



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

**VIVENCIAS DE UN GRUPO DE DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA
GENERAL EN TORNO A LA EXPERIENCIA DE INTEGRACIÓN DE UN
CASO DIAGNOSTICADO CON SÍNDROME DE ASPERGER EN EL
INSTITUTO ANDES DE CARACAS**

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

DE FREITAS GONCALVES, DANIELA
19.089.311

Asesora: Katherine Goncalves

Caracas, octubre de 2015

DEDICATORIA

A mi esposo Jeff, por ser mi apoyo incondicional en las diferentes etapas de mi vida, por ser la roca de nuestra relación y el empuje necesario para mis proyectos de vida.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por siempre poner en mi camino a las personas que necesito y guiar mi vida.

A Santa María Rosa Molas, por ser mi guía de vida y acompañarme en todos mis proyectos permitiéndome cumplir con todos.

Al Padre William, que con su actitud desinteresada me ayudó a culminar con éxito el proyecto. Gracias por llegar como mensajero de Dios en el momento que más necesitaba de tu apoyo incondicional.

A mis papás, por ser los que siempre confían en mi y apoyarme con las palabras necesarias para saber que sí puedo culminar mis proyectos.

A Jeff, gracias por siempre recordarme que puedo realizar todo lo que se ocurra y acompañarme hasta el final.

A María, Johana, Carmen y Carolina, las docentes del Instituto Andes de Caracas, que con tanto interés me apoyaron en realizar todas las entrevistas necesarias para mi investigación.

Al Instituto Andes de Caracas, por abrirme sus puertas para hablar con sus docentes para mi investigación.

A Sylvia por ser un apoyo incondicional, responder rápidamente los correos y siempre darme palabras de aliento y apoyo.

A todos los profesores de la Universidad Monteávila, que hicieron posible que adquiriera aprendizajes personales y profesionales que me acompañarán toda la vida. Gracias por su apoyo.

UNIVERSIDAD MONTEÁVILA

Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo

VIVENCIAS DE UN GRUPO DE DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL EN TORNO A LA EXPERIENCIA DE INTEGRACIÓN DE UN CASO DIAGNOSTICADO CON SÍNDROME DE ASPERGER EN EL INSTITUTO ANDES DE CARACAS

Autora: De Freitas, Daniela

Fecha: Octubre 2015

RESUMEN

La presente investigación, surge por la inquietud de tomar en cuenta la vivencia de los docentes de la Educación Media General sobre el proceso de integración escolar en torno a un caso de Síndrome de Asperger. Indaga sobre la experiencia del personal docente para conocerla, el conocimiento sobre el Síndrome de Asperger y la selección de las estrategias de integración de una alumna en el Instituto Andes de Caracas durante el período 2007-2012. La investigación asume una metodología cualitativa; una aproximación a la Teoría Fundamentada. Se basó en 4 entrevistas a profundidad a docentes de Educación Media General del Instituto Andes de Caracas, las cuales fueron transcritas y analizadas por categorías. Los resultados obtenidos en dicha investigación se perfilan en: Los docentes no tienen conocimiento previo del Síndrome de Asperger hasta una charla informativa antes del inicio de clases y notar las diferencias de comportamiento, las decisiones sobre la escogencia de estrategias que utilizan en el aula se basan en ensayo y error, sobre la marcha van decidiendo cuales son las mejores herramientas para utilizar con el caso, predomina sentimientos de miedo e incertidumbre hacia los alumnos con Síndrome de Asperger, indican la necesidad de apoyo de la red escolar y finalmente, se concluye que los docentes crean su definición de la condición basados en la experiencia con los alumnos y las características del mismo.

PALABRAS CLAVES: Síndrome de Asperger, Integración escolar, Docentes, Educación Media General.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	9
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	15
Objetivo general:	15
Objetivos específicos:	15
JUSTIFICACIÓN	16
MARCO REFERENCIAL	18
Antecedentes	18
Trastornos del Espectro Autista [TEA]	19
Reseña histórica	19
Síndrome de Asperger	22
Inclusión e Integración escolar	24
METODOLOGÍA	27
Perspectiva metodológica	27
Diseño de investigación	27
Contexto de estudio y participantes	28
Método de recolección de información	29
Método de análisis de la información	29
Procedimiento	30
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	31

1.- Ojo Clínico:	33
1.1.Síntomas	33
1.2. Trato del otro	34
2.-Necesidades:	36
2.1. Del aula “Es complicado que algunas niñas entiendan”	36
2.2. Del docente	38
2.3. Flexibilidad	39
3.- Crecimiento emocional y profesional	40
4.- Estrategias. ¿Cambiar o no cambiar?	41
5.- Desconocimiento:	43
5.1. ¿Documentarse?	44
5.2. Incertidumbre y miedo	44
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	45
REFERENCIAS	49
ANEXO	51

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

TABLA 1. Diferencia entre escuela integradora e inclusiva	24
---	----

FIGURAS

FIGURA 1.- Categorías centrales y subcategorías de la investigación.	32
FIGURA 2.- Categoría central de Ojo Clínico y subcategorías.	33
FIGURA 3.- Categoría central de Necesidades y subcategorías.	36
FIGURA 4.- Categoría central de Desconocimiento y subcategorías.	43

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo especial de grado pretende indagar sobre la vivencia de los docentes durante el proceso de integración escolar de alumnos diagnosticados con Síndrome de Asperger, ahora Trastorno del Espectro Autista [TEA de acuerdo al DSM-V], en el aula regular. Este es un tema de preocupación actual, ya que la incidencia del TEA ha aumentado mucho en los últimos años, lo que hace cada vez más latente la necesidad de docentes preparados para realizar una adecuada integración escolar en el aula regular.

Para el estudio se toma en cuenta la experiencia docente sobre un caso de integración escolar con una alumna con Síndrome de Asperger, siendo este el único caso de integración vivido por las docentes entrevistadas. Se pretende indagar el proceso de enseñanza y aprendizaje por el cual pasaron las docentes. El objetivo general del estudio es explorar la vivencia de los docentes de Educación Media General en torno a una experiencia de un caso de integración escolar de una alumna diagnosticada con Síndrome de Asperger en el Instituto Andes de Caracas durante el período 2007-2012.

Es importante destacar que a pesar de la nueva denominación (TEA) por parte del DSM-V, en el presente trabajo se continuará hablando de Síndrome de Asperger, ya que éste es el concepto conocido por las docentes entrevistadas por ser el diagnóstico dado a la alumna.

El marco referencial se inicia con una breve reseña histórica de los Trastornos del Espectro Autista [TEA], y sus características, luego se da una explicación sobre el Síndrome de Asperger y la transformación que ha sufrido luego de la publicación del

Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos mentales en su quinta versión, finalizando con la diferenciación entre inclusión e integración escolar y sus componentes lo que permitió definir la experiencia de los docentes como una experiencia de integración escolar

Se utiliza la metodología cualitativa para llegar a una aproximación a la Teoría Fundamentada. Para esto se realizan cuatro entrevistas a profundidad a docentes de Educación Media General del Instituto Andes de Caracas que tuvieron la experiencia de ser docentes titulares del caso diagnosticado con Síndrome de Asperger. Luego de transcribir las entrevistas se realizó la categorización de aspectos relevantes de las entrevistas.

Luego de la denominación de las categorías centrales y sus subcategorías se hace la interpretación de las mismas por medio del análisis y discusión de cada una de ellas.

Finalmente, se presentan los resultados obtenidos en la investigación que responden a los objetivos planteados para el presente Trabajo Especial de Grado, basados en la vivencia de los docentes entrevistados. A partir de las conclusiones obtenidas se refiere una lista de recomendaciones para el proceso de integración especial y para futuras investigaciones sobre el tema.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación de los alumnos con discapacidad se presenta como un desafío para los docentes, padres y profesionales que los atienden de acuerdo a Campabadal (2001), además la autora indica que no se puede diferenciar entre un docente especialista y un docente regular ya que, ambos deberían poseer los mismos conocimientos y estrategias; sin embargo, el docente especialista debe tener mayores conocimientos sobre como ejecutar procedimientos necesarios para diseñar, implementar y evaluar la instrucción de manera sistemática, para poder brindar a los alumnos considerados “especiales” métodos más adecuados para el aprendizaje.

Puigdemívol (2010, c.p. Aramayo, 2010), indica que en general las escuelas están enfocadas en dar respuestas a ciertas necesidades y exigencias sociales, en vez de a la aplicación de ideas pedagógicas o al desarrollo máximo de todas las capacidades de los alumnos. Además, indica que la escuela inclusiva debe estar “centrada en la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación” (Puigdemívol, 2010, p. 37, c.p. Aramayo, 2010), dando especial énfasis en que la escuela no debe plantear los mal llamados problemas de aprendizaje sino, problemas contextuales y de esta manera “propicia un cambio de enfoque que comporta auténticas transformaciones” (p.23), lo que hace que la investigadora entienda que la idea no es adaptar los contenidos a algunos alumnos que no se acogen a la formalidad de la escuela, sino que debemos tener una escuela que se organice de acuerdo a todos sus alumnos, es decir con objetivos adaptados para que puedan atenderlos a todos sin distinción, incluyendo en esto a los alumnos con discapacidad o que presentan alteraciones en el desarrollo.

