



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Trabajo final de Grado

Pre-proyecto de investigación:

Inclusión de los niños con TEA en escuelas regulares de
Montevideo: la vivencia de los maestros.

Estudiante: Antonella Luaces

C.I.: 4.620.583-6

Tutor: Alfredo Parra

Montevideo, Uruguay

Julio, 2016

ÍNDICE

Resumen.....	3
Fundamentación.....	4
Antecedentes.....	6
Referentes teóricos.....	7
Educación inclusiva.....	7
Trastorno del espectro autista.....	11
Educación y trastorno del espectro autista.....	13
Problema y preguntas de investigación.....	15
Objetivos de la investigación.....	15
Objetivo general.....	15
Objetivos específicos.....	16
Estrategia o diseño metodológico.....	16
Consideraciones éticas.....	17
Cronograma de ejecución.....	17
Resultados esperados.....	17
Referencias bibliográficas.....	18
Anexos.....	25

Resumen

El presente proyecto tiene como objetivo investigar la vivencia de los maestros acerca de la inclusión de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en las escuelas regulares de clase media de Montevideo.

Para dar cuenta de la complejidad y definir el problema a investigar se realiza una breve revisión bibliográfica sobre la educación inclusiva en el mundo y en Uruguay, como también sobre los desafíos y beneficios que se le presentan. Uruguay es pionero a nivel regional en estrategias de educación de personas con discapacidad (Viera y Zeballos, 2014).

Se plantea una investigación cualitativa, con el fin de tener una aproximación a las representaciones ideo-afectivas de los maestros de niños con TEA incluidos en aulas regulares de Montevideo, y los tramos discursivos en los que estas representaciones se enmarcan.

Para esto, se realizarán entrevistas semi-dirigidas a 20 maestros de primaria de escuelas públicas de Cordón, Centro, Unión y Malvín norte que tengan o hayan tenido niños autistas en sus aulas regulares.

Se utilizará el software MAXQDA para la codificación y análisis de las entrevistas.

Se espera que los resultados obtenidos ayuden a reflexionar acerca de la problemática y resulten de utilidad para la realización de posteriores investigaciones o intervenciones que pretendan mejorar la calidad de vida de los niños con TEA y sus familias, desde la adecuada inclusión educativa.

Palabras claves: TEA, educación inclusiva, maestros.

Fundamentación

El problema a abordarse en este proyecto fue elegido tanto por su relevancia a nivel social como a nivel educativo. Las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se encuentran en una situación de vulnerabilidad social y presentan dificultades educativas. Estas dificultades se deberían por la falta de formación de profesionales de la educación que lleva a la exclusión de los niños con TEA. Son pocas las investigaciones acerca de dicho trastorno en nuestro país (Baña, 2015, Severgnini, 2006, Delgado, 2014), reflejando la necesidad de investigar más sobre el tema con el fin principal de mejorar la calidad de vida de este grupo de personas y superar carencias individuales y sociales a partir de una mejor educación (Boada, 1999).

En las últimas décadas aumentó en el mundo el interés por el TEA, sus tratamientos y las formas de intervención más pertinentes. Es alentador el hecho de que cada vez existen más centros especializados (Garanto, 1990) que ofrecen una muy buena tarea terapéutico-pedagógica en España. Para el abordaje terapéutico-pedagógico de los niños autistas hay que considerar la personalidad del niño como totalidad organizada de forma patológica, de la cual surgen comportamientos desadaptativos; característicos del funcionamiento autista (Garanto, 1990). A partir de ello, se observa la relevancia que tiene la educación para estos niños.

Mundialmente se está apostando cada vez más por una educación inclusiva y la flexibilización de los currículos para permitir que todos los niños accedan a una educación de calidad, pero en la práctica se evidencia que no es tan fácil de implementar (Llorens, 2012). En Uruguay sucede lo mismo debido a que nuestro sistema educativo está pensado para niños con un desarrollo físico y psíquico dentro de las normas esperadas para su edad. Ello representa un obstáculo para aquellos niños con discapacidad que no aprenden del mismo modo que el resto. Los niños con TEA son un ejemplo, quienes en diversas ocasiones acceden únicamente a centros de educación especial (Da Rosa y Mas, 2013)

Actualmente se evidencia que los niños con TEA al ser incluidos en las escuelas regulares se ven claramente beneficiados ya que le permite mejorar sus habilidades sociales mediante el contacto con otras personas (Lindsay, 2007). En dicha inclusión son importantes tres factores: lograr un ambiente propicio para el aprendizaje, que haya un entendimiento del TEA por parte de los maestros y que las intervenciones se realicen considerando las particularidades de cada estudiante (Lindsay, 2007).

Si bien no existen datos concretos, se estima una prevalencia de 1 cada 88 niños/as con TEA en Uruguay (PRONADIS, 2014). El país no cuenta con cifras de cuantos niños con TEA asisten a escuelas regulares (Pérez, comunicación personal, 8 de julio de 2016). Con respecto al género, es tres veces más probable que el autismo afecte a hombres que a mujeres (Edelson, s.f).

Hay diversos aspectos del autismo que aún se desconocen, como cuál es su origen, cuál es su naturaleza y cuáles son sus causas. La mayor parte de los investigadores concuerdan en que el autismo es una alteración de origen biológico, y no de origen psicológico o familiar como solía sostenerse anteriormente (Crespo, s.f). Uno de los mayores recursos para ayudar a los niños con autismo es la educación (Baron-Cohen y Bolton ,1998). Baron-Cohen y Bolton plantean entre las causas biológicas factores genéticos, complicaciones en el embarazo o en el parto e infecciones víricas, que provoquen un sutil daño cerebral (FEVAS, 2012).

Siguiendo esta línea, contamos a nivel nacional, a partir de marzo de 2010, con la Ley 18.651 de Protección integral de las personas con discapacidad, que determina en su capítulo 1, artículo 7º, que la protección de la persona con discapacidad de cualquier edad se cumplirá mediante acciones y medidas en el orden a su salud, educación, seguridad social y trabajo.

