

Inclusión educativa, aprendizaje y deseabilidad social en docentes de niños con trastorno del espectro autista de la CABA

Ragonesi, Lorena Paola; Bruno, Daniela Silvana; Pérez Lugones, Florencia

Inclusión educativa, aprendizaje y deseabilidad social en docentes de niños con trastorno del espectro autista de la CABA

PSOCIAL, vol. 7, núm. 1, 2021

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672371335007>

Inclusión educativa, aprendizaje y deseabilidad social en docentes de niños con trastorno del espectro autista de la CABA

Lorena Paola Ragonesi

UFLO, Argentina

lorena_ragonesi@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0026-065X>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672371335007>

Daniela Silvana Bruno

UNIPE, CONICET/UBA, Argentina

daniela.bruno@unipe.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-0116-8166>

Florencia Pérez Lugones

FLACSO, USAL/UFLO, Argentina

florencialugones76@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8984-2893>

RESUMEN:

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una afección neurológica del desarrollo que comienza en la niñez y dura toda la vida. Su diagnóstico se encuentra en constante aumento en todo el mundo. El presente trabajo tiene como objetivo conocer las perspectivas de los docentes en relación a las herramientas y estrategias con las que cuentan en el proceso educativo para la inclusión. Además, se buscó indagar el aprendizaje y la deseabilidad social de estos niños. Se utilizó un método cualitativo con un enfoque de estudio de casos. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a ocho docentes de escuelas privadas de CABA. Cabe señalar que, la recolección de datos se realizó de manera on line dado que Argentina atravesaba un aislamiento social, preventivo y obligatorio por Covid-19. Los resultados muestran que los niños adquieren los conocimientos básicos curriculares según sus potenciales y capacidades personales. Asimismo, se puso de manifiesto que para las docentes, la actualización y formación continua es un factor fundamental para mejorar la labor profesional diaria. Con relación a la deseabilidad social se ha evidenciado que la sociedad aún maneja parámetros de normalidad. Se concluye que, falta mucho por recorrer para lograr una inclusión educativa genuina.

PALABRAS CLAVE: inclusión educativa, aprendizaje, deseabilidad social, trastorno del espectro autista, docentes.

ABSTRACT:

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a developmental neurological condition that begins in childhood and lasts a lifetime. Its diagnosis is constantly increasing throughout the world. The purpose of this study is to describe the perspectives of teachers in relation to the tools and strategies that they use in the teaching process for inclusion. In addition, it propose to analize the process of learning and social desirability of these children. A qualitative method was used with a case study approach. Semi-structured interviews were conducted with eight teachers from private schools in CABA. It should be noted that the data collection instrument of this research was carried out online since Argentina was going through a social, preventive and mandatory isolation due to Covid-19. The findings of this study showed that children acquire basic curricular knowledge according to their personal potentials and abilities. Likewise, it was shown that for teachers, updating and continuous training is a fundamental factor to improve daily professional work. In relation to social desirability, it has been shown that society still manages parameters of normality. It is concluded that there is still a long way to achieve genuine educational inclusion.

KEYWORDS: educational inclusion, learning, social desirability, autism spectrum disorder, teachers.

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI ha traído avances que se relacionan a la globalización mundial y que impactan en los procesos educativos ya que están sujetos a numerosos y constantes cambios que influyen de modo directo en el entorno

social de cada individuo. En este contexto, la escuela, como institución de socialización, es interpelada por las demandas y necesidades que atraviesan los sujetos. Al respecto, Boggino y Boggino (2014) señalan que:

Pensar una escuela para todos supone pensar una sociedad para todos, donde la diversidad cultural, social y subjetiva, sea uno de los pilares sobre el cual se sostiene. Ello implica desterrar el concepto de frontera, aceptar y respetar las diferencias y los límites y trabajar desde las fortalezas. (p.45)