En Venezuela desde mediados del siglo XX, se crean diferentes organizaciones e instituciones para atender la discapacidad y a partir de ese momento existen

cambios lentos para alcanzar una alta proporción de especialistas en discapacidad, de acuerdo con lo que indica Aramayo (2014). En la actualidad el autor comenta que de acuerdo a voceros del gobierno indican que las escuelas especiales no tienen cupo, y están llenas de alumnos que son capaces de ingresar a escuelas regulares con ayuda psicopedagógica constante, además que éstas experiencias los dotarán de “mejores condiciones en cuanto al número y recursos en el aula, con preparación del docente regular, entre otros factores” (Aramayo, 2014, p. 52). Encontrándonos así con que en Venezuela no contamos con las escuelas regulares y especiales dotadas de los especialistas y condiciones necesarias para atender a la población de niños con discapacidad.

Aramayo (2010, c.p. Aramayo 2013), indica que el autismo “Es una condición de discapacidad que preocupa por su alta frecuencia (uno de cada noventa nacimientos vivos, según estudios recientes de la NSA)” (p.46), el autor hace énfasis en la preocupación no solo por la frecuencia de la discapacidad, sino también, por la falta de investigaciones venezolanas, que nos hagan entender la incidencia y estimaciones exactas del autismo en Venezuela, sin embargo desde hace algunos años se han hecho algunas investigaciones nacionales, de la mano con la Universidad Monteávila e investigadores en el área, que han ido permitiendo conocer dicha población, sus características y realizar algunos paralelismos con la incidencia mundial.

Tomando como referencia a Pereira (2010, c.p. 2013), en una investigación indica que en el 2009, 814 niños con autismo nacían en Caracas, 4109 en Venezuela y con una relación de varón/hembra de 4:1.

Por otro lado, de acuerdo con la misma autora (2010, c.p. Aramayo 2013):

El autismo afecta el desarrollo del cerebro en áreas de la intervención social,

las habilidades comunicativas y el procesamiento de información sensorial; no es un síndrome único sino un continuo de desórdenes del desarrollo humano llamado Trastornos del Espectro autista, TEA. (p.45)

En la misma línea de la condición, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su cuarta versión [DSM-IV-TR] (2002), indica que el Síndrome de Asperger (perteneciente a los Trastornos del Espectro Autista) tiene como características principales: la incapacidad para la interacción social, presencia de pautas, intereses y actividades repetitivas y restringidas de conducta además alteración de aspectos más sutiles de la comunicación social. Sin embargo, el DSM-V, publicado en el 2014, no plantea la existencia del Síndrome de Asperger, sino el Trastorno del Espectro Autista, donde se especifica que los pacientes diagnosticados según el DSM-IV, como “...trastorno autista, enfermedad de Asperger o trastorno generalizado del desarrollo no especificado...” (DSM-V, p. 30), serán denominados como trastorno del Espectro Autista de acuerdo al nuevo criterio de clasificación del DSM-V. En relación a lo señalado, considero que se debería mantener la distinción de los términos, debido a que tradicional y científicamente se ha creado una diferenciación sobre el Síndrome de Asperger y un Trastorno del Espectro Autista leve, lo que proporciona una idea distinta de tratamiento e integración a la persona con la condición.

Mencionando las características de riesgo como lo son la hiperactividad o extrema pasividad, falta de respuesta al llamado por su nombre, dificultades en el lenguaje, poca noción de peligro, falta de contacto visual, dificultades en la socialización y resistencia al aprendizaje, nombradas en un trabajo realizado por Estrella (2010 c.p. Aramayo, 2013), Aramayo, señala que al identificarlas y conocerlas, podría facilitarse el diagnóstico temprano desde las escuelas y comenzar con la inclusión temprana.

Finalmente, con el planteamiento de Aramayo (2013), acerca de las críticas que realizamos a los docentes en Venezuela, sobre lo que es el proceso de integración escolar, entendemos que no se puede exigir lo que no existe, ya que los docentes formados en educación especial como los docentes regulares en Venezuela, no están formados para la integración del alumno con autismo. Desde el planteamiento, según el autor, según el cual habría que “atender la necesidad de formación en diversidad y discapacidad del docente de la escuela común” (p. 48), es necesario conocerlas y profundizar acerca de las inquietudes vivencias y posibles angustias en los docentes integradores en torno a este proceso. Pero para atender sus necesidades, primero hay que conocerlas y saber a ciencia cierta las vivencias de los docentes integradores.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto y la inquietud y necesidad de integrar a niños con trastornos del espectro autista en aulas regulares, surgen los siguientes interrogantes:

¿Cuál es la vivencia de los docentes de Educación Media General de un plantel educativo de Caracas, en torno a un caso diagnosticado con Síndrome de Asperger?

¿Cómo fue la selección de estrategias utilizadas por los docentes con un caso diagnosticado con Síndrome de Asperger?

¿Cuál es el significado del Síndrome de Asperger para los docentes?

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general:

- Explorar la vivencia de los docentes de Educación Media General en torno a una experiencia de un caso de integración escolar de una alumna diagnosticada con Síndrome de Asperger en el Instituto Andes de Caracas durante el período 2007-2012.

Objetivos específicos:

- Conocer la experiencia de los docentes en el caso diagnosticado con Síndrome de Asperger.
- Verificar el conocimiento de los docentes sobre el Síndrome de Asperger.
- Comprender la selección de estrategias utilizadas por los docentes en el caso diagnosticado con Síndrome de Asperger.
- Indagar el conocimiento de los docentes y cómo los ayudó en el caso diagnosticado con Síndrome de Asperger.

JUSTIFICACIÓN

En Venezuela, estamos desde hace años en proceso de integración de los alumnos con discapacidad en escuelas regulares, muchas veces sin tener preparación adecuada para recibir a dichos alumnos, se hace énfasis en el trabajo de los docentes, sus estrategias, la forma en que intentan integrar a los alumnos y a la vez se les critica por no poseer las herramientas que se consideran adecuadas para el manejo del alumno con discapacidad.

El proyecto de investigación se basa en una experiencia vivida en el Instituto Andes de Caracas, ya que en el período transcurrido entre los años 2007-2012 se presentó un caso de una estudiante diagnosticada con Síndrome de Asperger, que causó desestabilización en los docentes de Educación Media General, ya que no sabían cómo afrontar la situación.

Partiendo de ésta realidad, surge el interés de la investigadora en desarrollar el tema relacionado a la experiencia docente, ya que existe la facilidad de contactar a las informantes claves que se entrevistarán, además de poder aportar una visión diferente de los docentes, ya que normalmente se investiga sobre cómo deben hacer los docentes de primaria y preescolar para incluir en su salón a los niños con discapacidad en los colegios regulares y no sobre la visión de los docentes de Educación Media General que usualmente ven a dichos estudiantes dos o tres horas por semana.

Tal como señala Aramayo (2013), existen muy pocos estudios que hablan sobre los docentes y sus conocimientos sobre los Trastornos del Espectro Autista, a su vez las investigaciones que existen se basan más en los docentes con alumnos con discapacidad en general y no hacia alguna en particular, como lo es el Trastorno del

Espectro Autista, discapacidad la cuál nos concierne en la presente investigación. Dichas investigaciones existentes son generalmente basadas en programas realizados en escuelas o a docentes para aprender a incluir de manera adecuada a los alumnos.

Por otro lado, la investigadora cree importante realizar una exploración de la información que nos pueden brindar docentes que han tenido experiencias para sistematizar la información encontrada y poder transmitir a otros docentes, ya que debido a la prevalencia del trastorno cada vez más serán necesarias las investigaciones que puedan instruir a los docentes de educación regular sobre cómo debe ser el trato, cómo debe ser impartidas las clases o cómo organizar el aula para un alumno con Trastorno del Espectro Autista, además de ofrecer un valor agregado de saber que está bien sentirse confundido o que se puede superar adecuadamente la experiencia sin tener conocimientos académicos previos sobre el trastorno.

Es por esto que la investigadora cree que existe un vacío de información, ya que existen solo algunas investigaciones contundentes sobre la vivencia, experiencia, conocimientos y significados de los docentes de aulas regulares sobre los Trastorno del Espectro Autista y su inclusión en un aula con alumnos regulares sobre todo de Educación Media General, lo que se considera de vital importancia.

