades adaptadas al nivel de desarrollo de los alumnos” fue seleccionada por el 100% del personal docente. La opción: “Demostraciones de cómo se hace una tarea” fue seleccionada por el 67% de la población estudiada al igual que la opción “Apoyos visuales”. La opción: “Conocer los temas de clase” fue seleccionada por el 50%. La opción “Cronograma de actividades para niños” fue seleccionada por un 33%. Y la opción: “Promover el control de la conducta” fue seleccionada por un 17% de la población estudiada. Por otro lado, 100% del personal docente descarta las opciones: “Promover la comunicación de intereses” e “Inteligencias Múltiples”. Sin embargo, un 17% selecciona en esta oportunidad, la opción “Valoración de las inteligencias”.

En el taller, se informó al personal docente que conocer los temas de clase representa la posibilidad de seleccionar y adaptar las actividades al nivel de desarrollo de los alumnos, consiguiendo posteriormente ejecutar las demostraciones respecto a cómo se hace una tarea. Sin lo anterior, no es posible hacer demostraciones ni proporcionar la estructura tan necesaria para los alumnos de estos niveles, mucho menos se puede hacer predecible y comprensible el entorno escolar para el alumno con TEA, lo cual es una de las necesidades especiales manifiestas en estos alumnos. Además, las actividades mencionadas anteriormente orientan la creación de material concreto, cuya función es proporcionar el apoyo visual requerido para el alumno con TEA.

En los resultados se evidencia una migración hacia opciones que no habían sido contempladas anteriormente como es el caso de la “valoración de las inteligencias”, y el cambio respecto a “promover de la comunicación de intereses” que en esta ocasión no fue contemplada, sumado a la disminución del número de interesados en “promover el control de la conducta”. Estos dos últimos, aspectos también fundamentales cuando se trata con alumnos, más aún si se encuentran dentro del Espectro Autista.

En atención a lo planteado y las respuestas emitidas por el personal docente, si bien se evidencia la selección de algunas estrategias favorables para la inclusión, también está muy presente el desconocimiento de las teorías o razones que fundamentan la selección de las mismas, lo cual se traduce en prácticas inadecuadas y confusas para los alumnos la mayor parte del tiempo. Un ejemplo de ello es, el uso de material concreto con apoyo visual, en relación al proyecto de aula, pero que no es utilizado con los niños. Algunas docentes manifestaron durante el taller que generalmente las colocan como “decoración del ambiente”.

Otro ejemplo que sirve como referente, son las normas de trabajo para cada área del ambiente de aprendizaje, las cuales se encontraban expresadas sólo con letras. Durante el taller, cuando se preguntó a las docentes ¿Cuántos de sus alumnos leen actualmente?, las mismas respondieron que por el momento ninguno. Al preguntar ¿Para quién son las normas de trabajo de cada área?, respondieron que para los niños. Fue entonces cuando se les explicó que adaptar las actividades de clase al nivel de desarrollo de los alumnos, implica contemplar cada una de sus acciones y selecciones como docentes. Puesto que, si ninguno de sus niños lee todavía, esas normas son válidas y significativas para los adultos que conviven con los niños en el entorno, pero no para los niños, ya que para ellos esas letras expresadas en papel aún no tenía ningún significado.

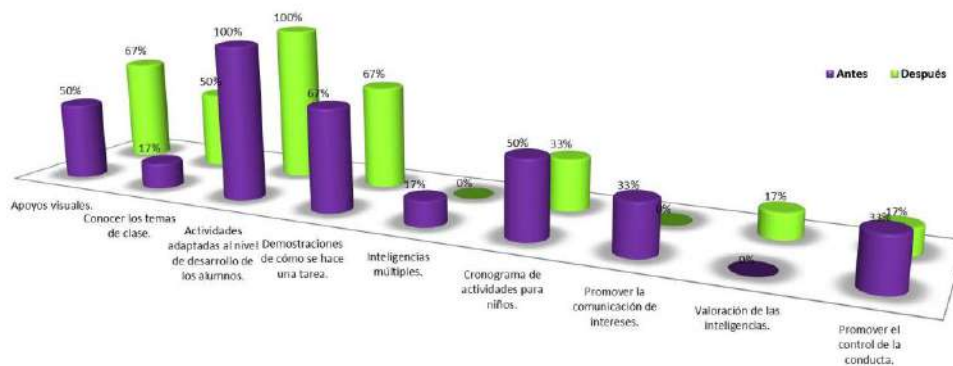


Gráfico 6. Estrategias metodológicas inclusivas utilizadas con mayor frecuencia en la práctica docente

Por ende, aunque en el Gráfico 6 pareciera que utilizan algunas estrategias inclusivas, se evidencia una incongruencia en relación con la práctica dentro del aula. Como es bien conocido, la práctica y la teoría deben ir de la mano, no olvidemos que las acciones generan cambios y que si esos cambios se realizan por cuestiones meramente intuitivas no tiene ningún sentido. Es a partir de la teoría que nace la ejercitación y la práctica no al contrario, pues la práctica sin teoría resulta ciega y la teoría que no se aplica resulta infructuosa y no genera ningún resultado aprovechable.

P12. Estrategias para el manejo conductual que utilizan los docentes en su labor.

Entre las opciones esperadas para ésta pregunta se encuentran: “Identificar la razón de ser del mal comportamiento”, “Captar la atención del niño antes de dar la instrucción y verificar que comprendió” y “Aplicar tiempo fuera”.

Los hallazgos de esta segunda recolección muestran que la opción “Captar la atención del niño antes de dar la instrucción y verificar qué comprendió” fue seleccionada por el 50% del personal docente. La opción “identificar la razón de ser del mal comportamiento fue seleccionada por un 33%. La opción “Aplicar tiempo fuera” fue seleccionada por un 33%. La opción “Prestar atención a los comportamientos negativos del niño y enviarlo a la Dirección para que no altere al resto del grupo” fue seleccionada por un 33% del personal docente. Finalmente, el

100% del personal docente descarta la opción “Dejar tiempos libres sin actividad para que el grupo se divierta en lo que desee”.

En el taller, se enfatizó en la importancia de identificar la razón de ser del mal comportamiento, debido a que el alumno dentro del Espectro Autista presenta dificultades tanto para expresar sus necesidades e intereses como para integrar las sensaciones que percibe del entorno y que de alguna forma esto pudiera generarle al alumno conductas inadecuadas que requieren ser atendidas. Además, dichas conductas podrían derivarse de la frustración que le genera el no poder comunicarse de una manera adecuada o por el contrario como producto de la sobrecarga sensorial generada por los estímulos del ambiente.