De este modo, la institución escolar es uno de los pilares fundamentales para la inclusión, es decir, no solo tiene la función de transmisión de saberes, sino que es la responsable de impartir valores que permitan desplegar buenos modelos de convivencia social. En particular, Argentina tiene un marco legal dado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que establece el ejercicio del derecho de enseñar y aprender para todos en una sociedad más justa. Define al Estado como el organismo responsable de garantizar y proteger los derechos de las personas con discapacidad y además plantea la necesidad de resolver los problemas de desigualdad que la sociedad impone, promoviendo una educación de calidad.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017) define al Trastorno del Espectro Autista (TEA) como un grupo de afecciones caracterizadas por algún grado de alteración del comportamiento social, la comunicación, el lenguaje y por actividades e intereses estereotipados y restringidos, que suelen aparecer en la infancia y tienden a persistir hasta la adolescencia y la edad adulta. Según los datos aportados por la OMS (2017) 1 de cada 160 niños tiene TEA. En tanto, la deseabilidad social (DS) se considera una demanda cultural, social e individual (Espinosa, et 2012) y una estrategia adaptativa a desarrollar (Ríos Mercado, 2016) a través del proceso de aprendizaje. Además, en relación a los aprendizajes en los niños con TEA, Díaz y Pardo (2019) afirman que los mismos son concebidos como retrasos o desvíos relacionados a la calidad del desarrollo cognitivo normal y esperado de cada niño y que los problemas emocionales suelen asociarse a situaciones familiares, señalando de esta manera un modelo patológico para explicar la situación de no aprender.

En este contexto, el presente estudio se propone explorar la DS y el aprendizaje de los docentes que se desempeñan con niños con TEA en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). De esta manera, se espera comprender mejor los significados de los docentes en torno al aprendizaje y la DS, ya que conocer el modo en el que las conciben posibilitará avanzar en las creencias que podrían intervenir en sus prácticas e interacciones cotidianas en el ámbito escolar. Asimismo, se busca conocer las herramientas y estrategias con las que cuentan los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la inclusión educativa y social de los niños con TEA. En virtud de que resulta necesario fortalecer y optimizar la inclusión para así lograr entornos sociales más compasivos y accesibles.

Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el contexto educativo

Garrabé de Lara (2012) realiza un recorrido histórico del término autismo y señala que fue utilizado por primera vez por Bleuler en su monografía *Dementia praecoxo der Gruppeder Schizophrenen*, publicada en Viena en el año 1911. Dicho autor había considerado la demencia como una evolución progresiva hacia un estado de empobrecimiento intelectual. El concepto de demencia luego fue sustituido por Bleuler, bajo la etimología griega *?autos?* que significa *?sí mismo?*. De esta forma, el autismo era sinónimo de un repliegue que el sujeto realizaba sobre sí mismo sin importar su realidad exterior.

En relación a la nomenclatura utilizada, el DSM V (APA, 2014) fue incorporando distintas terminologías para referirse a lo que hoy se conoce como TEA. Desde el DSM III hasta el DSM IV (APA, 2002) se consideraba el término trastorno generalizado del desarrollo (TGD) como sinónimo de autismo. Luego a partir del DSM V se adquiere un enfoque dimensional que ubica en su clasificación al autismo y a otros trastornos bajo la común denominación de TEA, considerando las variabilidades de los casos: leve, moderada o severa (Garrabé de Lara, 2012). Rangel (2017) explica en relación a la severidad del TEA que se presenta con una marcada variabilidad entre los distintos sujetos, habiendo casos de alto funcionamiento

intelectual con desarrollo del lenguaje normal o niños con menor capacidad intelectual. Sin embargo, en todos los casos el trastorno del desarrollo (TD) se presenta con dificultades para interactuar socialmente y con comportamientos repetitivos e intereses restringidos que se manifiestan en distintos aspectos de la vida diaria. Para la OMS (2017) el autismo infantil, se presenta antes de los tres años como una alteración del desarrollo que influye en el comportamiento del sujeto, originado por falta de interacción social, comunicación y actividades restrictivas. En la actualidad, han considerado que la etiología del autismo es multidimensional, es decir, hay varios aspectos que intervienen y afectan al sujeto, es por ello que se necesita del trabajo multidisciplinar para poder abordar las distintas problemáticas y lograr una intervención más global e integral (OMS, 2017).