Por lo anteriormente dicho, la investigadora considera pertinente realizar una investigación donde los protagonistas son los docentes que en un momento se propusieron integrar en un aula regular de Educación Media General a una alumna con TEA, para conocer sus vivencias y profundizar en torno a sus experiencias con la finalidad de conocer cómo es la relación docente-alumna.

MARCO REFERENCIAL

Antecedentes:

Un estudio de presentado por Choza (2013), en Perú llamado “Percepciones de docentes de colegios privados regulares de Lima sobre el programa de inclusión escolar”, dicha investigación tenía como objetivo conocer las percepciones docentes sobre la inclusión escolar, fue realizada a docentes con y sin experiencia en inclusión escolar. Como resultado Choza, consiguió que las diferencias no eran muchas entre los dos grupos y destaca que los docentes indican que para la implementación del programa es necesario realizar actividades en aspectos: pedagógicos, institucionales, padres de familia y en aula; igualmente demuestran la importancia de la capacitación y el tiempo extra para atender los casos, por otro lado se notó la percepción docente sobre mayores desventajas que ventajas sobre la inclusión escolar, destacándose entre las desventajas, el tiempo insuficiente, la relación con los padres, sobrecarga de trabajo y dificultades con alumnos regulares e incluidos.

Finalmente Choza (2013), concluye que los docentes poseen muy bajas expectativas sobre sus alumnos con discapacidad ya que se centran únicamente en ellas, pidiendo mayor capacitación, tiempo y apoyo de la escuela.

Martínez (2012), realizó una investigación en la Universidad de Alicante, España, sobre “Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?”, con el objetivo de analizar si se genera inquietud en los docentes a partir del alumnado con discapacidad, además de su percepción sobre su preparación para ejercer su docencia, por último Martínez pretendía verificar si el docente percibe de los demás alumnos hacia los alumnos con discapacidad una actitud favorable.

Las conclusiones de la investigación resultaron que depende de la experiencia de los docentes, género y ciclo formativo; la inquietud hacia los alumnos con discapacidad, afectará su percepción sobre su trabajo, además de percibir actitudes favorables por parte de sus compañeros.

Ramos (2010), en cambio, investigó sobre las “Visiones del docente de educación primaria sobre el proceso de integración de estudiantes con trastornos del espectro autista (TEA) en el aula regular”, con el objetivo de conocer cómo se realiza el proceso de integración en primaria con alumnos diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista, desde la visión del docente, en la Universidad Monteávila, Venezuela.

Ramos (2010), consigue como resultado de su investigación, la existencia de una percepción negativa del proceso de integración escolar por parte de los docentes, además de la notable preocupación sobre la falta de preparación para dicho proceso, por otro lado concluye que a pesar de esto, los docentes logran planificar y abordar distintas estrategias para integrar al alumno, y que es determinante los juicios y sentimientos de los docentes para afrontar de distintas maneras el proceso de integración.

Trastornos del Espectro Autista [TEA]:

Reseña histórica:

En una breve reseña histórica del Trastorno del Espectro Autista [TEA], encontramos que Kanner (1943), define por primera vez al autismo como un síndrome comportamental, para el cual explica que existen conductas distintivas

como problemas de lenguaje o comunicación, alteración de las relaciones sociales (las cuales reconoce la causa orgánica, mas no las investiga) y de los procesos cognitivos, destacando igualmente que la alteración social es uno de los rasgos característicos o fundamentales del trastorno, además que asociado al nivel cognitivo se puede conseguir trastornos de la flexibilidad, lo cual definirá la profundidad del espectro autista. Igualmente, en otro momento el autor Kanner (1979, c.p. Balbuena, 2007) explica la importancia de detallar el entorno familiar y social en que vive el niño.

Luego de que Kanner explica dichos comportamientos no adecuados de los niños con la condición, en las siguientes dos décadas la investigación sobre el Trastorno del Espectro Autista se basa en fundamentarlo en el carácter emocional, tal como lo explica Balbuena (2007), siendo ésta la causa de las múltiples investigaciones de carácter psicoanalítico en esas fechas.

Balbuena (2007), sigue describiendo que hacia la década de los 80, comienza a conceptualizarse el autismo como un síndrome conductual “que afecta a una amplia gama de áreas tanto del desarrollo cognitivo como del afectivo, juzgándolo como un trastornos generalizado del desarrollo” (Balbuena, 2007). Haciendo la referencia al resumen de clasificaciones: el Manual de Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales [DSM] III, IV y el CIE-10.

Tal como indica Pereira (2010, c.p. Aramayo 2010), el autismo actualmente es denominado como Trastornos del Espectro Autista [TEA], siendo éste caracterizado por un continuo de desórdenes del desarrollo y “un problema de origen orgánico que impacta el desarrollo del cerebro en áreas relacionadas con la interacción social, las habilidades comunicativas y el procesamiento de información sensorial” (p.129).

Finalmente, la Asociación Americana de Psiquiatría [APA], (2013), define a los trastornos del espectro autista como un trastorno del desarrollo neurológico caracterizado por:

- “Las deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos” (APA, 2013, p.28), es decir que está caracterizado por la variación de las deficiencias de reciprocidad socioemocional, las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social y las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones.
- “Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o mas de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes” (APA, 2013, p.28), caracterizado por movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos, insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal, intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés, hiper o hipo actividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno.
- Agregan además que los síntomas deben estar presentes en los primeros años de vida o cuando la demanda social supere sus capacidades, los síntomas producen deterioro significativo en lo social, laboral y otras áreas y finalmente indican que dichas alteraciones no se explican como por una discapacidad intelectual o por un retraso global del desarrollo.

Actualmente se afirma que el Trastorno del Espectro Autista, se entiende como una condición de origen orgánico, que se presenta como un continuo de síntomas en el desarrollo sobre todo en las áreas de interacción social, de habilidades comunicativas, de procesamiento de información sensorial, con distintos niveles de gravedad.

Síndrome de Asperger:

Hervas (2003), señala que el Trastorno de Asperger, es descrito por Hans Asperger en 1944 como Psicopatía Autista, para luego en 1981 ser re-definido por Lorna Wing como Síndrome de Asperger.

Se define el Síndrome de Asperger como “Un trastorno del desarrollo, de base neurobiológica, que afecta al funcionamiento social y al espectro de actividades e intereses” (Artigas, 2005, p. 9).

Alonso, Gómez, Valero, Recio, Baltanás y Weruaga (2005), comentan que tanto el Síndrome de Asperger como los TEA, se debe fundamentar el diagnóstico en los síntomas presentados, como por ejemplo la evolución temporal de los mismos, ya que los autores definen que el Autismo y el Síndrome de Asperger tendrían diferencias solamente basadas al nivel de gravedad, diciendo de esta manera, que son la misma alteración del desarrollo, ya que explica que ambos se basan en los síntomas de déficit de interacción social, disfunción en la comunicación y comportamiento extraño.

A diferencia de los autores anteriores, Caballero (2005), declara que fundamentalmente el Síndrome de Asperger implica una tríada de dificultad del área social: en las relaciones sociales, en la capacidad de interacción y en el área

comunicativa tanto verbal como no verbal; a su vez la autora asevera que la diferencia fundamental del síndrome es “la habilidad en el lenguaje, la conservación de las habilidades cognitivas, aunque en algunos casos coexista alguna incapacidad en determinadas áreas de aprendizaje, y las dificultades en el área motora” (Caballero, 2005, p. 41).

Caballero (2005), explica que los niños con síndrome de asperger podrían pasar como niños excéntricos sin ser diagnosticados, por sus intereses limitados, sin embargo destaca que en la adolescencia es cuando empiezan a mostrarse de manera más marcada los síntomas, además de características depresivas, obsesivas, ansiosas o psicóticas: en el lenguaje son literales, necesitan de ambientes estructurados y rutinarios y terminan prefiriendo actividades de su interés que generalmente indican aislarse de los demás.

Dichos problemas anteriormente destacados por la autora comenta que se deben a “la dificultad para comunicar sus frustraciones y ansiedades así como su incapacidad para descubrir sus sentimientos y emociones” (Caballero, 2005, p. 41).

En la actualidad con la existencia del nuevo Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V), se consideran a las personas diagnosticadas con Síndrome de Asperger, con el diagnóstico de Trastornos del Espectro Autista, siendo especificado en este diagnóstico el nivel de gravedad, con grado 1, 2 y 3; Defendiendo de esta manera la teoría del continuo de síntomas presentados por la persona con TEA. Es decir, actualmente de acuerdo al DSM-V, el diagnóstico de Síndrome de asperger no existe, sino el de Trastorno del Espectro Autista, para efectos de la presente investigación, se continuará hablando de Síndrome de Asperger debido a que ese fue el diagnóstico dado para la alumna que le dieron clases los docentes entrevistados.