Por discapacidad la ley entiende en su artículo 2:

Se considera con discapacidad a toda persona que padezca o presente una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental (intelectual y/o psíquica) que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral (Ley N° 18.651, 2010).

Se considera necesario que investigaciones nacionales y producciones académicas traten de responder a la problemática de inclusión educativa de los niños con TEA. Dicha investigación apunta a las representaciones de maestros y educadores de manera que permita ir construyendo un corpus de evidencia empírica de los obstáculos y características de esta población en nuestro país. Se busca que a partir de la misma se creen espacios de reflexión para los actores involucrados.

Antecedentes

En muchos países de América Latina y Europa se realizaron investigaciones acerca de la actitud, experiencia y formación de maestros de niños autistas incluidos en aulas ordinarias. Algunos estudios encontraron que el autismo es la necesidad educativa especial más desconocida por los maestros y la cual se encuentra más lejos de ser tratada de forma inclusiva en los centros educativos ordinarios (Lorrens, 2012). Otras investigaciones aseguraron que hay beneficios para los niños autistas al ser integrados en la educación normal y ello no genera desventajas para los alumnos típicos. También se planteó que la integración dependía más del grado de autismo del niño que de su habilidad académica o personalidad y la comunicación sería la causante de la mayoría de los problemas (McGregor y Campbell, 2001).

Otros estudios utilizando entrevistas y grupos focales encontraron las siguientes emociones en los profesores de alumnos con TEA: incertidumbre (estado de inquietud mental por el desconocimiento acerca del TEA y sus métodos de enseñanza), frustración y rabia (debido a la sensación de fracaso en la enseñanza y de irresponsabilidad de los alumnos) y alegría (percepción de esfuerzos y logros del alumno). Expresaron que se establece un vínculo profesor-alumno que va más allá del contexto escolar y genera cambios favorables en la forma de enseñanza y aprendizaje (Zenteno-Osorio y Leal-Soto, 2016).

Por otro lado, Barlucea (2008) explicitó que los factores que inciden en la inclusión de niños autistas en clases regulares son: un ambiente positivo y apropiado en la comunidad escolar, educación continua, mayor compromiso de la comunidad escolar hacia la inclusión y realización de talleres de inclusión educativa. También comprobó que la única estrategia educativa utilizada es la individualización de la enseñanza ya que la mayoría de los maestros desconocen estrategias apropiadas para la inclusión y educación de niños autistas.

Algunas investigaciones utilizando grupos focales reconocieron la inclusión como una práctica beneficiosa para todos los involucrados y registraron unos pocos desafíos en ella (Finke, McNaughton y Drager, 2009). Otros autores plantearon tres desafíos que presentan las prácticas de escolarización de escuelas común en niños con TEA: 1) el desafío de construir escenarios escolares inclusivos, 2) el desafío del trabajo intragencial y el riesgo del fraccionado disciplinar: es importante que haya comunicación y coordinación entre los distintos agentes que trabajan con el niño, 3) el

desafío de construir modelos mentales compartidos de intervención profesional de carácter flexible, no encapsulados (Larripa y Erausquin, 2010).

Sin embargo estudios con mayor población encontraron que los niños y jóvenes con TEA se encuentran excluidos de la educación regular (Díaz y Andrade, 2015). Otras intervenciones descubrieron que los procedimientos de antecedentes como la entrega rápida, horarios visuales y anticipación de la actividad a realizar promueven la inclusión de los alumnos con autismo y una de las barreras más comunes para dicha inclusión son los problemas de comportamiento (Crosland y Dunlap, 2012).

Se abre la interrogante de que aspectos consideran importantes los maestros de Montevideo en la inclusión educativa. Algunos estudios cualitativos reportaron la evaluación, el concepto de alumno-problema, el equipo de la escuela, el diagnóstico de los alumnos y el papel de los tratamientos paralelos de los alumnos con TGD o autismo como categorías fundamentales en la inclusión. Según los profesores para estos niños el papel de la escuela se limita a la socialización (De Barrios, De V. Moreira y Lerner, 2012).

Referentes teóricos

Educación inclusiva

La educación inclusiva es un movimiento de ámbito mundial que ha ido cobrando importancia en los últimos años, especialmente desde que en 1994 la Declaración de Salamanca proclamara la inclusión como el medio más eficaz para educar a todos los niños y jóvenes en el sistema educativo ordinario, con independencia de sus dificultades individuales y sociales (UNESCO, 1994). A partir de la fecha, se ha procurado desarrollar escuelas que respondan a las necesidades educativas de todos los alumnos, sin dejar de reconocer sus diferencias individuales.

En la antigüedad y hasta principios del siglo XVIII las personas con discapacidad prácticamente no recibían atención, y en caso de recibirla eran considerados seres inferiores despojados de sus derechos. Durante los siglos XVIII y XIX se las segregó en instituciones para proteger a quienes eran “normales” y en el siglo XIX se crearon centros educativos especiales con el fin de poder atender mejor las necesidades especiales de niños y jóvenes con discapacidad (Chiner, 2011).

A finales de los 50 y durante la década del 60 comenzó un cambio en el entendimiento de la educación de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. Se

cuestionaron los centros de educación especial por excluir del sistema a aquellos alumnos que no aprendían como la mayoría. Luego se da un pasaje conceptual desde la integración, donde la diferencia como tener una discapacidad es un rasgo anormal, a la inclusión, donde la discapacidad es algo natural, una variación de un rasgo individual (Chiner, 2011).

Cabe señalar que el órgano de Naciones Unidas sostiene que para satisfacer el derecho de las personas con discapacidad a la educación:

Los Estados deben garantizar que los maestros estén debidamente capacitados para educar a los niños y niñas en las escuelas regulares, así como los apoyos y medidas necesarias para que puedan alcanzar los mismos niveles de educación que sus compañeros sin discapacidad (Comité DESC, 1994; Obs. gral 5, Párr. 35)

Asimismo la UNESCO (2003) plantea qué la educación inclusiva refiere a que todos los jóvenes y adultos de una comunidad aprendan juntos, sin importar su origen, condiciones personales, culturales o sociales, incluyendo a quienes tengan alguna discapacidad o problema de aprendizaje. Pocos años después, el Comité de los derechos del niño de las Naciones Unidas planteó en 2006 que para que se logre una educación inclusiva no basta con integrar los niños al sistema educacional, sino que es necesaria una adecuación de los programas y entornos escolares para atender las necesidades específicas de cada niño.