En este sentido, Espiet.al. (2011) señalan que uno de los mayores desafíos actuales es construir una escuela para todos, en la que se fomente un ámbito propicio para que los niños con TEA puedan relacionarse con sus pares y sean reconocidos y valorados por los demás ya que permite lograr un adecuado sentido de pertenencia. Por lo tanto, las escuelas son las responsables de impartir conocimiento como también de desarrollar en cada caso las habilidades sociales necesarias para desenvolverse en una sociedad más justa. En el caso de niños con TEA, la inclusión social se profundiza aún más. Hervás, Cebolla y Soler (2016) señalan que ?Sería recomendable que todos los niños con TEA accedieran al colegio con un dictamen de sus necesidades sociales, educativas y conductuales con el que pudieran obtener la ayuda necesaria e individualizada para su efectiva incorporación en un ambiente escolar ordinario? (p. 11).

En definitiva, es imprescindible orientar y planificar para responder a las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno, a través de un currículo y una estructura flexible que los motive a avanzar y superarse de manera continua (Fernández Batanero, 2010)

Aprendizaje y deseabilidad social en niños con TEA

A los niños con TEA se los considera grupo de riesgo y vulnerables a sufrir situaciones de discriminación, exclusión educativa y social (Luaces, 2016). En relación a su entorno social, Cáceres Rodríguez (2004) considera que en muchos casos la sociedad es la responsable de la no inclusión ya que las limitaciones no son dadas por el sujeto sino por un entorno social que no admite las diferencias. La población con TEA presenta ciertas dificultades en la simbolización tanto verbal como gestual, en las relaciones interpersonales y en compartir experiencias con un otro de modo voluntario, es por ello que es imprescindible que en estos casos el aprendizaje apunte a fomentar las competencias sociales que se encuentran disminuidas (Morales, 2010).

La DS se define como la tendencia de los sujetos a atribuirse a sí mismos cualidades de personalidad que son socialmente aceptadas (Lemos, 2008). Por tal motivo, la DS es considerada como el resultado de dimensiones culturales, sociales, psicológicas y biológicas que influyen en el momento de responder y brindar información de sí mismo, reflejando en gran medida una necesidad de aprobación social que afecta y modifica dicho concepto.

En niños con TEA su DS requiere de una mayor adaptación y desarrollo, ya que la dinámica de sus relaciones se presenta distinta porque no buscan agradar ni ejercer influencia sobre su entorno. Contrariamente, ellos mantienen una realidad individual alejada del resto, Morales, Doménech, Jané y Canals (2013) explican que la dificultad social se evidencia a partir de los seis meses de vida y que ya en edades tempranas aparecen manifestaciones de desajuste social. Es por ello que Matos y Mustaca (2005) consideran al respecto que las personas con TEA aprenden mediante la enseñanza de unidades pequeñas y medibles de comportamientos que muestran con claridad la información recibida, facilitando así al niño la selección de los elementos relevantes para su correcta ejecución. Por esta razón, se considera que su DS se ve afectada ya que al presentarse como ?en su propio mundo? su interacción con el otro es diferente. Además, no suelen mostrar empatía y comprensión por su entorno de igual modo que sus habilidades sociales suelen manifestarse

de manera asincrónica en relación con su contexto social (Moreano Carranco, 2015). Por consiguiente, un déficit de este tipo de conductas socialmente aceptadas expone a los niños con TEA en desventaja al momento de procesar los signos de la comunicación social, ya sean verbal o corporal, siendo esta situación fundamental para el comportamiento adaptativo humano (Idiazábal Aletxa y Boque-Hermida, 2007). Atendiendo a las características principales del TEA en relación a la ausencia de intención comunicativa, entre otras, resulta necesario fomentar las conductas sociales ausentes para mejorar de esta forma su desarrollo emocional. Morales (2010) afirma que el aprendizaje en estos casos se presenta de manera distinta y que es necesario promover situaciones que motiven al niño a descubrir y comprender nuevas realidades. Ríos Mercado (2016) contribuye con lo expuesto al considerar que la DS es considerada una estrategia adaptativa a desarrollar y que, a partir de su adecuada adquisición, el ser humano, entendido como ser social, logra vincularse y adaptarse a su entorno.