Así mismo, se enfatizó en que captar la atención del niño y verificar qué es lo que ha comprendido, permite reorientar la conducta hacia la respuesta esperada, evitando la aparición de conductas inadecuadas, producto de la confusión e incomprensión de la instrucción recibida. Se expresó en diversas ocasiones la importancia de desarrollar habilidades para el seguimiento de instrucciones ya que es uno de los requisitos fundamentales para el aprendizaje que permitirá la inclusión del alumno con TEA en el aula regular.

Igualmente, se mostró a las docentes que si bien logran aplicar el tiempo fuera como estrategia, durante las observaciones realizadas en el aula, se constató que la utilizan con algunos detalles que le hacen perder efectividad. Ej: la presencia del discurso largo, extendido y en forma de regaño, la ausencia de reflexión de la conducta emitida por parte del alumno, el pasar por alto el incumplimiento del tiempo fuera por parte del alumno. Se profundizó en que al aplicar tiempo fuera o tiempo para pensar, se extrae al alumno de la situación disruptiva, otorgándole la posibilidad de tranquilizarse y pensar en su conducta para posteriormente enmendar la situación, demostrando así al alumno, progresivamente y con la práctica, una posibilidad para aprender a autoregularse. También, se explicó que dejar tiempos libres y sin actividad

estructurada es una de las razones más reconocidas que generan conductas inadecuadas en cualquier grupo de alumnos, por ende debe evitarse siempre que se pueda.

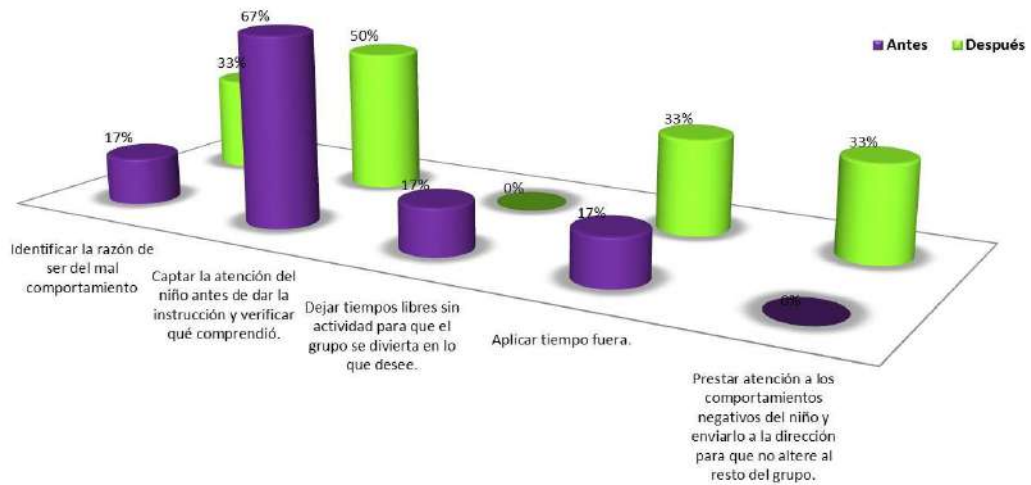


Gráfico 7. Estrategias para el manejo conductual utilizadas por el personal docente.

Es posible verificar en el Gráfico 7, que la variabilidad en las respuestas emitidas por el personal docente, continúan expresando el desconocimiento. Sin embargo, el taller contribuyó al iniciar el conocimiento de las mismas respecto a las habilidades básicas para el manejo de la conducta en su grupo de alumnos, hecho que se evidencia en la no selección de la opción: “Dejar tiempos libres sin actividad para que el grupo se divierta en lo que desee”.

P13. Estrategias para fomentar habilidades sociales que utilizan los docentes en su labor

Entre las opciones esperadas para valorar el desarrollo de habilidades sociales en su grupo de alumnos se encuentran: “Establecer rutina de recibimiento y despedida”, “Establecer rutinas de cuentos y dramatizaciones” y “Establecer rutina de actividades colectivas”.

De acuerdo con los resultados, El 83% del personal docente seleccionó la opción: “Establecer rutina de actividades colectivas”, un 67% de los mismos seleccionó la opción: “Establecer rutina de recibimiento y despedida”, el 33% seleccionó la opción: “Establecer rutina de cuentos y dramatizaciones”. Así mismo, un 33% seleccionó la opción: “Establecer rutinas de estimulación de la motricidad fina”. El 100% del personal docente descartó la opción: “Establecer rutinas para el control de esfínter”.

Como es entendido y ha sido referido previamente, una de las debilidades más notables de los alumnos con TEA, es la dificultad para relacionarse socialmente en forma adecuada. Durante el taller, se continuó profundizando en que ese desarrollo inusual abarca desde aquel alumno que es en extremo sociable y que puede resultar invasivo hasta aquel que evita todo contacto otras personas, sus pares e incluso sus padres. Además, se expuso que una de las características más usuales, dentro de esta dificultad social, es el déficit manifiesto en la atención conjunta, es decir, la dificultad que se genera en la capacidad de los niños para compartir objetos con otras personas mediante el uso de la mirada. Por ende, se le dificulta compartir sonrisas, seguir un objeto con la mirada en complicidad con el adulto u otro niño, mirar objetos señalados por otros, bien sea con el dedo o a través de un gesto particular, así como compartir o señalar al adulto algún objeto interesante.

Al valorar las respuestas emitidas por el personal docente en esta segunda oportunidad y contrastarlas con la valoración inicial, a pesar de que aún se evidencia en el Gráfico 8, la selección de criterios inadecuados como es el caso de: “Establecer rutinas de estimulación de la motricidad fina”, se puede decir que se encuentran iniciadas en el conocimiento de las estrategias para fomentar habilidades sociales.

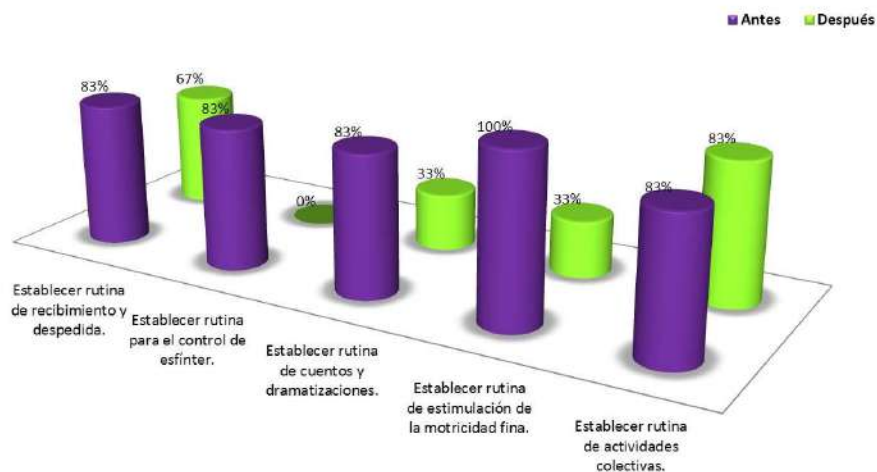


Gráfico 8. Estrategias para fomentar habilidades sociales utilizadas por el personal docente

P14. Estrategias para fomentar el lenguaje y la comunicación que utilizan los docentes en su labor.