Inclusión e Integración escolar:

La definición de inclusión e integración es causante de confusión y polémica, ya que son conceptos distintos, utilizados en muchas oportunidades como iguales, Alemañy (2009), indica que seguramente ambos términos son utilizados de manera indiferenciada debido a que comparten objetivos “aparentemente iguales, o sea, la inserción de las personas con discapacidad en la sociedad”, (p. 6).

Arnaiz (2003), y Moriña (2002 c.p. 2009), establecen diferencias entre la escuela integradora y la escuela inclusiva:

Tabla 1. Diferencia entre escuela integradora e inclusiva

Escuela Integradora	Escuela Inclusiva
Centrada en el diagnóstico	Centrada en la resolución de problemas de colaboración.
Dirigida a la: educación especial (alumnos con necesidades especiales)	Dirigida a la: Educación en general (todos los alumnos).
Basada en principios de igualdad y competición.	Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad).
La inserción es parcial y condicionada.	La inserción es total e incondicional.
Exige transformaciones superficiales.	Exige rupturas en los sistemas (transformaciones profundas).
Se centra en el alumno (se ubica al alumno en programas específicos)	Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria).
Tiende a disfrazar las limitaciones	No disfrazar las limitaciones, porque ellas

para aumentar la posibilidad de inserción.	son reales.
--	-------------

Fuente: Arnaiz (2003), y Moraña (2002) (citado en Alemañy, 2009).

Podemos señalar, que la educación inclusiva, es la que posee todos los componentes escolares para que el alumno no necesite ningún trato especial, es decir la escuela está preparada para recibir alumnos con necesidades especiales, sin tener que realizar ninguna modificación individual, ya que su organización está dada para poder educar a todos los alumnos.

Van Steenlandt (1991, c.p. Tellez y Acosta, 2006), indica que la integración escolar es “un proceso gradual y dinámico que puede tomar distintas formas en relación con las habilidades de cada uno” (p. 8).

De acuerdo a lo que indican Tellez y Acosta (2006), la escuela integradora de alumnos con TEA debe poseer características propias como la flexibilidad de estructura, para realizar los cambios que sean necesarios en cuanto a la forma de realización con éxito de todos los proyectos curriculares.

Tellez y Acosta (2006), hacen una lista explicando qué es una escuela de integración y qué no es, donde destacan que una escuela integradora no es discriminatoria entre clases especiales y regulares, no es un sitio donde no se preste el apoyo necesario, tampoco es una escuela que ignore las necesidades presentes de sus alumnos; al contrario, es una escuela integradora, que destaca su flexibilidad para brindar la educación apropiada, está enfocada en atender las necesidades educativas de sus alumnos y buscar las alternativas necesarias para brindar y formar a sus profesores para atender dichas necesidades.

Existen varios tipos de integración escolar, según lo escrito por Tellez y Acosta (2006), la integración física, la cual se trata de que el alumno considerado con una necesidad especial comparte el entorno físico regular en la escuela incluyendo todas las zonas, sin embargo no comparten la misma clase; la integración personal, que es la necesaria para “satisfacer la necesidad de aceptación y afecto en la relación personal dentro de la familia, compañeros y profesores” (Morales, 1994, c.p. Tellez y Acosta, 2006).

La integración social, la cual trata de la interacción del alumno con necesidades especiales con su entorno físico, compañeros y profesores, y la interacción con el ambiente fuera de la escuela como miembro productivo de la familia y la sociedad (Tellez y Acosta, 2006).

Finalmente la integración funcional, la cual se trata de la más completa donde los alumnos comparten espacio físico y asisten a todas las actividades, de igual manera cuentan con el apoyo necesario. Además existen varios factores que pueden facilitar o dificultar el proceso de integración, los compañeros, el equipo de apoyo, la familia, la comunidad y el docente (Tellez y Acosta, 2006).

De acuerdo a lo investigado, se puede clasificar el Instituto Andes de Caracas, como una escuela de integración, ya que su pensum educativo y personal docente no está preparado para recibir a alumnos con necesidades especiales sin realizar cambios en el mismo, por lo contrario, es una institución donde se tienen que realizar cambios importantes para que dichos alumnos puedan cumplir con éxito los proyectos educativos planteado en y para los alumnos, por otro lado, es un colegio de doble pensum bilingüe, con una población estudiantil de clase media alta.

METODOLOGÍA

Perspectiva metodológica:

La perspectiva de investigación adoptada, es de enfoque cualitativo, que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006), “Utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p. 8). Es decir que la recolección de datos no es de relación numérica ni de análisis estadístico. Además Strauss y Corbin (2002), indican que estas investigaciones son “sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos” (p. 20).

Siendo éstas características de la presente investigación, ya que se busca conocer la vivencia obtenida por los docentes de Educación Media General en cuanto a la integración escolar de manera no numérica, sino de análisis interpretativo de las entrevistas obtenidas.

La investigación tiene también como objetivo la aproximación a la teoría fundamentada, ya que ésta de acuerdo a Strauss y Corbin (2002), se deriva de los datos y busca que “generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen un guía significativa para la acción” (p. 22).

Diseño de investigación:

La presente investigación obtuvo información por medio del discurso de los docentes integradores de Educación Media General, por lo que el diseño de la misma

es emergente ya que la investigadora buscó construir la aproximación a la teoría por medio de los datos obtenidos mediante las entrevistas.

El diseño emergente, que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006), se efectúan una codificación abierta y de ésta surgen las categorías (por comparación constante), que son relacionadas entre sí para construir teoría, que la investigadora explica con las relaciones hechas; Además los autores comentan que la teoría viene de los datos netamente, sin forzar las categoría, estas categorías se dieron por la revisión de las entrevistas tomando en cuenta la aparición de la misma por lo menos en tres de las cuatro entrevistas hechas.

Contexto de estudio y participantes:

Se escogió a los participantes y el contexto de estudio de acuerdo a la heterogeneidad y accesibilidad de acuerdo a lo indicado por Valles (1999), refiriendo la heterogeneidad a la variación de los participantes escogidos y a la accesibilidad como los recursos disponibles.

En cuanto a la heterogeneidad, se considera que los participantes de la investigación son docentes de educación Media General del Instituto Andes de Caracas, los cuales impartieron clases como docente de cátedra a una alumna diagnosticada con Síndrome de Asperger en el mismo colegio. Sin ser determinante características como nivel o tipo de instrucción, estrato social, tiempo de docencia, o conocimiento sobre autismo, debido a que la población no es muy amplia para esto.

Relacionado a la accesibilidad como criterio del contexto de estudio, se determinó trabajar con dichos docentes, ya que la investigadora trabaja en el Instituto Andes de Caracas, por lo que es de fácil acceso a los informantes claves.

Se seleccionaron 4 docentes de Educación Media General; La selección de los participantes se realizó por muestreo teórico, desarrollado por Hernández, Fernández y Baptista (2006), como el muestreo utilizado para entender un concepto o teoría, ya que los informantes seleccionados tienen una característica en común que ayudaron a entender su vivencia, fueron docentes de una alumna con Síndrome de Asperger, en el Instituto Andes de Caracas.

Método de recolección de información:

Para la recolección de la información de la investigación se utilizó la entrevista a profundidad, que de acuerdo con Taylor y Bogdan (1994), permiten “la comprensión de la perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 101), además Creswell (2005, citado por Hernández, Fernández, y Baptista, 2006), indica que son entrevistas “abiertas, sin categorías preestablecidas, de tal forma que los participantes expresen de la mejor manera sus experiencias y sin ser influidos por la perspectiva del investigador o por los resultados de otros estudios” (p. 597), además indica que con éste tipo de entrevistas las categorías de respuestas las forman los entrevistados.

Método de análisis de la información:

Para el análisis de la información obtenida en las entrevista la investigadora parte de la aproximación de la teoría fundamentada, que como se menciona anteriormente según Hernández, Fernández y Baptista (2006), se va generando teoría a partir de los datos recolectados. Para llegar a esto se utilizó el método de

comparaciones constantes de Strauss y Corbin (2002), la cual indican que es “una herramienta analítica empleada para estimular el pensamiento acerca de las propiedades y dimensiones de las categorías” (p.80).

Debido a que la teoría fundamentada es la metodología utilizada para la investigación se hizo uso del diseño sistemático, lo que incluye diferentes pasos para el análisis de datos, basado en el procedimiento de Strauss y Corbin (1990 y 1998 citados en Hernández, Fernández y Baptista, 2006), que consiste en una codificación abierta, axial y selectiva:

- Codificación abierta: se utiliza para revisar todos los segmentos del material “para analizar y genera categorías iniciales de significado...Las categorías tienen propiedades representadas por subcategorías, las cuales son codificadas” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 688)
- Codificación axial: se utiliza para crear conexiones entre categorías y temas, lo que explican Hernández, Fernández y Baptista (2006), que permite construir un modelo del fenómeno estudiado “...incluye: condiciones en las que ocurre o no ocurre, el contexto en el que sucede, las acciones que lo describen y sus consecuencias” (p.691).
- Codificación selectiva: esta se utiliza para eliminar elementos repetidos y analizar la relación entre la categoría central y las que la subyacen.