En el caso de los sujetos con TEA presentan dificultades para interpretar y lograr el ajuste conductual que la sociedad en muchos casos le exige tener. Es importante señalar que el déficit social, entendido como una carencia en la comprensión del sentido de las relaciones con otras personas, describe a estos niños con TEA como ?personas solitarias?, lo que evidencia la escasa capacidad de establecer relaciones de amistad con compañeros y demás relaciones próximas. Por consiguiente, la DS de estos niños y su aprendizaje, demuestran estar estrechamente relacionadas e influyen significativamente una en la otra. Al respecto, Moreano Carranco (2015) expresa que:

La falta de habilidades sociales hace que sea difícil para estos niños hacer y mantener amistades, esto los puede llevar al aislamiento social, por lo que es necesario enseñarle habilidades sociales a un niño con TEA y lo más importante darle las herramientas que necesitan para que puedan enfrentarse a situaciones sociales y cotidianas de la mejor manera. (p.2)

En conclusión, es propio del ser humano buscar el reconocimiento y la aceptación de su entorno social, es por eso que en niños con TEA el desarrollo de su DS debe ser estimulado a través del aprendizaje para conseguir mejores resultados en su socialización.

En relación a las Orientaciones pedagógicas para la inclusión de estos niños se busca hacer foco en el derecho a la educación y en la atención de la singularidad educativa. Sin embargo, la inclusión de niños con TEA se presenta como un reto a superar (Rangel, 2017). Ortega Cuartas (2015) señala que a la hora de incluir a niños con TEA, la experiencia docente se dificulta. En su trabajo de investigación los docentes suelen expresar en sus discursos temor, ya que desconocen cómo poder tratarlos y que carecen de formación para la atención de estos niños. Ante dichas situaciones Díaz y Pardo (2019) sostienen que los docentes demandan la intervención de profesionales como psicopedagogos, maestros de educación especial y acompañantes terapéuticos para sortear dicha experiencia, ya que se les atribuye un saber especializado que los docentes declaran no poseer.

MÉTODO

Diseño

Este estudio utilizó el método cualitativo y se optó por un enfoque de estudio de casos en el cual se obtuvieron distintas perspectivas de los participantes que presentaban relación directa con casos de TEA. En este sentido, se consideró importante optar por un estudio de casos múltiple dado que se eligieron casos representativos que brinden información desde una perspectiva subjetiva (Montero y León 2007)

Participantes

La elección de la muestra se realizó de manera intencional, considerando como requisito que sean docentes con alguna experiencia laboral con niños con TEA y con la condición de pertenecer a escuelas de la CABA. La misma estuvo compuesta por 8 docentes, todas ellas mujeres con un rango de edad de 27 a 44 años, pertenecientes al nivel inicial y primario de escuelas privadas porteñas. En relación a la antigüedad en el ejercicio de la docencia, dos participantes contaban con más de 10 años, una con 9 años y finalmente otra con 5 años. Mientras que las cuatro restantes no brindaron dicha información

Instrumentos y procedimientos

Se aplicó como instrumento de recolección de datos una entrevista semi-estructurada (Montero y León 2007). De este modo, se indagaron acerca de las percepciones y expectativas docentes en torno al aprendizaje, la DS, la inclusión educativa y social de los niños con TEA, la formación profesional y el manejo de situaciones cotidianas al momento de enseñar. Finalmente, se incluyeron preguntas sobre información sociodemográfica: edad, sexo, antigüedad en el cargo. El contacto se realizó directamente con las docentes que provenían de diferentes escuelas ya que el presente estudio se realizó en contexto de pandemia y aislamiento social, preventivo y obligatorio por Covid-19. De este modo, se dieron a conocer los propósitos del mismo y el destino de los resultados, los cuales serán utilizados con fines académicos, garantizando el respeto a la confidencialidad y el anonimato. Luego de la aprobación de las docentes para participar en el trabajo, se les envió vía mail un guion con diez preguntas para contestar siendo algunas de ellas preguntas cerradas y otras abiertas para poder expresar experiencias, emociones o recuerdos de su trayecto laboral, así como también conocer mejor sus perspectivas y puntos de vista.

RESULTADOS

Una vez que se recopilaron todas las entrevistas se procedió a analizar los datos recolectados. De esta manera, se exponen las convergencias, las similitudes y las diferencias en los argumentos de los sujetos que dieran cuenta de qué manera pensaban la inclusión educativa, el aprendizaje y la deseabilidad social.