Entre las opciones esperadas para esta pregunta se encuentran: “Establecer rutina de planificación de actividades del niño y la niña”, “Hacer rondas de preguntas después de leer un cuento” y “Establecer rutinas de intercambio y recuento de experiencias”.

En los resultados obtenidos, se aprecia que el 83% del personal docente seleccionó la opción: “Hacer rondas de preguntas después de leer un cuento”, El 67% seleccionó la opción: “Establecer rutinas de intercambio y recuento de experiencias”. El 50% seleccionó la opción: “Establecer rutina de planificación de actividades del niño y la niña”. La opción “Establecer rutina de estimulación de la motricidad gruesa” fue seleccionada por el 17% al igual que la opción: “Establecer rutinas de juego individual en mesa”. Finalmente, la opción “Contextualizar las estrategias según el nivel de desarrollo del grupo de alumnos” fue descartada por el 100% de los docentes.

Durante el taller, ante la pregunta ¿Qué hacen los niños durante su planificación? El personal docente respondió que era un momento de la jornada utilizado con la finalidad de que los niños expresen sus inquietudes y necesidades e intereses, en relación al área en que desea trabajar. Luego, se les explicó que en el momento de lectura, es importante que se realicen preguntas que conduzcan al alumno a realizar inferencias, comprobar hipótesis, imaginar la historia sólo con ver las imágenes, etc. Además, se enfatizó en que las preguntas después de una lectura, favorecen la memoria episódica y por consiguiente ocurre la estructuración mental de los hechos para emitir una respuesta acorde a lo esperado.

Así mismo, se profundizó en que el intercambio y recuento de experiencias, permite a los alumnos expresar sus emociones en relación a lo sucedido durante su trabajo en cada área, mediante la valoración de la forma en que sucedieron los hechos al realizar sus actividades, lo que le permitiría establecer otras formas de actuación para un futuro. Dado que esta es otra de las debilidades significativas del alumno dentro del Espectro Autismo, resulta vital que el docente potencie estas actividades en combinación con las indicaciones emitidas por el Terapeuta del Lenguaje, cuyo fin es orientar el desarrollo óptimo del lenguaje y comunicación en estos alumnos.

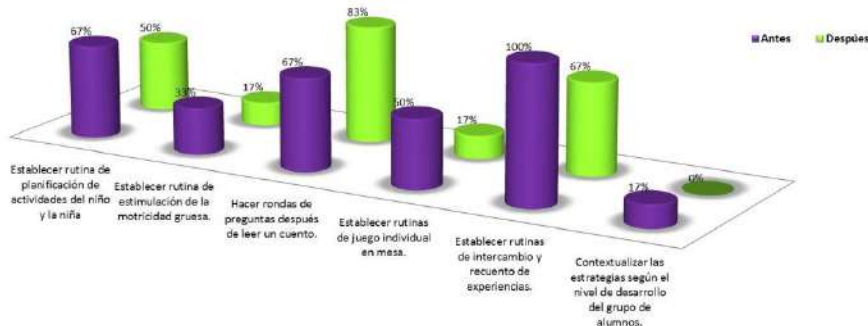


Gráfico 9. Estrategias para fomentar el lenguaje y comunicación utilizadas por el personal docente.

Al valorar las respuestas emitidas por los docentes, se hace presente la selección de estrategias favorables para fomentar el lenguaje y la comunicación, lo

que indica que después del taller se logró iniciar el conocimiento del personal docente en relación a las estrategias metodológicas para fomentar el desarrollo del lenguaje y la comunicación. Sin embargo, es posible evidenciar que aún existe desconocimiento de las estrategias y las teorías que fundamentan la selección de las mismas, lo cual se evidencia al tener un 17% del personal docente señalando como estrategia “Establecer rutinas de juego individual en mesa”. Y un 17% señalando la opción “Establecer rutina de estimulación de la motricidad gruesa”.

P19. Estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje del alumno con TEA aplicadas en la labor docente.

Se presentaron al personal docente siete estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje del alumno dentro del Espectro Autista. Posteriormente se les pidió reconocer cuáles de ellas aplica en el aula durante su labor educativa.

Los datos emitidos por el Personal docente expresan que un 50% de ellos “Siempre” logra dar instrucciones claras y con ayuda de apoyo visual, un 33% aporta que “Casi Siempre” lo hace, mientras que un 17% opina que “Algunas Veces” logra hacerlo. Al mismo tiempo, un 50% de la población estudiada indican que “Siempre” “estructuran el aula para que el contexto diga lo que hay que hacer, mientras que un 50% “Casi Siempre” lo hace. Así mismo, el 67% manifiesta que “Siempre” estructura rutinas que ayuden a sus alumnos a predecir la siguiente actividad del día, mientras que un 33% indica que “Casi Siempre” lo hace. Además, un 100% del personal docente, manifiesta que “Siempre” consideran los intereses de sus alumnos para generar aprendizaje a partir de ellos.

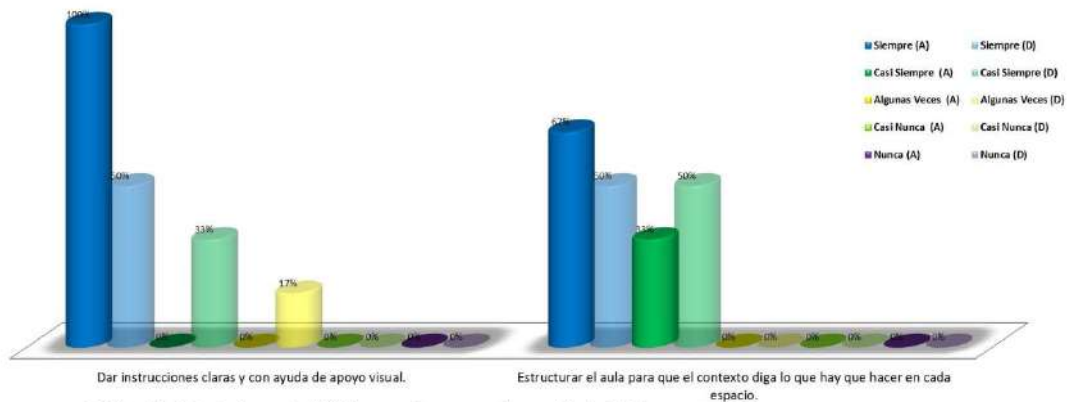


Gráfico 10. Estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje del alumno con TEA.