Sería interesante pensar lo que plantea Aguerro (2008) de abordar la educación inclusiva desde otra postura: expone el desafío de lograrla en el contexto de la globalización y la tecnología de la comunicación, ya que estos procesos generan nuevas formas de exclusión. También reconoce una creciente disociación entre las nuevas demandas de la sociedad y las limitaciones del actual sistema educativo. Dentro de los retos que afronta la educación inclusiva López (2005) señaló: “Es preciso preparar al sistema educativo para el cambio y uno de los primeros elementos, imprescindible, es lograr la comprensión, preparación y comprometimiento del profesorado (...)” (López, citado en Estévez, Torres y Perojo, s/f).

Los desafíos para lograr una educación inclusiva están relacionados con la disponibilidad de políticas destinadas a: lograr un currículo adecuado que facilite la comunicación dentro del sistema educativo, brindar diversas estrategias pedagógicas

que atiendan a cada estudiante, facilitar el apoyo al profesor en el salón y comprender las necesidades de las familias, promoviendo su participación en la escuela (Opertti y Belalcázar, 2008). Uno de los retos al que se enfrenta el modelo educativo es garantizar que todos los alumnos escolarizados tengan acceso al conocimiento en las mejores condiciones (Marchesi, Blanco y Hernández, 2014)

Por un lado, Garrido (2004) expresa que la inclusión de un niño con necesidades educativas especiales conlleva tres beneficios para el resto de los alumnos: desarrollo de actitudes de aceptación y respeto hacia personas diferentes a uno mismo; desarrollo de habilidades de comprensión y ayuda; y fomenta la individualidad reconociendo el valor de nuestras propias características así como las de los otros.

Por otro lado, Comin (2011) plantea que hay instituciones que no se encuentran preparadas para la inclusión de un niño con TEA, ya que en muchos casos se escolariza al niño en una clase con 20 alumnos y sin los apoyos necesarios. El niño se enfrenta a la problemática que el maestro no está capacitado para enseñarle. En estos casos su inclusión no va a ser favorable, ya que el niño se encuentra en un contexto donde no lo entienden ni saben cómo tratarlo. Asimismo, Baron-Cohen y Bolton (1998) expresan que reunir varios niños con TEA en una misma escuela puede complicar aún más sus problemas, ya que tendrán menos posibilidades de realizar una interacción social normal, en comparación con una escuela normal. Así vemos como entorno al tema hay posturas disímiles, aceptando o rechazando dicha integración.

Siguiendo esta línea de que ciertos alumnos requieren apoyos especiales, nuestro país cuenta desde 1967 con la Escuela Especial N° 210 Petrona Viera, donde asisten niños con discapacidades intelectuales y otras patologías. Vemos como Uruguay es pionero a nivel regional en estrategias de educación de personas con discapacidad ya que en 1987 surgió el Plan de Integración con el objetivo de integrar alumnos de escuelas especiales a aulas ordinarias (Viera y Zeballos, 2014). En 1989 se crea en Montevideo el centro 231, Escuela de Enseñanza Especial para la Atención Pedagógica Terapéutica de Niños con TDG. Si bien la Escuela 210 y la Escuela 231 son centros que separan a los niños para brindarles su formación, tienen el fin último de la inclusión. Actualmente se elaboró un protocolo de inclusión educativa de educación especial con el fin de orientar y favorecer los aprendizajes de los alumnos con discapacidad (Viera y Zeballos, 2014).

Uruguay tiene aún vigente el desafío de garantizar el cumplimiento de estrategias de educación de personas con discapacidad (Viera y Zeballos, 2014). Los maestros por su parte deben intentar lograr los fines académicos y sociales del proceso educativo, deben ayudar al niño y sus padres a aceptar la discapacidad y las limitaciones que ella imponga, y deben reconocer y satisfacer las necesidades especiales de cada niño (Furieux y Roberts, 1977).

Algunas dificultades para esta inclusión la vemos en que los maestros reconocen una sensación de soledad al no tener espacios para intercambiar vivencias y problemas de su ejercicio docente, tanto con sus pares como con otros profesionales; como también en algunos casos se sienten violentados por las familias (Cambón y De León, 2008). Otra fuente de desgaste son las condiciones de trabajo: retribución salarial escasa, gran cantidad de niños por clase, condiciones edilicias (limpieza), falta de recursos humanos y falta de recursos materiales (Cambón y De León, 2008). Todo ello conlleva a la posibilidad de generar Burn-out en los maestros y educadores, el cual se entiende tomando el aporte de Pérez (2005) como “un sentimiento de inadecuación personal y profesional que se manifiesta en un cansancio emocional muy fuerte, conduciendo a una pérdida de motivación por lo que se hace y que suele desembocar en un sentimiento angustioso de fracaso laboral”.

Dentro de los sentimientos que predominan en los maestros se encuentra la desvalorización de sus propias capacidades para afrontar las situaciones y la oscilación entre la impotencia y la omnipotencia (de no poder hacer nada a “vamos a cambiarlo todo”), lo cual implica posicionarse entre la depresión y la euforia (Etchebere, Cambón, De León, Zeballos, Silva y Fraga, 2008). También se presentan manifestaciones de desánimo, falta de motivación y bajas expectativas entre los maestros, dando como resultado que el ejercicio de la docencia provoque ciertos niveles de vulnerabilidad (Cambón y De León, 2006).

Diversas investigaciones plantean algunos aspectos generadores de malestar docente: desmotivación en los alumnos, exceso de trabajo administrativo, presiones del tiempo, falta de materiales de apoyo para el trabajo y desvalorización social del trabajo docente (Kyriacou, 2001; UNESCO, 2005; Martínez, 2001).