Procedimiento:

Primero se realizó un guión de entrevista en el que se explora las áreas de interés para la investigación. Seguidamente se hizo la búsqueda de los participantes claves para la posterior entrevista.

Se dio inicio a la primera entrevista a profundidad, donde se realizó una modificación al guión inicialmente planteado para utilizar con las siguientes tres entrevistas. Al culminar de realizar las 4 entrevistas a profundidad a los docentes de Educación Media General del Instituto Andes de Caracas, se procedió a realizar la transcripción de las mismas.

Finalmente se realizó el análisis de los datos por medio del diseño sistemático que permite la extracción de las categorías de la investigación por medio de las diferentes codificaciones.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Luego de transcribir las cuatro entrevistas realizadas a las docentes de Educación Media General, se procedió a realizar el análisis de las mismas, por medio de comparación constante, se pudo realizar la categorización de las entrevistas, con sus subcategorías; es importante destacar que dichas categorías se encontraron por lo menos tres de las cuatro entrevistas realizadas a los docentes de Educación Media General del Instituto Andes de Caracas.

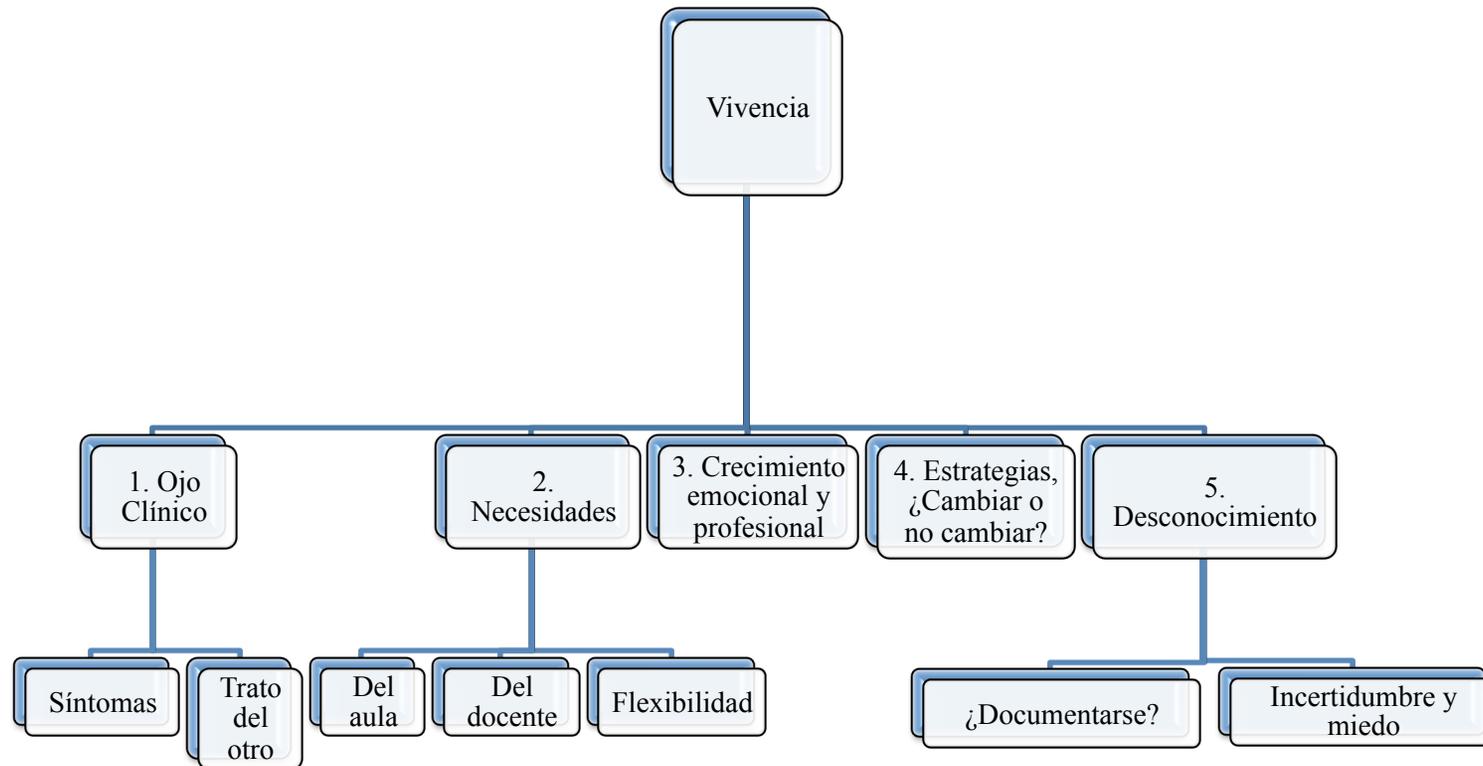


Figura 1.- Categorías centrales y subcategorías de la investigación.

1.- Ojo Clínico:

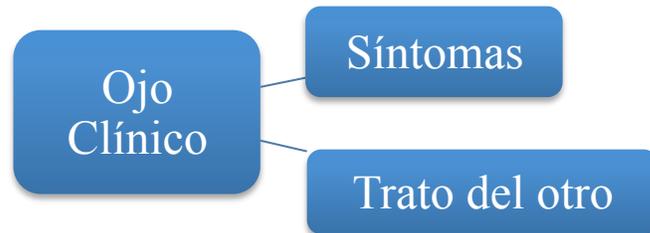


Figura 2.- Categoría central de Ojo Clínico y subcategorías.

Esta categoría representa todas aquellas características observadas por el docente, desde características del alumno diagnosticado con TEA, hasta cómo era el trato de otros docentes o alumnos con ella, ya que se necesita de cierta experiencia dando clases, y teniendo patrones adecuados de adolescentes en etapa escolar, por lo que tienen mayor experticia para detectar diferencias entre alumnos y trato entre ellos.

1.1.Síntomas:

Este punto es donde los docentes se encuentran por primera vez con las diferencias entre un alumno con TEA y un alumno sin diagnóstico, "...cuando empecé a darle clases vi que había algo distinto..." (entrevista 1 línea 16-17). El primer contacto con las diferencias que genera una observación cada vez mas detalla de síntomas, características y limitaciones.

"...Lo que más recuerdo era que le molestaban los ruidos muy altos, o los lugares llenos de mucha gente, que se aturdía fácilmente...no podía tomar apuntes

sino que ella tenía que estar coloreando mientras escuchaba clase, si lograba escucharla...” (E1: 18-20, 36-37).

“MG. Era muy muy verbal...” (E2:217).

“En el caso de MG, lo cual siento que debe ser el caso de muchos de los Asperger, ellos saben este que sus diferencias cohiben a las maestras y la aprovechan” (E3: 12-14).

Las docentes hacen referencia a que no solo ellas saben que la alumna es distinta a las demás, sino que ella misma está consciente de sus limitaciones y características diferentes en cuanto a otras alumnas, y las utiliza a su favor, por lo que en ocasiones se permite que hiciera lo que a otras no se le permite, característica que las docentes notan y expresan.

“...eh, que no se les exigiera al igual que se les exige a todos sino de otras maneras más especiales...” (E2: 27-29)

Las docentes suelen generalizar estas características a todas las personas con Síndrome de Asperger, ya que tienen escaso contacto con el trastorno, por lo que al hablar de personas con dicha condición automáticamente trasladan a los síntomas que observaron en la alumna a la que impartieron clases.

1.2. Trato del otro:

Por otro lado, en las entrevistas se observa que la experticia de las docentes no es solo a nivel de diferencias de los alumnos, sino también en observar cómo es el

trato de las otras docentes con respecto a la alumna y cual es la influencia e impacto entre ellos.

“...recuerdo a I, es una profesora muy estricta, como muy cuadrada, muy apegada a la norma y nunca estaba dispuesta a renunciar por MG.” (E1: 203-205)

“muchos comentarios totalmente inapropiados en el rol docente, hacia un niño en esas circunstancias... yo puedo entender comentarios basados en la incomprensión y en el agotamiento, o sea agota, pero no en el ser humano.” (E3: 137-139, 146-148)

“En ocasiones la maestra no asume su papel, su rol como docente y su papel como adulto, ¿sabes?, bueno te toca, tienes que ser tú la que ceda, tienes que ser tú la que de el ejemplo” (E2: 287-290)

Durante las entrevistas, se observa en general la percepción de malos tratos, o falta de empatía hacia la discapacidad, o a la persona, por lo que no lograron crear algunas docentes un lazo que permitiera tener una experiencia enriquecedora sobre la integración, además se hace evidente que el intento de entender a la alumna para poder buscar soluciones para que las clases pudieran ser enriquecedoras y llena de aprendizajes para ella, logró llevar el entendimiento a otro nivel, en el que incluso las docentes lograban entender a la alumna y apoyarla en lo que fuera necesario.