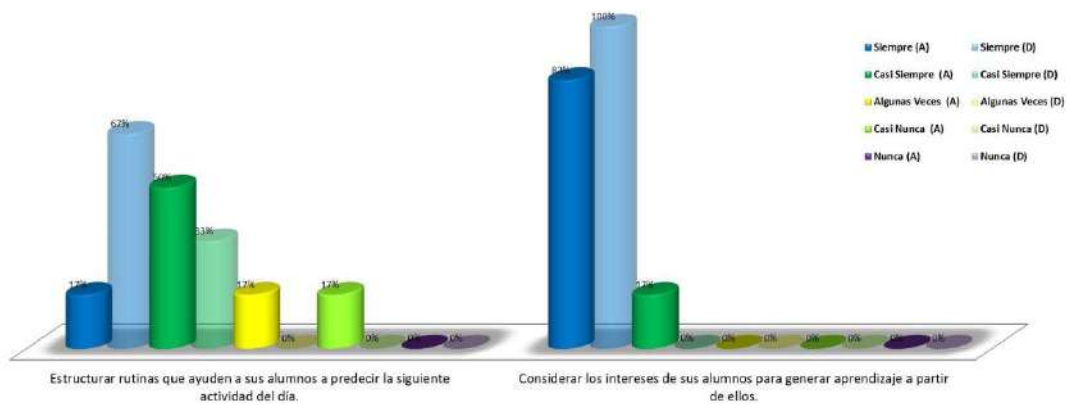


Gráfico 10.1 Estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje del alumno con TEA.

En cuanto a repasar con frecuencia las tareas realizadas para que los alumnos recuerden cómo se hacen y para qué sirven un 83% de la población estudiada expresa que “Siempre” logran hacerlo, mientras que un 17% dice que “Casi Siempre” lo hace. EL 100% del personal docente, indica que “Siempre” prepara actividades variadas, con sentido y utilidad real que favorezcan el aprendizaje. Finalmente, el 50% de ellos “Siempre” logra hacer cambios gradualmente, anticipando los mismos en forma verbal y con apoyo visual, un 50% dice que “Casi Siempre” lo logra.

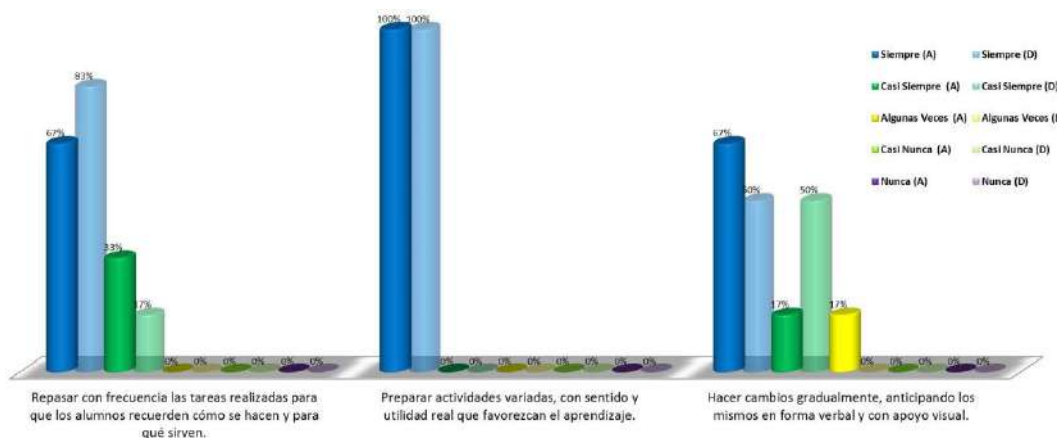


Gráfico 10.2. Estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje del alumno con TEA.

De los datos interpretados y presentados en las Gráficas 10, 10.1 y 10.2 se deduce que el personal docente de la institución expresa que logran utilizar en su práctica pedagógica, estrategias metodológicas que según la teoría favorecen al alumno con TEA. No obstante, los resultados obtenidos resultan incongruentes con el desconocimiento manifestado durante el curso de la investigación y no compatibles con la realidad observada, lo cual llama la atención y genera un alerta.

Durante las conversaciones desarrolladas en el taller y la observación en aula se constató que el personal docente sí logra: Estructurar el aula para que el contexto diga lo que hay que hacer en cada espacio del ambiente de aprendizaje, Repasar con frecuencia las tareas realizadas para que los alumnos recuerden cómo se hacen y para qué sirven, así como preparar actividades variadas, con sentido y utilidad real que favorezcan el aprendizaje. Sin duda, estas actividades están presentes porque forman parte del quehacer diario de su labor y está contemplado dentro de los programas formativos de la carrera docente.

Durante la observación se verificó que los mismos no logran: Dar instrucciones claras y con ayuda de apoyo visual (normas expresadas con letras y sin imágenes que las acompañen, dirigidas a alumnos que aún no leen), Estructurar rutinas que ayuden a los alumnos a predecir la siguiente actividad (todos los días se

trabaja en forma diferente y no se sigue ningún patrón previamente establecido, incluso hay ocasiones en que los cuadernos regresan a los hogares sin tarea, mientras que en ocasiones regresan con 3 o 4 asignaciones para el alumno y deben ser entregadas de un día a otro), No se consideran los intereses de los alumnos, debido a que no se realiza la planificación del niño y la niña, sino que se les asigna directamente a los alumnos la actividad que la maestra desea que desarrollen. Tampoco logran hacer cambios graduales, con anticipación verbal y apoyo visual (los cambios de actividad suceden sin previo aviso y a veces sin verificar que todos los alumnos han terminado la actividad anterior).

Análisis Global de la Dimensión Técnica. De los resultados expuestos y analizados en esta dimensión se infiere lo siguiente:

- a. Incongruencia en la valoración por parte de los docentes respecto a las estrategias metodológicas inclusivas planteadas en la pregunta 9 del cuestionario debido a que no representa la realidad.
- b. Desconocimiento de las teorías que fundamentan la selección de estrategias metodológicas inclusivas, hecho que se traduce en prácticas inadecuadas y confusas para los alumnos.
- c. Iniciación en el conocimiento de las estrategias metodológicas para el manejo de la conducta en su grupo de alumnos.
- d. Iniciación en el conocimiento respecto a las estrategias metodológicas inclusivas para fomentar el desarrollo de las habilidades sociales.
- e. Iniciación en el conocimiento de las estrategias metodológicas para fomentar el lenguaje y la comunicación en su grupo de alumnos.
- f. Incongruencia respecto a la valoración de la aplicación de estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje del alumno con TEA, debido a que los datos obtenidos no se corresponden con la realidad.