Es interesante destacar que actualmente la educación prepara docentes para escuelas “normales” y docentes para escuelas de educación especial, siendo necesario para lograr una educación inclusiva que se los capacite para educar en la diversidad

(Fernández, 2003). El trabajo del maestro en aulas heterogéneas reconoce las diferencias entre sus alumnos, tanto en lo discursivo como en las políticas de enseñanza cotidianas, en las actividades propuestas en el aula, en la forma de utilizar el tiempo y de enfocar la evaluación de los aprendizajes. Para ello, es necesario que el maestro tenga una “mente flexible”, siendo capaz de estimular diferentes tipos de pensamiento formas de resolver las propuestas (Anijovich, s.f).

Trastorno del Espectro Autista

Kanner descubre el “autismo infantil precoz” en base al estudio de 11 niños que presentaban “(a) falta de habilidad, desde el inicio de la vida, para relacionarse con la gente y con las situaciones de manera ordinaria y (b) un deseo obsesivo y ansioso por la preservación de lo rutinario” (Kanner, 1971, p. 140). Sugirió la posibilidad de un determinante cultural-ambiental en la etiología del trastorno al observar que las familias de los niños estudiados si bien tenían interés en los campos artístico e intelectual, no manifestaban interés por la gente.

Al año siguiente, en 1944, Asperger reconoció la “psicopatía autista” al observar un grupo de niños que tenían un desarrollo lingüístico adecuado y frecuentemente avanzado para su edad pero mostraban dificultad para la reciprocidad social y emocional (Campos, 2007. p.107). Si bien presentaba ciertas similitudes con el autismo infantil precoz de Kanner, Asperger expresó que estaba hablando de entidades diferentes, ya que el problema fundamental del autismo es la interacción social mientras que en la psicopatía autista predominan las conductas estereotipadas y restringidas. También el autismo fue comprendido como siendo una forma de completa ausencia de frontera psíquica debido a la falta de diferenciación entre lo animado y lo inanimado (Mazet y Lebovici, 1991, citando en Bosa, 2000).

En el DSM 5 (2014) el Trastorno del espectro autista se incluye dentro de los trastornos del neurodesarrollo, caracterizándose por deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social en diversos contextos; patrones repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (movimientos, habla o utilización de objetos estereotipados, inflexibilidad a rutinas, hiper o hiporreactividad a estímulos sensoriales). Se incluyen dentro del TEA el autismo de la primera infancia, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamiento, autismo atípico, trastorno generalizado del desarrollo no especificado, trastorno desintegrativo de la infancia y trastorno de Asperger. Dicho manual plantea que los síntomas deben presentarse en las primeras fases del período de desarrollo y causar un deterioro significativo en lo

laboral, social, etc. Las manifestaciones del trastorno varían según el nivel de desarrollo, la edad cronológica y la gravedad de la afección autista, a lo que se debe el término espectro (DSM 5, 2014).

Existen diferencias entre diversos autores sobre la definición de autismo, de acuerdo a la manifestación del trastorno que se resalte (trastorno en la comunicación-Kanner, trastorno en el lenguaje- Mazet y Lebovici). Vemos como la dimensión de inclusión social aparece desde las primeras concepciones sobre el diagnóstico.

Las personas con TEA suelen tener síntomas secundarios asociados tales como trastornos de alimentación, crisis epilépticas, impulsividad, hiperactividad, trastornos del sueño. Es frecuente observar conductas inadecuadas en las personas con TEA. Éstas pueden ser externalizantes como llanto, gritos, berrinches o auto y heteroagresión, o internalizantes donde tienden a inhibir la acción: negativismo, retracción, etc. La intervención sobre la conducta inadecuada consiste en reemplazar la misma por otra más adecuada, enseñándole de esta manera a la persona una forma alternativa de comunicarse (Tielens, 2008). Lo que llama la atención en los TEA no es el lenguaje limitado o la falta de éste relacionado con su edad, sino la ausencia de conductas sociales tan características del ser humano (Valdez, 2016). Esto abre el desafío de pensar sobre la inclusión educativa de estos niños, sus beneficios y dificultades en nuestro medio.

El desarrollo cognitivo de las personas con TEA presenta dificultades principalmente en el área de la imaginación y la capacidad de simbolización. En la mayoría hay una ausencia de juego simbólico y se dan patrones de juegos repetitivos (Rodríguez, Moreno y Aguilera, 2007). Dichas dificultades y características se deben de tener en cuenta en el proceso de enseñanza de estos niños.

Algunos estudios indagaron mediante la resonancia magnética el tamaño de la amígdala en niños de 2,5 años con riesgo de padecer autismo comparado con niños con desarrollo típico. Encontraron que los niños con autismo tenían sobrecrecimiento amigdalino, desarrollándose antes de los 3 años (Schumann, Hamstra, Goodlin-Jones, Lotpeich, Knon, Buonocore, et al, 2004). Estos hallazgos permiten comprender las dificultades en la regulación emocional que presentan los niños con TEA. A nivel bioquímico se encontraron alteraciones en la transmisión serotoninérgica y de otros neurotransmisores (Rogel-Ortiz, 2005).

Los tratamientos existentes para el autismo se dividen en farmacológicos y psicopedagógicos. En lo que refiere al tratamiento farmacológico, no se ha comprobado la eficacia de ningún fármaco para tratar todos los síntomas del autismo. El fármaco mayormente recetado es la ritalina, estimulante utilizado en los tratamientos de trastorno de déficit de atención/ hiperactividad (Edelson, s.f). El tratamiento psicopedagógico debe comenzarse lo más temprano posible y de forma multimodal: terapia del lenguaje, programas de socialización, estimulación sensorial múltiple (auditiva, somestésica y visual), terapia recreativa, etc. Cabe señalar que cuanto más temprano sea el diagnóstico y las estrategias de tratamiento, más favorable será el pronóstico (Rogel-Ortiz, 2005).