2.-Necesidades:

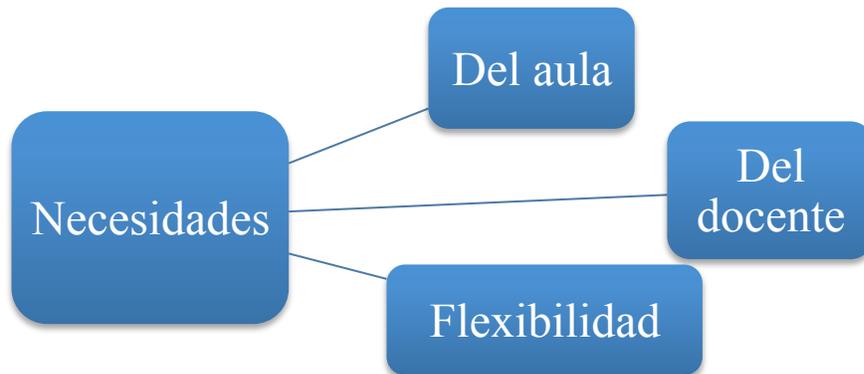


Figura 3.- Categoría central de Necesidades y subcategorías.

Las entrevistas dieron lugar a la expresión de necesidades propias como docentes, de las compañeras y de la estructura escolar para que se realice de manera más adecuada el proceso de integración a personas con discapacidad.

2.1. Del aula “Es complicado que algunas niñas entiendan”:

En primer lugar la necesidad de acompañar o psicoeducar a las compañeras se hizo latente para las entrevistadas, ya que la percepción de ellas sobre el salón era de falta de conocimientos teóricos o terapias grupales, donde se pudieran preparar a todas con el conocimiento, estrategias o tratar de generar la empatía necesaria para poder integrar adecuadamente a la alumna es su grupo.

“..se aprovechan los momentos de ausencia para hacer un trabajito allí con las demás compañeras –miren recuerden que tal...-. Ellas se quejaban mucho, si lo recuerdo, como que -bueno miss nosotras entendemos pero tampoco es fácil porque ella nos grita, porque ella nos insulta, porque ella nos sale con estas patadas y uno

trata de ayudarla- y entonces bueno, y es una también un cuestión de la edad, es complicado...” (E2: 240-248).

“Más información para los compañeros es importante, porque yo creo que ahí., si yo que me habían dado la charla no sabia manejarla, pues sus compañeras menos.” (E4: 112-114)

Momentos de desahogo, y de conversaciones eran necesarios para que las alumnas no colapsaran ante los comportamientos y actitudes distintas al resto de las compañeras de grupo por parte de la alumna, momentos que también las maestras aprovechan para contar su experiencia y dar sus estrategias de trabajo para las compañeras, al igual que eran momentos para aprovechar y revisar el posicionamiento de la alumna frente al aula.

“...trataba de generar en el salón un clima de respeto hacia ella.” (E2:105).

“Tu tienes que preparar un salón para la integración, no se da sola...no hubo preparación en el grupo y eso lo considero muy negativo...o sea hacerle entender a un salón, no es que no la quisieran, si la querían, bueno yo también entiendo que no era sencillo” (E3: 44-45, 50-51)

En esta categoría se ve latente la necesidad de psicoeducar a las alumnas que a pesar de haber estado todos los años anteriores con la compañera, se sienten en ocasiones despreciadas o maltratadas, además como adolescentes dichos procesos no son fáciles de asumir.

2.2. Del docente:

El acompañamiento constante durante el año escolar, se refleja en el discurso de las entrevistadas como una necesidad principal en dichos casos, enfatizando que una charla a inicio de año no es el acompañamiento ideal o más adecuado para el trato de un alumno con discapacidad en el aula. Las estrategias indicadas no siempre funcionan, y pueden ser adecuadas para una materia y no para otra.

Se observa que tenían muchas dudas sobre su trato hacia la alumna, lo que las deja en una incertidumbre sobre su actitud, ya que no saben si lo que hicieron es lo adecuado o no para la alumna, si eso la ayudó en un futuro o si al contrario le hicieron daño aplicando lo que podían en el momento para asumir su postura de persona empática y de docente ante ella.

“yo sentía que lo que me recomendaban era darle estructura, pero yo sentía que darle estructura a mí no me funcionaba...yo nunca se si en algún momento le hice daño...” (E1: 235, 350, 351)

“yo considero que han debido ser más porque la experiencia después es difícil y uno no sabe como manejarlo cuando a ella le daban sus crisis y eso fue... un psicólogo que nos dijera qué hacer, no eso está mal eso que hiciste o eso esta bien, sigue haciéndolo así, o cuando te diga que te abrace, no, no le hagas caso no la abrace.” (E4: 5-27)

“Quizás debía haber como un acercamiento más directo psicólogo-docente. No hubo.” (E3: 241)

La necesidad de entender si las estrategias que encontraron para que funcionara la alumna o el salón con la alumna eran adecuadas y debían seguir

funcionando de esa manera o no debían continuar realizándolas, creían que tener un contacto más directo con un psicólogo era lo más adecuado para realizar las actividades pertinentes para poder integrar de manera adecuada a la alumna al aula, lo cual es una de las principales preocupaciones de las docentes.

2.3. Flexibilidad:

Es común conseguir cómo se debía cambiar la forma de evaluación, la estructura de la clase o la forma de aproximarse a la alumna, debido a que se necesita de cierta flexibilidad para realizar los cambios pertinentes para que la alumna aprenda en la escuela, muchas veces las entrevistadas comentaron que no sabían si esa flexibilidad como personas era bien recibida como colegio.

“Para que ella pudiera funcionar o para que ella pudiera estar tranquila teníamos que saltarnos las normas del colegio, y teníamos que negociar todo lo que en teoría no podemos negociar en el Instituto Andes... yo creo que no era un sistema para ella” (E1:220-223, 226).

Por otro lado, se consigue que las docentes entrevistadas no consideran al Instituto Andes como una institución adecuada para la integración de alumnos con TEA, debido a la organización y poca flexibilidad como institución, “no tendría problema pero no creo que es un colegio para eso, ¿me entiendes?, esto es mucha carga académica para esto...es un problema de organización que es muy muy fuerte, o sea yo no tengo ningún problema, pero no lo recomendaría, no lo recomendaría con un muchacho Asperger” (E3: 298-299, 304-307)

3.- Crecimiento emocional y profesional:

Esta categoría nos habla sobre qué le dejó a cada una de las docentes la experiencia con una alumna con TEA en sus aulas.

“Me hizo un poco más flexible... entonces a mi me funciona pensar así, y a mi me funciona corregir así, y a ella le baja los niveles de ansiedad, porque independientemente que tengan autismo o no, le bajan los niveles de ansiedad” (E1:166, 190-193).

“Definitivamente porque además incluso como persona y como profesional porque lo utilizo como ejemplo muchas veces, como madre también entiendo a su mamá, y también entiendo a mis hijos cuando se les dificulta algo, siempre todas las experiencias te llenan pero estas en particular cuando son cosas como tan fuertes estas son bastante importantes” (E2:196-203)

“Uno como docente, ve otra perspectiva y y crece mucho al ver esta este tipo de personas y.. a mi me pareció buenísimo haber conocido a María Gabriela, de verdad que una experiencia increíble. Una niña que me dejó mucho y así como no se me va a olvidar su discurso no se me van a olvidar muchas cosas de ella, esos abrazos esas cosas eso... a uno lo llena mucho. No pude darle Matemática pero le pude dar la otra cosa y eso... me parece buenísimo, eso me encantó, me encantó.” (E4:318-327).

“En algún momento me creaba muchas preguntas con respecto a mi propio hijo por supuesto...bueno era una manera de de ver opciones con una carga emocional menor... pero bueno cuando puedes ensayar como quien dice, con otra persona, la circunstancia que vives en tu casa, pues bueno..” (E3:200, 202-2010)

Se observa que las docentes consiguieron de una experiencia, que podía causar miedo e incertidumbre, resultado que les hicieron cambiar el modo de ver a las alumnas, sus necesidades y muchas veces a su familia. Esto quiere decir que la experiencia vivida con la alumna dejó una huella importante en sus vidas, ya que se observa cómo ellas mismas luego de esto consiguieron hacer cambios significativos.

En este punto además, se puede observar la postura sobre la integración de las docentes entrevistadas, siendo esta positiva, siempre que sea con las condiciones dadas, como el apoyo personal y estructural en el colegio.