Dimensión 3: Humana

N = 6

P11. Apreciación de la necesidad de la formación docente para la inclusión de niños con TEA al aula regular.

Esta pregunta valoró la necesidad de formación que requieren los docentes para incluir niños con TEA en sus aulas regulares. La opción esperada está representada por la opción “Muy Necesaria”. Se presentaron cinco opciones que miden la necesidad de formación, para obtener la valoración que el personal docente le asigna: “Innecesaria”, “Poco Necesaria”, “Medianamente Necesaria”, “Necesaria” y “Muy Necesaria”.

Luego del taller, los hallazgos revelan que el 83% del Personal docente seleccionó la opción “Muy Necesaria” mientras que un 17% seleccionó la opción “Necesaria”.

Durante el taller, se explicó al personal docente que en la actualidad, la incidencia respecto a los Trastornos del Espectro Autista, se encuentra en 1 por cada 88 niños, según el último informe de prevalencia del Centro para el Control y Prevención de Enfermedades, de Estados Unidos (CDC, 2012) y que la demanda de inclusión es cada vez mayor, por ende, el Personal docente necesita estar formado y con actualizaciones constantes para poder salir adelante con los retos que supone tener en un aula regular algún o algunos alumnos con condición de autismo.

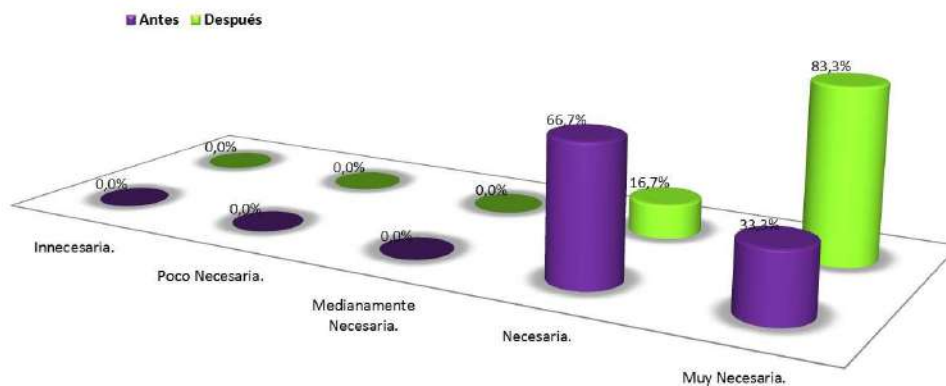


Gráfico 11. Valoración de la formación docente para la inclusión de niños con TEA al aula regular de preescolar.

En atención a las respuestas emitidas por el personal docente, tal como se observa en el Gráfico 11, a través del taller se logró sensibilizar a los docentes y se logró iniciar el conocimiento respecto a la necesidad de formación en relación a los TEA.

P15. Actitudes que debe poseer un docente para formarse en el área de Inclusión Educativa.

Entre las opciones esperadas para ésta pregunta se encuentran: “Actuar como mediador de los aprendizajes”, “Ofrecer apoyo, cercanía y solidaridad a sus alumnos”, “Ser paciente y perseverante” y “Considerar que cada acción suya favorecerá o deteriorará el desarrollo de sus alumnos”.

Luego del taller, los hallazgos revelan que 67% del personal docente piensa que debe “Ser paciente y perseverante”. Un 67% que debe actuar “Actuar como mediador de los aprendizajes”. Un 17% que se debe “Ofrecer apoyo, cercanía y solidaridad a los alumnos” el 33% piensa que el docente debe “Ser flexible ante los

posibles cambios”. Un 17% que deben “Considerar que cada acción suya favorecerá o deteriorara el desarrollo de sus alumnos”. El 100% cree que el docente no debe “Sentir compasión por los alumnos con alguna condición”. Un 17% piensa que el docente debe “Hacer adaptaciones para los alumnos con condición y trabajar diferente con el resto del grupo”. Finalmente, un 17% del personal docente considera que se deben “Generar resistencias ante posibles cambios”.

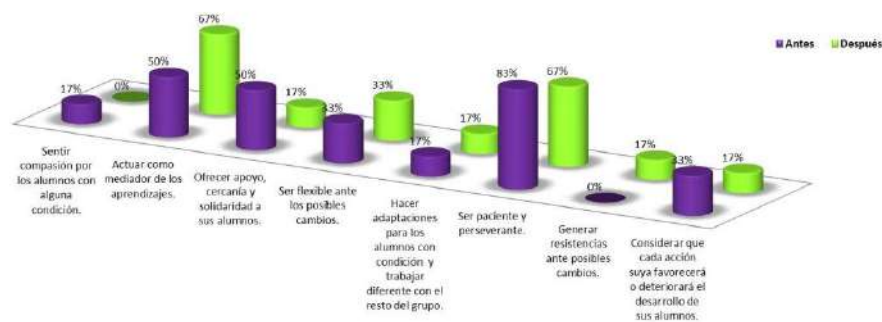


Gráfico 12. Actitudes del docente que quiera formarse en el área de inclusión educativa.

A pesar de la variación en los datos representados en el Gráfico 12, aún se puede observar que el personal docente, valora positivamente las actitudes de un docente que quiera formarse para la inclusión. Sin embargo, se evidencian algunas opiniones poco favorables como hacer adaptaciones sólo para el alumno con condición o generar resistencias ante posibles cambios que, quizá podrían estarse derivando del temor a enfrentar lo desconocido, puesto que el autismo es una condición compleja que demanda mucha atención y el proceso de inclusión no escapa de esa complejidad que redundo en pequeños detalles que aumentan el trabajo y pueden resultar abrumadores.

P16. Apreciación de la formación recibida en relación a Estrategias Metodológicas Inclusivas para alumnos con Trastornos del Espectro Autista (TEA).

En ésta pregunta se presenta a los docentes la posibilidad de valorar la calidad de su formación respecto a las estrategias metodológicas inclusivas para los casos de alumnos con TEA. Se presentaron al personal docente cuatro opciones de respuesta “Deficiente”, “Regular”, “Buena” y “Excelente”.

En relación a los datos recolectados se evidencia que un 33,33 % del Personal docente selecciona la opción “Deficiente”. Un 33,33% selecciona la opción “regular” y un último 33,33 % selecciona la opción “Excelente”. El 100% de la población estudiada descarta la opción “Buena”.