La educación en el tratamiento del niño con TEA tiene como finalidad mejorar sus habilidades comunicativas y su conocimiento social, y lograr que posea un mayor control de sus comportamientos como también una conducta adecuada al entorno. Al enseñarle un concepto o habilidad para ejecutar una tarea, se le debe entrenar en su uso de manera funcional, espontánea y adecuada (Universidad Internacional de Valencia, s.f). En los niños con TEA la pedagogía constituye la forma de intervención más importante (Baron-Cohen, 2012).

Desde una postura actual Daniel Valdez expresa que "los programas de tratamiento deben apuntar a los aprendizajes funcionales, la autonomía, la autodeterminación y la inclusión educativa y social" (Valdez, 2016, p.13).

Educación y Trastorno del Espectro Autista

Sabemos que son muchas las áreas alteradas en un niño con TEA, siendo diferentes en cada caso. Por ello es que se debe tener en cuenta estas distinciones al momento de plantear una intervención terapéutica o educativa. A modo de ejemplo, incluso en un período breve de dos años de escolarización, mejora el desarrollo educativo de los niños con TEA; y cabe señalar que quienes presentan un progreso educativo tienden a un mejor pronóstico (Baron-Cohen y Bolton, 1998).

Los métodos educativos de niños con autismo según Powers (1992): deben ser estructurados y basados en los conocimientos desarrollados por la modificación de la conducta; deben ser evolutivos y adaptados a las características personales de los alumnos, funcionales y con una definición explícita de sistemas para la generalización; y deben implicar a la familia y la comunidad, siendo intensivos y precoces.

Las personas con autismo suelen presentar dificultades para tomar iniciativa en la comunicación, por lo tanto la intervención debe priorizar la enseñanza de la expresión de intenciones comunicativas y el uso espontáneo y funcional del lenguaje. Dicha intervención debe fomentar la espontaneidad: se debe realizar una reestructuración de los contextos en los que se mueva el alumno, habiendo estímulos interesantes para él y una disminución progresiva de los estímulos discriminativos que desencadenan la comunicación, es decir que se deben evitar las indicaciones, preguntas o ayudas del resto; asegurar la generalización de los aprendizajes ya que suelen mantener los aprendizajes exclusivamente frente a los estímulos con los que se asociaron en las primeras fases de aprendizaje; definir objetivos funcionales, desarrollar una competencia lingüística; y adecuarse al nivel actual del desarrollo (Gortázar, s.f).

Con respecto al aprendizaje de niños con TEA, Vivas (2013) plantea que es necesario diseñar un plan específico basado en un sistema de planificación centrada en la persona que posea metas claras y evaluables. Las estrategias visuales tales como dibujos, fotos o símbolos ayudan en el aprendizaje, desarrollo de la comunicación y regulación del comportamiento de niños con TEA (Biblioteca Brincar, s.f).

La educación de los niños con TEA debe tener en cuenta que éstos tienen problemas en la constitución psíquica (Maidágan 2010) y su estructura se encuentra en los “tiempos de su construcción”, por lo tanto queda “todo por hacer” (Filidoro, 2002). Las estructuras cognitivas de los niños psicóticos tienen desfasadas las nociones de conservación e identidad, por lo cual los esquemas de conocimiento quedan “soldados” a la situación o al objeto de origen, perdiendo la posibilidad de generalizar nuevas situaciones (Filidoro, 2002).

Los problemas de comunicación en el autismo varían según el desarrollo social e intelectual de la persona. Algunos tienen vocabularios muy ricos y pueden establecer conversaciones con los temas de interés, y otros no son capaces de hablar. Se les puede dificultar hacer uso del idioma de forma adecuada y muchos tienen dificultad con el significado de la palabra y la oración, el ritmo y la entonación. Es frecuente que aquellas personas con autismo que pueden hablar digan cosas sin contenido o presenten ecolalia: repetición de algo escuchado anteriormente (Calderón, 2007). Esto nos hace pensar en los obstáculos que estas limitaciones le proporcionan a un niño con TEA al momento de integrarse a una escuela regular.

Dada las dificultades curriculares que presentan los alumnos con TEA son importantes las adaptaciones curriculares individualizadas. Éstas se realizan en muy pocos casos, e incluso en éstos no se revisan luego de su elaboración. En su lugar se aplican programas de desarrollo individualizado destinados a mejorar la sintomatología del TEA. Es importante que haya una oportuna adaptación curricular para que el niño con TEA pueda seguir la escolarización incluido en su clase (Rodríguez, et al, 2007).

Esto nos hace pensar en que problemáticas deben afrontar los maestros, ya que es muy frecuente que los alumnos con autismo sufran bullying o acoso escolar. Éste consiste en conductas que implican tiranización, intimidación, amenaza, insultos o burlas de una persona a otra (Áviles, 2002). En Estados Unidos el 62% de los estudiantes con autismo escolarizados en centros ordinarios sufren acoso escolar al menos una vez por semana. Es más frecuente en varones que en mujeres, y en la mayoría de los casos se trata de un acoso verbal (Comin, 2011b). El bullying puede ser directo y explícito, haciéndose visible en un acto (violencia verbal o física), puede aparecer más disimulado (rechazo o aislamiento social) o puede presentarse como cyberbullying ejerciéndose el acoso mediante el celular o la web (Trenchi, 2006).

Dados los desafíos teóricos expuestos, se plantea el abordaje de una problemática que refiere a un aspecto central en la socialización y tratamiento de los niños con TEA.

Problema y preguntas de investigación

La presente investigación tiene como objeto de estudio la vivencia de los maestros acerca de la inclusión de niños con TEA en las escuelas regulares de clase media de Montevideo. Por vivencia se entiende “toda experiencia vivida por una persona que influye en su carácter” (Diccionario Manual de la Lengua Española, 2007). Las interrogantes utilizadas como punto de partida de la investigación son: ¿Cuáles son los pensamientos de los maestros acerca de la inclusión de niños con TEA? ¿Qué emociones se ponen en juego en los maestros de alumnos con TEA? ¿Perciben los maestros beneficios en la inclusión de niños con TEA en la educación regular? ¿Qué factores inciden en dicha inclusión? ¿Qué barreras se presentan en el discurso de los maestros en la inclusión y escolarización del niño?