4.- Estrategias. ¿Cambiar o no cambiar?:

La importancia de esta categoría, radica no en las estrategias en sí, sino en por qué se eligieron dichas estrategias en el aula. Se consigue que la mayoría de ellas fueron encontradas por ensayo y error, las que funcionaban de manera más adecuada para mantener la armonía del salón y no alterar de manera importante a la alumna.

“Cuándo ella estaba pintando ella tenía permiso para pintar. Entonces uno preguntaba ¿dejo a MG pintar? Si, deja a MG pintar. Porque si ella está pintando y no te está molestando, buenísimo, entonces era déjala pintar. Si yo le decía "no pintes" ella me ignoraba como que yo estaba hablando con el pupitre. Entonces fue... te digo frustrante porque ah la tengo que dejar pintar, entonces yo me acercaba y "ay que lindo te está quedando eso María Gabriela" pero... pero no había nada que me pudiera acercar a la Matemática...” (E4:228-237)

“...La verdad que eran para el aula en general y salían espontáneamente.”
(E1:89)

Realmente se evidencia, no haber cambio de estrategias en el aula, funciona como normalmente, a excepción de que a la alumna se le permite dibujar, no realizar los exámenes, dormir o escuchar música mientras las otras alumnas no lo pueden realizar, con el único objetivo de que la clase pueda continuar.

“Yo no insistía porque la única vez que insistí, se desesperó mucho, no, sencillamente la dejaba, yo a ella le permitía no tomar apuntes si no lo quería hacer, yo le permitía no llenar el examen, le permitía colorear, escuchar música, sí básicamente.” (E1: 63-67)

Sin embargo, es evidente que por fuera del aula, cada docente aplicó la estrategia que consideraba necesaria para que académicamente pudiera aprobar las materias, sea que realmente esos conocimientos calaran o no en ella. La mayor parte del tiempo la estrategia se basaba en darle mayor tiempo de entrega, recordarle continuamente cuando debe entregar, realizar asignaciones cortas, realizar exámenes en otras fechas.

“Ella tenía tutorías en la casa y yo llamaba mucho a la mamá pero fue difícil, aprobó con muy baja nota” (E4:70- 71)

“...Lo que pasa es que yo creo que es algo que aplico con todas las niñas en general solo que con ella tenía ya estaba prevenida que tenía que ser así más especial” (E3:120-123)

5.- Desconocimiento:

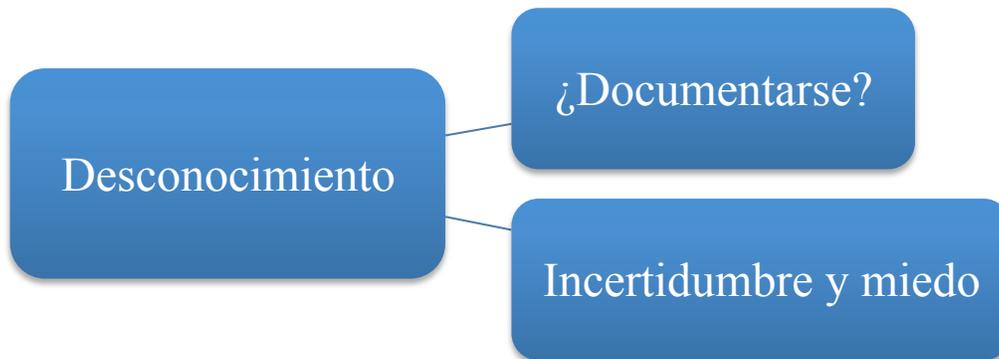


Figura 4.- Categoría central de Desconocimiento y subcategorías.

Esta categoría hace referencia sobre cuál es el conocimiento que tenían las docentes sobre los Trastornos del Espectro Autista al momento de recibir a la alumna diagnosticada.

En este punto se nota que el primer encuentro de las docentes con el Síndrome se da al asistir a la charla, verla y escuchar cómo era ella, es decir no tenían conocimiento del síndrome y cuáles eran las características principales.

“No tenía idea.” (E1:16).

“No, solamente se sobre el síndrome porque, nos instruyeron en relación a MG...” (E2:12-13).

“Bueno a nosotros nos dieron una charla justo el año que ella pasaba para 4º año como para prepararnos un poco, y bueno me enteré realmente qué era eso, yo no sabía...” (E3:10-12).

5.1. ¿Documentarse?:

En esta subcategoría se destaca no tener inquietud para documentarse o buscar por otros medios y quedarse sólo con la apreciación de una charla impartida antes de comenzar el año escolar sobre qué es ese síndrome y cómo tratar a las personas diagnosticadas con la condición.

“No, realmente yo no investigué mucho al respecto.” (E1:29).

“Solamente se sobre el síndrome porque, nos instruyeron en relación a MG...” (E2:12, 13).

En las entrevistas, se percata la indiferencia o falta de interés en documentarse sobre el Trastorno del Espectro Autista de parte de las docentes, en cambio desean conseguir experiencias propias que las ayudaran a tener una relación adecuada tanto educativa como personalmente, presentándose como una de las limitantes.

5.2. Incertidumbre y miedo:

El sentimiento común entre las entrevistadas, trata sobre el no saber qué hacer y practicar cuáles son las mejores formas de relacionarse con la alumna. Predomina el miedo y la incertidumbre, ¿qué pasa si se torna agresiva?, ¿qué hago si escucha música en clases?, ¿cómo hago que escriba en la clase?; pueden ser dudas que se presenten ante lo desconocido como lo es una alumna con TEA.

“En otra clase se puso muy brava con una compañera y y le pego, y tuve que llamar a... a la coordinación de disciplina porque ahí yo ya dije, bueno, no se si me va a dar a mi también, no se que va a pasar, entonces ahí yo ya pedí refuerzos porque ella se puso muy brava.” (E4:99-103)

“Al principio a mi me daba mucho miedo, sobre todo por esas explosiones que decían las otras maestras que ella tenía y yo decía -bicho ¿cómo va a hacer o sea yo voy a estar dando clases y la niña se va a parar y me va a gritar?- porque ella era mucho de gritar...” (E2:379-383)

El no saber qué iba suceder luego causa en las docentes un sentimiento de incertidumbre y frustración constante, ya que de la misma manera que no saben cómo va a reaccionar ante distintas evaluaciones o comentarios, tampoco sabían realmente cuál era el resultado de lo que realizaban, de manera académica, ya que comentan que personalmente lograron crear vínculos que no sabían si eran adecuados, necesarios o buenos para lo académico en la alumna.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Se llega a las siguientes conclusiones, desde el estudio y análisis de las vivencias de estas cuatro docentes de Educación Media General:

Para las docentes el Síndrome de Asperger es una condición que limita la toma de apuntes, que tienen sensibilidad hacia los ruidos fuertes, se les dificulta las relaciones sociales, tienen dificultad para respetar los límites, poseen capacidades extraordinarias en el arte, coeficientes intelectuales altos y agresividad, éste significado sobre el Síndrome de Asperger se consigue solo con su experiencia con la alumna, es decir, no tienen una visión general sobre la condición, al contrario basan su visión general en la experiencia vivida.

Se afirma que a nivel general se pudo obtener que las docentes no tienen conocimiento previo de la condición antes de tener contacto directo con ella, es decir,

que el primer contacto de un docente de aula regular en cuanto al Síndrome de Asperger se hace al ver al alumno que se comporta de forma distinta, o hasta que el colegio los instruye sobre el diagnóstico y cómo trabajar de manera general con el alumno con la condición sin causar en los docentes algún interés o motivación en formarse sobre el tema.

Es por el desconocimiento teórico y práctico, por la incertidumbre y miedo sobre las características de las personas con Síndrome de Asperger, que se observa como hay dificultades en encontrar estrategias y herramientas adecuadas para integrar a la alumna en el aula regular académica y socialmente, por lo que se les hace difícil realizar algunos cambios necesarios para poder integrar adecuadamente a los alumnos con la condición, además se hace evidente la falta de acompañamiento constante de los distintos componentes de integración como coordinación, padres y compañeros, lo que es parte importante de la integración escolar.

Se puede decir que las estrategias utilizadas por los docentes en clases, se basan en el ensayo y error, ya que cada alumno, cada materia y cada docente es distinto, por lo que colocaban en práctica las estrategias que podían dar mayor resultado, lo que sentían que hacía que la alumna prestara atención en la clase.

Por otro lado, en forma generalizada la experiencia docente con la alumna diagnosticada, se puede considerar como buena o adecuada, ya que se pudo observar vivencias de acercamiento entre ellos y de aprendizaje personal y profesional, dejando a las docentes una huella importante, a pesar de verbalizar lo frustrante que puede ser no recibir respuesta inmediata del alumno. Los aprendizajes personales fueron valorados con gran importancia en la experiencia vivida. Se evidencia una percepción generalizada positiva hacia el proceso de integración escolar, pero necesario el acompañamiento continuo.