Con relación a la inclusión educativa, la mayoría de las participantes coinciden en sus respuestas al considerar que las jornadas Espacio para la Mejora Institucional (EMI) ?no tienen nada que ver con la inclusión de niños con TEA?, ya que sólo se abocan a temas relacionados con contenidos curriculares, didácticos, proyectos institucionales, etc. Sin embargo, una pequeña minoría de las entrevistadas expresa que en dichas jornadas han logrado optimizar el trabajo de la inclusión de estos niños, ya que ?solicitaron abordar temas sobre la adquisición de nuevas herramientas inclusivas?.

Asimismo, al indagar por el rol que desempeñan los Equipos de Orientación Escolar (EOE), las docentes manifiestan no tener apoyo por parte de los mismos. Algunas de las expresiones que reflejan lo mencionado son: ?se hace lo que se puede?, ?la maestra integradora se avoca a los aprendizajes de contenido y orienta a las docentes?, ?no hay información ni apoyo para mejorar el paso de los alumnos?.

Del mismo modo, todas las participantes comparten la idea de que aún falta mucho para lograr una inclusión educativa genuina. En este punto, enumeran distintas situaciones como la idea de tener niños integrados, pero no incluidos donde se los ven ?escondidos con su integradora? y ?hacer un como si? de situaciones de inclusión educativa. En estos casos, las docentes expresan ?que todos los agentes educativos se deben esforzar? y que ?la mayoría de los docentes no quieren participar de una educación inclusiva?.

Además, las entrevistadas mencionan que la falta de infraestructura y formación docente como la ausencia de gabinetes de orientación escolar son factores que afectan la generación de escuelas inclusivas.

En lo que concierne al aprendizaje de los niños con TEA, en la mayoría de las respuestas de las participantes se pone de manifiesto que éste adquiere características diferentes en virtud del diagnóstico recibido, al expresar que ?son otras las necesidades y los vínculos a fomentar y desarrollar?. En cambio, algunas entrevistadas piensan que el diagnóstico de TEA no condiciona el proceso de aprendizaje, considerando que ?cada niño con o sin TEA tiene su propio ritmo a la hora de aprender?.

Respecto a las expectativas académicas que tienen las docentes de los niños con TEA, se observa que consideran fundamental la adquisición de los conocimientos básicos curriculares según las potencialidades y capacidades personales de cada niño. Asimismo, las participantes señalan que las posibilidades serán distintas en cada caso, destacando la heterogeneidad como una realidad en el aula. En este sentido, algunas expresiones que expresan lo mencionado son: ?recalco destacar a cada uno como un sujeto único?, ?debemos respetar los procesos de cada uno?, ?cada niño es distinto y aprende de una manera particular?.

También, en gran parte de las respuestas de las entrevistadas se pone de manifiesto la necesidad de contar con actualizaciones y formación continua para poder abordar el aprendizaje de niños con TEA. Lo cual se ilustra en los siguientes términos: ?se necesita de formación constante y de nuevos conocimientos?. En tanto, en muy pocos casos las docentes expresan que cuentan con las herramientas necesarias y adecuadas para dicho abordaje al considerar que, ?se aprende sobre la marcha? y ?que su formación se realiza de manera autodidacta, con aciertos y errores?. Además, todas las entrevistadas señalan la necesidad de trabajar en forma conjunta con EOE y maestras integradoras para mejorar su labor profesional.

Un aspecto fundamental en el aprendizaje es la alianza entre la familia y la escuela. De esta forma, las participantes consideran que la presencia de ?una mirada en común? es beneficiosa para un mejor recorrido académico en el niño. En los casos en que dicho trabajo conjunto no se forme, el niño podría quedar ?varado y con menos posibilidades de aprender?.

En torno a la deseabilidad social, las respuestas de las docentes coinciden en poner de manifiesto que la sociedad ha cambiado mucho desde la idea de que las personas con discapacidad ?eran escondidas en su casa? a la idea de que ?tienen deseos, sueños y proyectos que esperan desarrollar y cumplir?. De todos modos, en gran parte de las respuestas se expresa que aún se sigue pensando en función de parámetros de ?normalidad? considerando que ?siempre se mira a los que no entran en la percepción de normalidad con un dejo de pena?, y que, según sus grados de severidad se vivencia mayor dificultad, al expresar que ?si es más severo el diagnóstico del niño la sociedad se incomoda?. A su vez, las entrevistadas consideran que los niños con TEA padecen de cierta ?odisea? para disfrutar de lugares de entretenimientos, supermercados, cines, etc. Así como también, describen conflictos a la hora de poder adquirir diagnósticos y tratamientos en tiempo y forma.