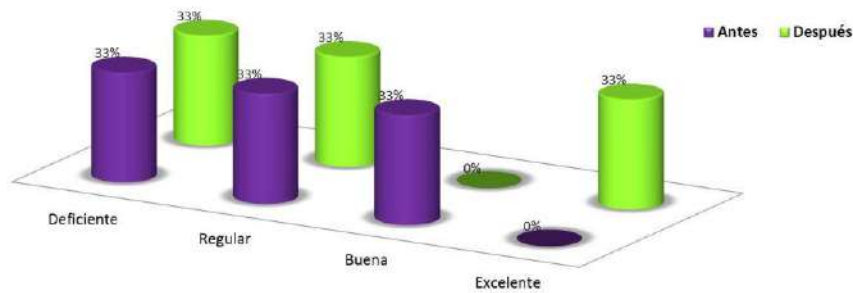


Gráfico 13. Calificación de la formación recibida en relación a estrategias metodológicas inclusivas.

Tal como se evidencia en el Gráfico 13, de los hallazgos a lo largo del instrumento en combinación con la valoración de esta pregunta, se puede inferir que los resultados presentados por el personal docente resultan incongruentes con la realidad.

P17. Apreciación de las dificultades experimentadas para la incorporación de Estrategias Metodológicas Inclusivas a su aula.

En la pregunta se presentaron 12 dificultades que pudieran ser experimentadas por los docentes durante su labor diaria para incorporar estrategias metodológicas orientadas a la inclusión durante su trabajo en el aula.

A continuación se visualizará y contrastarán las respuestas emitidas por los docentes antes y después del taller.

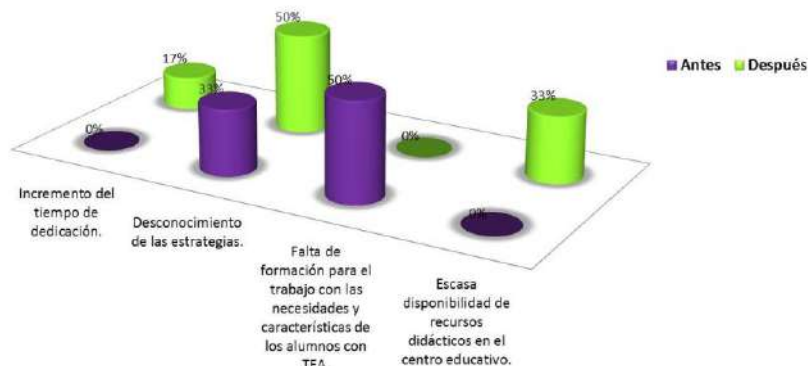


Gráfico 14. Dificultades experimentadas por el personal docente para incorporar estrategias metodológicas inclusivas a su trabajo en el aula.

En el Gráfico 14 se aprecia que, luego del taller, un 17% del Personal docente indicó haber experimentado “Incremento del tiempo de dedicación” el cual no fue contemplado en los primeros datos. En cuanto al “Desconocimiento de las estrategias” en ésta oportunidad fue seleccionado por un 50% de la población estudiada, evidenciándose un aumento porcentual en comparación con los datos iniciales. Respecto a la “Falta de formación para el trabajo con las necesidades y características de los alumnos con TEA”, en esta segunda recolección de datos, fue descartada por el 100% de los docentes, con lo cual se evidencia una disminución porcentual importante al ser comparado con los datos anteriores. Finalmente, un 33%

de la población estudiada, estima que la “Escasa disponibilidad de recursos didácticos en el centro educativo” representa una dificultad para incorporar dichas estrategias al trabajo en el aula, en comparación con los datos anteriores también se evidencia una variación porcentual importante, debido a que esta opción no fue contemplada en el primer momento.

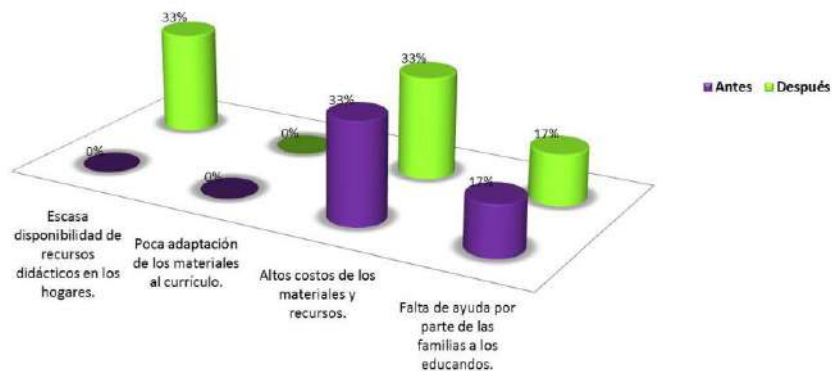


Gráfico 14.1. Dificultades experimentadas por el personal docente para incorporar estrategias metodológicas inclusivas a su trabajo en el aula.

En el Gráfico 14.1, se aprecia que luego del taller, un 33% del personal docente encuentra dificultad en la “Escasa disponibilidad de recursos didácticos en los hogares”, lo cual significó un aumento en la valoración con respecto a los datos aportados en la primera recolección. La opción “Poca adaptación de los materiales al currículo fue completamente descartada por el 100% del personal docente, en ambos momentos. La selección de los “Altos costos de los materiales y recursos” se mantuvo igual siendo seleccionada por el 33% de la población estudiada en ambos momentos. Y finalmente, la “Falta de ayuda por parte de las familias a los educandos, también se mantuvo igual con una selección del 17% de ellos.



Gráfico 14.2. Dificultades experimentadas por el personal docente para incorporar estrategias metodológicas inclusivas a su trabajo en el aula.

En el Gráfico 14.2 se observa, luego del taller que un 33% del personal docente reporta como dificultad la “Ausencia de apoyos visuales en el centro educativo” lo que indica un cambio en la valoración de este aspecto que no fue contemplado por los docentes en los primeros datos. Lo mismo ocurre con la opción “Exceso de matrícula en las aulas de preescolar” que en esta segunda oportunidad fue seleccionada por el 33% de la población estudiada. La opción “Negación de los padres a aceptar y trabajar en el mejoramiento de la condición de su hijo/a” siguió siendo expresada por un 17% como una dificultad. Mientras que la opción “Falta de sensibilización y conocimiento respecto a los Trastornos del Espectro Autista” esta vez fue descartada por el 100% del personal docente.

De los hallazgos obtenidos a lo largo del instrumento más la valoración de esta pregunta por segunda vez, se puede observar en los resultados presentados por el personal docente que, algunos continúan siendo compatibles con la realidad observada mientras otros no. Sin embargo, aunque la opinión sobre “La falta de sensibilización y conocimiento respecto a los Trastornos del Espectro Autista” y la “Falta de ayuda por parte de las familias a los educandos” permaneció intacta; datos importantes como: “Ausencia de Apoyos Visuales en el centro educativo” y el “Exceso de matrícula en las aulas de preescolar”, fueron valorados en

correspondencia con la realidad, lo que permite afirmar que los docentes de preescolar de esta institución han sido iniciados en el conocimiento respecto al proceso de Inclusión y los Trastornos del Espectro Autista, en aras de valorar las dificultades que diariamente experimentan en relación con las prácticas orientadas a la inclusión.