Objetivo general

- Investigar la percepción de los maestros desde la experiencia de incluir niños con Trastorno del Espectro Autista en aulas regulares de Montevideo.

Objetivos específicos

- Valorar el conocimiento y formación que poseen los maestros para trabajar con dichos niños.
- Determinar cuáles facilitadores y obstáculos perciben en dicha inclusión.
- Delimitar que carga emocional asocian los maestros con la inclusión educativa de estos niños.

Estrategia o diseño metodológico

Para el cumplimiento de los objetivos se propone llevar a cabo una investigación cualitativa. Taylor y Bodgan (1994) definen al “estudio cualitativo” como una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, no necesariamente estandarizados. Y es por esto que la herramienta a utilizar pretende esclarecer la experiencia humana subjetiva. Dentro de la investigación cualitativa, se recurre a la teoría fundamentada en los datos, la cual presenta dos estrategias: el método de la comparación constante y el muestreo teórico. Éste último es utilizado en la presente investigación con el fin de descubrir categorías (Vasilachis, 2006).

La técnica de recolección de datos será la realización de una entrevista semi-dirigida a 20 maestros de primaria de escuelas públicas de Cordón, Centro, Unión y Malvín norte, que tengan o hayan tenido niños autistas en sus aulas regulares. Entre 20 y 30 entrevistas es el número recomendado por Creswell en Vasilachis (2005) para saturar las categorías. Se decide abarcar todo el nivel de primaria para visualizar si los obstáculos varían según el nivel en los distintos años de educación y por lo restringido que representa la muestra. El criterio de selección consiste en que dichos barrios forman parte de los hogares de nivel medio (Llambí y Piñeiro, 2012), siendo éste el nivel social más representativo para la población ya que para el año 2012 (último año analizado) un 80% de la población uruguaya se ubicaba en la clase media y vulnerables (Carbajal y Rovner, 2014). Para acceder a la muestra se utilizaron informantes clave. Éstos fueron padres de niños con TEA pertenecientes a la Asociación ATU (Asperger Trastorno autista en Uruguay) que brindaron los nombres de las escuelas en las que estudian sus hijos.

Se utilizará el MAXQDA, software especializado en el análisis cualitativo de datos, para la codificación y análisis de las entrevistas a realizarse a los maestros.

Consideraciones éticas

Dicho estudio se rige por el decreto N° 379/008 que tiene como finalidad la protección integral de los seres humanos que participan de una investigación. Por tanto se respetará la voluntariedad y el anonimato de las personas que participen de la misma. Se procurará construir una relación de confianza con los sujetos participantes, basada en el respeto, la información y explicación de los objetivos y alcances de la investigación, así como la forma en que serán abordados los datos obtenidos. Como investigadora, manifestaré mi voluntad de aclarar cualquier duda sobre la dinámica del trabajo.

Cronograma de ejecución

Actividad	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	M 9	M 10
Revisión bibliográfica										
Elaboración pautas de entrevista										
Contactar la muestra y entrevistas										
Análisis de datos obtenidos										

Resultados esperados

Los resultados que se esperan obtener son la producción de información sobre la vivencia de los maestros acerca de la inclusión de niños con TEA en aulas regulares del Montevideo con el objetivo de conocer la situación actual del país. A partir de este material y su codificación y análisis mediante el MAXQDA, se pretende construir categorías discursivas entorno a la problemática de los niños con TEA para luego realizar su relativización. También se espera que los datos obtenidos ayuden a reflexionar acerca de la problemática y resulten de utilidad para la realización de otros proyectos de investigación o de intervención que pretendan mejorar la calidad de vida de los niños con TEA y sus familias.

Si bien en las investigaciones precedentes se observó desánimo, burnout, falta de motivación y desvalorización social del trabajo docente, se pretende ver qué sucede en esta muestra particular.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2008) Educación inclusiva. Revista perspectivas. Vol XXXVIII, N°1, p. 61-80. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf
- ANEP (Administración Nacional de Educación Primaria). Consejo de Educación Primaria. Centro 231 Recuperado de: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/vinculo_abajo/alt_cond/autismo.pdf
- Anijovich, A. (s.f) El trabajo en aulas heterogéneas: un enfoque teórico. Ruta maestra. Ed. 9. Disponible en: <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-9/pdf/6.pdf>
- Áviles, J. M. (2002). Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado. Bilbao. Ed: STEE-ELIAS.
- Baña, M. (2015) El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del autismo. Universidad Católica del Uruguay. Ciencias psicológicas. Vol 9, No 2. Recuperado en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212015000300009&lng=en&tlng=en
- Barlucea, C (2008) Nivel de conocimiento y estrategias de intervención educativa del maestro de la sala de clases regular hacia la inclusión de niños con diagnóstico autista. Tesina para el grado de maestría en educación con especialidad en currículo y enseñanza. Puerto Rico. Recuperado de: http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/NBarlucea_Campo1812.pdf
- Baron-Cohen, S. (2012) Autismo y Síndrome de Asperger. Psicología. España. Ed: Alianza
- Baron-Cohen, S., Bolton, P. (1998) Autismo. Una guía para padres. Psicología y educación. España. Ed: Alianza.
- Biblioteca Brincar (s.f). Estrategias efectivas para enseñar a los niños con autismo. Recuperado de: <http://biblioteca.brincar.org.ar/estrategias-efectivas-para-ensenar-a-los-ninos-con-autismo/>
- Boada, C. (1999) La educación ¿Instrumento para mejorar la calidad de vida? Revista Geog Venez. Vol 40 (2) p 273-279. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/24569/1/articulo40-2-6.pdf>
- Bosa, C. y Callias, M. (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. Psicologia: Reflexão e Crítica, 13(1), 167-177. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000100017>