Finalmente, la investigadora concluye que el Instituto Andes de Caracas, no es una escuela inclusiva, debido a que las docentes tuvieron que realizar cambios sistemáticos para intentar que la alumna con TEA lograra los objetivos escolares, además se evidenció la falta de acompañamiento continuo y de redes de apoyo necesarias para ser considerada como una escuela integradora que cumple sus objetivos con éxito, por lo que se recomienda realizar cambios estructurales que le permitan tener experiencias de integración adecuadas.

Luego de realizar la investigación se considera importante las siguientes recomendaciones:

- Al integrar alumnos con Trastornos del Espectro Autista, en aulas regulares, se debería mantener un contacto directo y seguido entre los docentes y el personal de orientación del colegio y todos los componentes de integración.
- Es importante no olvidar a los compañeros del alumno integrado, por lo tanto se debe mantener comunicación y orientación continua con los demás alumnos del aula.
- Es importante bajar los niveles de incertidumbre a los docentes para que puedan actuar adecuadamente en el trato con los alumnos con Trastorno del Espectro Autista.
- Crear programas de sensibilización y capacitación docente, estudiantil y de padres de familia hacia las personas con Trastorno del Espectro Autista.
- Realizar investigaciones donde se pueda comparar la vivencia de los docentes integradores por primera vez y los docentes integradores con experiencia.
- Se recomienda indagar de manera más profunda sobre el significado de la experiencia docente integradora de Trastornos del Espectro Autista.

- Investigar las razones de negación al cambio de estrategias escolares de los docentes.
- Investigar las vivencias y significados de los compañeros de aula de los alumnos con Trastornos del Espectro Autista integrados en aulas regulares.

REFERENCIAS

- Alemañy, C. (2009). Integración e inclusión: Dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Cuadernos de educación y Desarrollo, 1*. Recuperado el 18 de agosto de 2015 de: <http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm>
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM V*. Arlington, VA.
- Alonso, J., Gómez, C., Valero, J., Recio, J., Baltanás, F., Weruaga, E. (2005). Investigación en Neurobiología del Síndrome de Asperger. Últimos resultados en investigación. *Síndrome de Asperger: un enfoque multidisciplinar. Actas de la primera Jornada Científico-Sanitaria sobre el Síndrome de Asperger*. (pp. 25-38). Sevilla.
- Aramayo, M. (2010). *Hablemos de la Diversidad en la Discapacidad*. Caracas: Universidad Monteávila.
- Aramayo, M. (2013). *La investigación en discapacidad en Venezuela: Primeros aportes del siglo XXI*. Caracas: Universidad Monteávila.
- Aramayo, M. (2014). *Trastornos del Espectro Autista –TEA-: Algunas investigaciones Venezolanas del siglo XXI*. Caracas: Universidad Monteávila.
- Artigas, J. (2005). Aspectos Neurobiológicos del síndrome de Asperger. *Síndrome de Asperger: un enfoque multidisciplinar. Actas de la primera Jornada Científico-Sanitaria sobre el Síndrome de Asperger*. (pp. 7-24). Sevilla.
- Balbuena, F. (2007). Breve revisión histórica del autismo. [Versión electrónica], *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 27, 61-81.
- Caballero, R. (2005). Comorbilidad y diagnóstico diferencial en el síndrome de asperger. *Síndrome de Asperger: un enfoque multidisciplinar. Actas de la primera Jornada Científico-Sanitaria sobre el Síndrome de Asperger*. (pp. 39-55). Sevilla.
- Campabadal, M. (2001). *El niño con discapacidad y su entorno*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

- Choza, T. (2013). Percepciones de docentes de colegios privados regulares de Lima sobre el programa de inclusión escolar. [Tesis en línea]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. Consultada el 28 de Marzo de 2015 en: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4884>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hervas, A. (2003). Síndrome de Asperger. *J Autism Dev Disord*. 1, 3-13.
- Kanner, L. (1943). Trastornos Autistas del Contacto Afectivo. [Versión electrónica], *Revista Española de Discapacidad Intelectual Siglo Cero*.
- Martínez, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?. [Versión electrónica], *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23, 96-109.
- Ramos, S. (2010). *Visiones del docente de educación primaria sobre el proceso de integración de estudiantes con trastornos del espectro autista (TEA) en el aula regular*. Tesis de especialización no publicada, Universidad Monteávila, Caracas, Venezuela.
- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Taylor, S y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Tellez, L, Acosta, N. (2006). *Integración escolar de niños con autismo y Síndrome de Asperger*. Trabajo de Especialización Gestión es Rehabilitación, Universidad de La Sabana, Bogotá, Colombia.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

ANEXO

Guión de entrevistas #1

- **Inicio:**

Presentación, explicar el objetivo de la investigación y uso de grabador.

1. ¿Cuál es tu nombre?
2. ¿Cuántos años tienes de experiencia en el ámbito docente?
3. ¿Cuántos alumnos con TEA has tenido en tus aulas?

- **Desarrollo:**

1. ¿Qué sabes acerca del síndrome de asperger?
 2. ¿Te has formado acerca del tema?
 3. ¿Cuáles son los principales problemas y limitaciones de las personas que sufren de síndrome de asperger en el ámbito escolar?
 4. ¿Cuáles crees que son las características que debe tener un aula regular para atender a alumnos con síndrome de asperger?
-
1. ¿Cómo consideras que era tu relación con la alumna? (explorar si su relación era considerada “buena/efectiva” o “mala/poco efectiva”)
 2. ¿Qué estrategias utilizaste para atender a la alumna? (explorar si cree que eran o no las adecuadas)
 3. ¿Cuál fue el impacto que observaste en la alumna de las estrategias que utilizaste?
 4. ¿Cuál fue la razón por la que supiste (o no) como relacionarte con la alumna?
 5. ¿Qué problemas se te presentaron al relacionarte con la alumna? (explorar el por qué)
 6. Integrar a la alumna al aula, ¿Afectó tu trabajo? (explorar el por qué)
 7. ¿Cómo definirías tu experiencia con la alumna?

1. ¿Cómo crees que otro profesor atendería a la alumna? (explorar si la considera como más adecuada o no)
2. Si se te presenta una nueva oportunidad con un alumno con la condición, ¿cómo actuarías? O ¿qué cambiarías? (explorar si utilizaría las mismas estrategias o no y por qué)
3. ¿Consideras adecuado incluir en aulas regulares a alumnos con síndrome de asperger?
4. ¿Desearías trabajar nuevamente con alumnos con síndrome de asperger?

- **Cierre:**

5. Para finalizar, ¿desearías agregar algo más a lo que hemos hablado?

Agradecer por el tiempo y colaboración.

Guión de entrevista #2

- **Inicio:**

Presentación, explicar el objetivo de la investigación y uso de grabador.

4. ¿Cuál es tu nombre?
5. ¿Cuántos años tienes de experiencia en el ámbito docente?
6. ¿Cuántos alumnos con TEA has tenido en tus aulas?

- **Desarrollo:**

5. ¿Qué sabes acerca del síndrome de asperger?
6. ¿Te has formado acerca del tema?
7. ¿Cuáles son los principales problemas y limitaciones de las personas que sufren de síndrome de asperger en el ámbito escolar?
8. ¿Cuáles crees que son las características que debe tener un aula regular para atender a alumnos con síndrome de asperger?

8. ¿Cómo consideras que era tu relación con la alumna? (explorar si su relación era considerada “buena/efectiva” o “mala/poco efectiva”)
9. ¿Qué estrategias utilizaste para atender a la alumna? (explorar si cree que eran o no las adecuadas)
10. ¿Cuál fue el impacto que observaste en la alumna de las estrategias que utilizaste?
11. ¿Cuál fue la razón por la que supiste (o no) como relacionarte con la alumna?
12. ¿Qué problemas se te presentaron al relacionarte con la alumna? (explorar el por qué)
13. Integrar a la alumna al aula, ¿Afectó tu trabajo? (explorar el por qué)
14. ¿Cómo definirías tu experiencia con la alumna?
6. ¿Cómo crees que otro profesor atendería a la alumna? (explorar si las considera como más adecuada o no)
7. Si se te presenta una nueva oportunidad con un alumno con la condición, ¿cómo actuarías? O ¿qué cambiarías? (explorar si utilizaría las mismas estrategias o no y por qué)
8. ¿Consideras adecuado incluir en aulas regulares a alumnos con síndrome de asperger?
9. ¿Desearías trabajar nuevamente con alumnos con síndrome de asperger?

- **Cierre:**

10. Para finalizar, ¿desearías agregar algo más a lo que hemos hablado?

Agradecer por el tiempo y colaboración.