P18. Apreciación del nivel de importancia de los factores necesarios para lograr la inclusión de alumnos con TEA al aula regular.

Se plantearon al personal docente, siete factores para lograr la inclusión de alumnos con TEA a su aula regular, con la intención de que establecieran el nivel de importancia de las mismas según su criterio, calificando con el número siete (7) el criterio más importante y con el número uno (1) el criterio menos importante.

Según lo expresado por el Personal docente después de la aplicación del taller, el nuevo ordenamiento es: (7) “Procesos orientados a la participación activa de todos los estudiantes del aula”; (6) “Sensibilización y formación respecto a los Trastornos del Espectro Autista”; (5) “Refuerzo educativo para que un alumno supere una dificultad de aprendizaje y logre el objetivo”; (4) “Adaptación de las rutinas diarias y espacios de aprendizaje”; (3) “Adaptación curricular para alcanzar las metas propuestas” y “Ofrecer estructura mediante la implementación de normas de convivencia consensuadas, horario de actividades y rutinas; (1) “Aceptación del trabajo conjunto de padres y maestros e institución”.

De la misma manera en que se explicó anteriormente, durante el taller se hizo del conocimiento docente que entre los factores aquí mencionados lo más importante sería sensibilizarse y conocer la condición que genera el Espectro Autista. Acto seguido, tener claro el proceso de inclusión y lo que ello implica en cuanto a la participación activa del individuo. Luego, proporcionar al alumno la posibilidad de estructurar y predecir el entorno para poder comprenderlo y generar respuestas

adaptativas al medio. Posteriormente vendrían el trabajo conjunto de la triada institución, padres y maestros, así como las adaptaciones curriculares, para finalmente reforzar las ejecuciones del alumno con TEA en aras de incitar que logre sus objetivos.

De la explicación anterior y lo expresado por el personal docente, Aunque aún se evidencia en la Grafica 15, una priorización un poco diferente respecto al proceso de inclusión en relación con los alumnos dentro del Espectro Autista, se puede decir que luego del taller, el personal docente logro iniciarse en el conocimiento y la valoración de aspectos relevantes de la inclusión y los TEA.

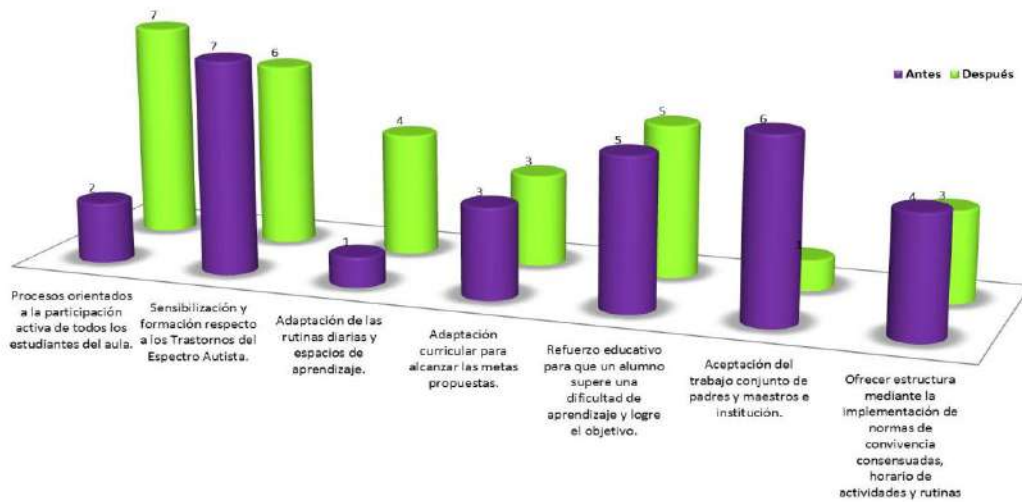


Gráfico 15. Importancia de los factores para lograr la inclusión de alumnos con TEA al aula regular de preescolar (1 menos importante y 7 más importante).

Análisis Global de la Dimensión Humana. De los resultados presentados y analizados en esta dimensión se deduce lo siguiente:

- a. Iniciación en el conocimiento de los Trastornos del Espectro Autista y el aumento vertiginoso en su incidencia, lo cual sensibilizó al personal

docente y les permitió visualizar necesidad urgente de formación ante las demandas de atención existentes.

- b. Valoración positiva hacia las actitudes que debe poseer un docente para formarse en el área de inclusión educativa.
- c. Incongruencia en la valoración de la formación recibida en relación al uso de estrategias metodológicas inclusivas para el abordaje de alumnos con TEA. Los datos no corresponden con la realidad.
- d. Iniciación en el conocimiento necesario para la valoración de las dificultades que se pudieran experimentar al momento de incorporar estrategias metodológicas inclusivas a su trabajo en el aula.
- e. Iniciación en el conocimiento del proceso de inclusión y lo necesario para incluir un alumno con TEA al aula regular.

Reflexión y Análisis de las Experiencias

La reflexión como actividad dinámica, permite otorgar significado a la diversidad de experiencias de enseñanza-aprendizaje, de una manera consciente, con la finalidad de comprender lo ocurrido y con la intención explícita de reorientar las acciones futuras, para proporcionar otro tipo de soluciones que permitan hacer frente a la diversidad de situaciones que se presentan. Cabe destacar, que los aspectos que a continuación se presentan, cumplen con la finalidad de generar recomendaciones para proyectos futuros, más no para invalidar ni juzgar ningún tipo de acción emitida por los participantes involucrados en la ejecución del proyecto de acción.

A continuación se presentan algunas reflexiones producto de lo ocurrido durante el trabajo en las aulas:

- a. Un taller con tan pocas horas de duración resulta insuficiente para generar cambios drásticos sobre los resultados. Como es conocido, los Trastornos del Espectro Autista son una condición bastante compleja, redundante en detalles y cuestiones no resueltas. Por ende, requiere de quien desee formarse, disposición y gran motivación para la investigación. Además de contar con un programa bien estructurado, pensado por expertos en el área, en dónde el docente pueda obtener conocimientos mucho más amplios al respecto, a fin de valorar y precisar con buena base sus intervenciones.
- b. Llama la atención que el personal docente respondiera algunas preguntas desde el azar o la deseabilidad del deber ser. Surge la duda respecto a ¿Qué motiva al Personal docente a dar este tipo de respuestas? Es importante reflexionar y concientizar que cada acción que emprendemos como docentes, genera una consecuencia que favorece o desfavorece el proceso educativo de los alumnos y que también afecta el desarrollo social y cultural del individuo en el cual coexistimos.