- Calderón, S (2007) Comunicación y lenguaje en personas que se ubican dentro del espectro autista. *Actualidades Investigativas en Educación*, No 7, pp 1-16. Recuperado de: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/viewFile/215/214>
- Cambón, Verónica y De León, Darío (2006). El desgaste laboral de los maestros de educación inicial. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Cambón, V., De León, L. (2008) *Acerca de la vulneración en el trabajo docente*. Uruguay. Psicolibros.
- Campos, C. (2007). *Trastornos del espectro autista*. México: El Manual Moderno.
- Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (2013). *Trastornos del espectro autista*. Recuperado de datos y estadísticas. Recuperado de: <http://www.cdc.gov/ncbddd/Spanish/autism/data.html>
- Carbajal, F., Rovner, H. (2014) Clases medias en Uruguay, entre la consolidación y la vulnerabilidad. *El futuro en foco. Cuadernos sobre Desarrollo Humano*. Uruguay. Recuperado de: <http://www.uy.undp.org/content/dam/uruguay/docs/cuadernosDH/cuadernodh06/undp-uy-cuadernodh06-2015.pdf>
- Chiner, 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 doctoral, Universidad de Alicante.
- Comin, D. (2011). Un mal modelo de integración escolar es perjudicial para el niño con autismo. Recuperado de: <http://autismodiario.org/2011/12/27/un-mal-modelo-de-integracion-escolar-es-perjudicial-para-el-nino-con-autismo/>
- Comin, D. (2011b). En el punto de mira: el acoso escolar a los niños con TEA. Recuperado de: <https://autismodiario.org/2011/10/17/en-el-punto-de-mira-el-acoso-escolar-a-los-ninos-con-tea/>
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas, Observación general 5. Personas con discapacidad. ONU, 1994. Recuperado de: <http://hrlibrary.umn.edu/gencomm/epcomm5s.htm>
- Crespo, M. (s.f) Autismo y educación. III Congreso “La atención a la diversidad en el sistema educativo”. Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/8.pdf>
- Crosland, K., Dunlap, G (2012) *Effective strategies for the inclusion of Children with autism in*

- general education classrooms. Behavior modification 36 (3) p. 251-269.
Recuperado de: <http://bmo.sagepub.com/content/36/3/251.full.pdf+html>
- Da Rosa, T., & Mas, M. (2013). *Discapacidad y Educación Inclusiva en Uruguay*. Montevideo: CAinfo-FUAP.
- De Barrios, I., De V. Moreira, L. y Lerner, R. (2012) Análise institucional do discurso de profesores de alunos diagnosticados como autistas em inclusao escolar. Psicologia: teoría e prática. V 14, n I, p 70-83. Universidad de San Paulo. Brasil
- Decreto N° 379/008. (2008) Investigación en seres humanos. Uruguay.
- Delgado, S. (2014) La XO como mediadora en los procesos de inclusión educativa de niños con trastorno del espectro autista. Tesis de grado. Facultad de Psicología. Udelar.
- Díaz, E., Andrade, I. (2015) El Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol 17, núm 1, enero-junio 2015, pp. 163-181. Ecuador
- Diccionario Manual de la Lengua Española (2007) Ed. Larrousse. Recuperado de: <http://es.thefreedictionary.com/vivencia>
- Edelson, M. (s.f) Visión Global del Autismo. Portal de la discapacidad en Uruguay. Recuperado de: <http://www.discapacidaduruguay.org/index.php/actualidad/articulos/349-vision-global-del-autismo>
- Estévez, Y., Torres, Y., Perojo, D. (s.f) La superación de los maestros de la educación primaria en la realización de las adaptaciones curriculares para los alumnos con retraso mental. Recuperado de: http://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/Comision_8/la_superacion_de_los_maestros_de_la_educacion_primaria.pdf
- Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P., Fraga, S., (2008) La educación inicial. Perspectivas, desafíos y acciones. Montevideo. Psicolibros.
- Fernández, A. (2003) Educación inclusiva: “enseñar y aprender entre la diversidad”. Revista digital UMBRAL 2000.N° 13. Recuperado de: <http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Generalidades.pdf>
- FEVAS (2012) Guía de materiales para la inclusión educativa: discapacidad intelectual y del desarrollo. Educación primaria. Recuperado de: http://autismodiario.org/wp-content/uploads/2012/09/Primaria_Cast.pdf
- Filidoro, N. (2002) Psicopedagogía, conceptos y problemas. 1a ed. Buenos Aires. Ed: Biblos.

- Finke, E., McNaughton, D., Drager, K. (2009) All children can and should have the opportunity to learn: General education teachers' perspectives on including children with autism spectrum disorder who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*. Vol 25. p 110-122. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07434610902886206>
- Furneaux, B., Roberts, B., (1977) El niño autista. Biblioteca nuevas orientaciones de la educación.
- Garrido, J. (2004). Atención educativa al alumnado con dificultades de cognición. España: Ediciones Aljibe.
- Garranto, J (1990) El autismo. Aproximación nosográfico-descriptiva y apuntes psicopedagógicos. Barcelona. Ed: Herder.
- Gortázar, P (s.f) Intervención Educativa en Autismo Infantil: Tema 5: Lenguaje y autismo: descripción e intervención. Recuperado de <http://www.autismosevilla.org/profesionales/Comunicacion%20y%20Lenguaje%20en%20TEA/Lenguaje%20y%20Comunicacion%20Intervencion%20educativa%20en%20autismo%20infantil%20Lenguaje%20y%20autismo%20descripcion%20e%20intervencion.pdf>
- Kanner, L. (1971). *Follow-up Study of Eleven Autistic Children Originally Reported in 1943*. Recuperado de: http://www.neurodiversity.com/library_kanner_1971.pdf
- Kyriacou, C. (2001) Teacher stress: directions for future research. *Education review*, 53 (1)
- Larripa, M., & Erausquin, C. (2010). Prácticas de escolarización y trastornos del espectro autista: herramientas y desafíos para la construcción de escenarios escolares inclusivos. Un estudio desde el marco de la teoría de la actividad histórico-cultural desarrollada por Engeström. *Anuario de investigaciones*, 17, 165-179. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185116862010000100016&lng=es&tlng=es.
- Lindsay, G. (2007). Educational Psychology and the effectiveness of inclusive education / mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 1-24. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1348/000709906X156881/abstract>
- Llambí, C., Piñeyro, L (2012) Índice de Nivel Socioeconómico. Recuperado de: <http://www.gruporadar.com.uy/01/wp-content/uploads/2012/04/Informe-Nuevo-INSE-2011.pdf>