- c. Resulta llamativo, que en ausencia del personal encargado de la coordinación de preescolar, no existiera la participación de algún otro representante a nivel gerencial. Al desarrollar este tipo de acciones formativas, es importante y motivante para el personal, que se cuente con la participación de las autoridades a cargo de la institución.

- d. Antes de iniciar el taller, el Personal docente mostró cierta resistencia a permanecer en el mismo. Cada quién con un argumento distinto para ausentarse antes de la hora planificada. Sin embargo, conforme avanzó el taller, dichos argumentos desaparecieron y algunas docentes pidieron más información. Por ende, el desarrollar talleres teórico-prácticos con sustento en material didáctico concreto donde pueda evidenciarse la utilización de lo que se propone durante las explicaciones, resulta una excelente estrategia para enganchar al docente.

CONCLUSIONES Y RECOMEDACIONES

Conclusiones

La investigación realizada en relación a las estrategias metodológicas que poseen los docentes de preescolar para la Inclusión de alumnos con TEA en las actividades del aula regular en la “U.E.P. El Rey Jesús”, ubicada en El Junquito, deriva en conclusiones producto de la investigación realizada y de las reflexiones posteriores a la acción. En tal sentido, en la presente investigación se concluye que:

- **Los objetivos planteados para el desarrollo de la investigación fueron logrados:** Primero se identificó el conocimiento del personal docente respecto a los TEA y las estrategias metodológicas orientadas a la inclusión de alumnos con esta condición a las aulas regulares de preescolar. A partir de allí, se diseñó y ejecutó el taller formativo dirigido al personal docente.
- **Los objetivos planteados para la ejecución del taller fueron logrados:** Se pudo ofrecer información que contribuye a que los docentes puedan seleccionar estrategias metodológicas adecuadas para su grupo incluyendo a los alumnos con TEA. A través de la práctica se aproximó a los docentes al desarrollo de estrategias para el manejo conductual de su grupo de alumnos. Además, se iniciaron a los docentes en el conocimiento de habilidades para el acompañamiento de los alumnos con TEA en relación a las dimensiones física, funcional, temporal y relacional del ambiente de aprendizaje de su aula preescolar.
- Resulta fundamental destacar las contradicciones y diversidad de respuestas derivadas de la autoadministración del cuestionario, lo cual induce a pensar que la formación del personal docente en relación a los

Trastornos del Espectro Autista, la inclusión y las estrategias metodológicas orientadas a la inclusión de alumnos TEA a las aulas regulares, es deficiente. Hecho que se traduce en dificultades para un abordaje adecuado de los alumnos con TEA dentro de la escolaridad regular.

- Aunque la investigación resultó muy productiva, sorteó algunos inconvenientes que fueron solventados a medida que se presentaron. Un aspecto que limitó esta investigación fue en la primera institución dónde inicialmente se haría el estudio, el personal docente que inicialmente estaban participando del mismo, eran cambiados de aula o se negaban por orden de la dirección a realizar las actividades propuestas por la investigadora. En la misma institución, al aplicar el cuestionario, se presenció la manipulación inadecuada de la población seleccionada para el estudio por parte de la directiva lo que condujo a un cambio de institución y requirió comenzar nuevamente con los procesos que ya se tenían avanzados generando una mayor demanda de tiempo y recursos.

Recomendaciones

A partir de las reflexiones y las conclusiones expresadas previamente, surgen las recomendaciones como aportes que permiten consolidar, reformular o enriquecer la labor diaria de los docentes en el Nivel preescolar. Por lo tanto, se recomienda:

- Reforzar positivamente al personal docente por la disposición física y funcional de los recursos dentro del ambiente de aprendizaje.
- Motivar al personal docente para que se forme a través de diplomados y/o especialidades que les permitan obtener la formación requerida para un

abordaje idóneo de los alumnos con TEA en su labor diaria dentro de las aulas regulares del preescolar.

- Motivar al Personal docente para que ocupe una parte de su tiempo en reflexionar, desde su rol como formador, en las consecuencias que se derivan de las decisiones que toman diariamente para orientar el camino de los alumnos a su cargo, ya que los mismos se encuentran en una etapa muy delicada donde es posible influenciar positiva o negativamente, potenciando o limitando el desarrollo de las habilidades adaptativas de los alumnos.
- Insistir en la participación activa de las autoridades, durante el proceso formativo del personal que labora para la institución.
- Implementar, en la institución, programas de formación dirigidos al personal docente que labora en el nivel preescolar, a fin de profundizar los conocimientos respecto a los Trastornos del Espectro Autista y a las estrategias metodológicas necesarias para un abordaje adecuado del alumno con TEA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aramayo Zamora, M. (2013). *La investigación en discapacidad en Venezuela: Primeros aportes del siglo XXI*. Universidad Monteávila: Venezuela
- Attwood, T. (1998). *Síndrome de Asperger. Una Guía para Padres y Profesionales*. Jessica Kingsley Publisher: London and Philadelphia.
- Blanco, C. (2008). Ideas sobre el Positivismo y el Método Hipotético Deductivo. [On line] Disponible: <http://www.entorno-empresarial.com/?pag=articulos&id=2018>. [Consultado: 2014, Octubre 18]
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Casanova, M. y Rodríguez, H. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla S.A.
- Castillo Arredondo, S. (2006). *Vocabulario de evaluación educativa*. Pearson/Prentice hall: Madrid-España.
- Castro, M. (2003). *El proyecto de investigación y su esquema de elaboración*. (2ª.ed.). Caracas: Uyapal.
- Chiner Sanz, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Tesis de doctorado, Universidad de Alicante: Alicante.
- Flores, H. y Agudelo, A. (2005). *La Planificación por Proyectos: una estrategia efectiva para enseñar y aprender*. C.A. EL NACIONAL: Caracas-Venezuela
- Hernández. R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. 4^{ta} edic. México: McGraw-Hill
- Martínez, M^a Ángeles y Cuesta, José Luis (2013). *Todo Sobre el Autismo*. 2da Edición. Publicaciones Altaira: España.
- Meza, L. (2014), *El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento*. Revista Virtual, Matemática Educación e Internet. [on line] Disponible:

<http://www.cidse.itcr.ac.cr/revistamate/ContribucionesV4n22003/meza/pag1.html> [Consulta: 2014, Octubre 18]

Real Academia Española. (2014). [Página web en línea]. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=episteme/> [Consulta: 2014, Octubre 18]

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2008). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Reimp. 2008. FEDUPEL: Caracas.