- Lorrens, A.J (2012) Actitud ante la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/76550/-serveis-scp-publ-jfi-xvii-educacio-3.pdf?sequence=1>
- Maidágan, D. (2010) Autismo: un síndrome misterioso y controversial. Recuperado de: <http://ustedtieneunmensajenuevo.blogspot.com.uy/2010/10/autismo-un-sindrome-misterioso-y.html>
- Manual Diagnostico y Estadístico de los Trastornos mentales DSM 5 (2014) Trastorno del neurodesarrollo. Buenos Aires. Ed: Panamericana
- Marchesi, A., Blanco, R., Hernández, L. (2014) Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Fundación MAPFRE. Recuperado de: http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf
- Martinez, D. (2001) Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. Bs. As. Instituto de investigaciones pedagógicas Marina Viltre de la confederación de trabajadores de la educación de la República Argentina
- McGregor, E., Campbell, E (2001) The attitudes of the teachers in scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. SAGE. Publications and The National Autistic Society. Vol 5 (2). Pp. 189-207. Recuperado de: <http://aut.sagepub.com.proxy.timbo.org.uy:443/content/5/2/189.full.pdf+html>
- Operti, R., Belalcázar, C. (2008) Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos. Perspectivas. Vol XXXVIII, N° 1. P 149-179. Recuperado de http://campusmoodle.proed.unc.edu.ar/pluginfile.php/51957/mod_book/chapter/5633/Perspectivas%20UNESCO.pdf
- Pérez, I (2005) Estrés laboral y síndrome de burn-out. Bs. As. Psicoteca.
- Powers, M.D. (1992). Early intervention for children with autism. En Berkell, D.E. (Ed.) Autism. Identification, education and treatment. Londres: Lawrence Erlbaum, 225-252.
- Programa Nacional de Discapacidad (PRONADIS). (2014). TEA. Trastorno del Espectro Autista. Disponible en http://www.pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/41125/1/librotea_final.pdf
- Rodríguez, I., Moreno J., y Aguilera A. (2007) La atención educativa en el caso del alumnado con trastornos del espectro autista. Facultad de psicología, Universidad

- de Sevilla. Recuperado de:
http://www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344_18.pdf
- Rogel-Ortiz, Francisco J. (2005). Autismo. *Gaceta médica de México*, 141(2), 143-147. Recuperado en 27 de abril de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0016-38132005000200009&lng=es&tlng=es.
- Schumann CM, Hamstra J., Goodlin-Jones BI., Lotpeich LJ., Knon H, Buonocore MH. (2004) The amygdala is enlarged in children but not adolescents with autism, the hippocampus is enlarged at all ages. *J Neurosci*
- Severgnini, A (2006) Trastorno Generalizado del Desarrollo. Trastorno del Espectro Autista. *Archivos de Pediatría del Uruguay*. Vol 77, No 2. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-12492006000200014&lng=en&tlng=en
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1994) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (2da.) Barcelona. Ed: Paidós.
- Tielens, V (2011) *Curso Anual de autismo y otros trastornos del desarrollo*. BS AS: Centro CIDEP. Recuperado de: <http://www.teauruguay.com/index.php/12-tea/tratamiento/20-manejo-de-conductas-inadecuadas>
- Trenchi, N. (2006). *Crueldad en la escuela: El hostigamiento*. Educar en tiempos difíciles. Argentina: Grupo Abierto. Disponible en: www.espaciotodobien.com
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Paris. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO (2003). *Un desafío una visión*. Recuperado de: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad1/u1.1.2.htm>
- UNESCO (2005) *Condiciones de trabajo salud docente*. Estudios de casos de Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Santiago de Chile. UNESCO-CREALC
- Universidad Internacional de Valencia. (s.f) <http://www.viu.es/las-necesidades-educativas-de-los-ninos-en-tratamiento-por-autismo/>
- Uruguay (2010) *Ley 18.651. Protección Integral de Personas con discapacidad*. Montevideo. Documento oficial.
- Valdez, D (2016) *Autismos. Estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo*. Bs. As. Ed: Paidós
- Vasilachis, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Madrid. Ed: Gedisa

- Viera, A., Zeballos, Y., (2014) Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. Universidad de la República. Psicología, conocimiento y sociedad. 4(2) p. 237-260.
Recuperado de: <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/243>
- Vivas, A (2013) Niños excepcionales: inclusión e integración de personas con autismo. Recuperado de: <http://autismodiario.org/2013/07/09/ninos-excepcionales-inclusion-e-integracion-de-personas-con-autismo/>
- Zenteno-Osorio, S., Leal-Soto, F. (2016) Los afectos en la experiencia de ser profesor de un estudiante diagnosticado con trastorno espectro autista. Pensamiento educativo. Revista de investigación Educativa Latinoamericana. 2016, 53 (1) p. 1-14. Recuperado de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/825/public/825-2536-1-PB.pdf>

Anexos

Pauta de entrevista a realizar a los maestros:

- 1) ¿Qué significa ser maestro de un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA)?
- 2) ¿Cómo es la experiencia de incluir un niño/a con TEA en el aula?
- 3) ¿Cuáles son los mayores obstáculos a la hora de enseñar a un niño con TEA?
- 4) ¿Cómo se aborda en el aula con los demás compañeros la inclusión del niño con TEA?
- 5) ¿Cómo vivís este vínculo con ellos?
- 6) ¿Hay ciertas pautas a seguir en el aula para trabajar con el niño con TEA?
- 7) ¿Cómo se adaptan las actividades de clase al niño con TEA?
- 8) ¿Qué emociones se ponen en juego al incluir un niño con TEA?