Siguiendo con este tema, al indagar cómo vivencian la educación estos niños en la sociedad actual, las respuestas de las participantes mostraron diferencias. Por un lado, algunas sostienen que la educación de estos niños se vincula con una mirada negativa señalando ?desconcierto?, ?sentirse diferente?, ?recortes de aprendizajes significativos?, ?aprender en un mundo que va rápido y no habla el mismo idioma?. En cambio, otras entrevistadas expresan de manera positiva que, ?se puede lograr una nueva mirada?, ?que hay que mirar más allá del diagnóstico? y que es ?una gran oportunidad para el trabajo en equipo desde el compromiso y el amor?.

Por último, al describir las creencias de las docentes sobre sus prácticas cotidianas en la inclusión educativa de niños con TEA, algunas expresan haber vivenciado situaciones de trabajo que ?jamás quisieran pasar nuevamente? mientras que otras consideran que las experiencias vividas les han permitido fortalecer y potenciar su mirada docente, al manifestar ?aprendí mucho sobre la tarea docente?. Ante la situación de aislamiento social, preventivo y obligatorio por Covid-19, las clases se presentan en modalidad virtual y, en estas circunstancias, algunas entrevistadas consideran que ?la situación les da tristeza, impotencia y angustia? ya que, en este caso, el vínculo alumno-docente no se ve favorecido sosteniendo que ?la virtualidad no es productiva?.

DISCUSIÓN

Una vez analizados los resultados se considera que la mayoría de las docentes participantes de este estudio sostienen que en el aprendizaje de niños con TEA una de las expectativas que se esperan a nivel educativo es que puedan concluir con su educación formal. Si bien desde el ámbito escolar se requiere del acompañamiento y formación docente para que cualquier niño logre adquirir los conocimientos básicos, los resultados arrojaron que al momento de enseñar e incluir niños con TEA el trabajo docente se dificulta. Puede sostenerse entonces que, en consonancia con la investigación de Ortega Cuartas (2015) las docentes manifiestan que necesitan contar con mejores herramientas y personal especializado, para poder enfrentar distintas situaciones dentro del aula. Si bien las participantes consideran que cada niño tiene su forma y ritmo para aprender, es para ellas esencial contar con el trabajo de maestras integradoras para avanzar de manera adecuada en su aprendizaje.

En relación a la inclusión educativa y social en interacción con sus pares, los niños con TEA suelen verse ? escondidos? junto a su maestra integradora producto de escuelas que hacen un ?como si? de la inclusión. En estos casos, el proceso de aprendizaje considerado como un proceso de transformación e interacción se hace efectivo en soledad con su referente pedagógico. En consecuencia, la socialización que se desarrolla en los niños con TEA se presenta con cierta dificultad ya que, en su mayoría, las situaciones de atención a la diversidad educativa, suelen asociarse con cierta discriminación y exclusión que se relaciona con una ?falsa inclusión escolar?. De esta manera, en relación a la poca socialización de los niños con TEA ya sea por los efectos de la discriminación educativa y/o social como de las propias características del TEA, su deseabilidad social se verá poco estimulada.

Además, este estudio permitió poner de manifiesto que a la hora del trabajo cotidiano con niños con TEA las docentes no cuentan con las herramientas y formación para sortear situaciones que subyacen en los distintos momentos áulicos. De este modo, las adaptaciones curriculares son realizadas por sus integradoras ya que la mayoría de las docentes expresan no haber incorporado dicha tarea a su labor cotidiana. En este sentido, Valdez y Sueiro (2016) expresan que es necesario implementar políticas adecuadas para mejorar la formación docente y así lograr que la educación se presente de manera equitativa y de calidad para todos. Si bien, en algunas respuestas se expresan que los docentes cuentan con jornadas de capacitación dadas en las EMI para adquirir herramientas en relación a la inclusión educativa, no obstante, en la mayoría de los casos, las participantes consideran que las políticas educativas continúan presentándose con cierto desconcierto y falta de efectividad. En este sentido, como manifiestan las docentes, la mirada educativa está puesta en cumplir objetivos educativos perdiendo de vista la singularidad de cada alumno. Asimismo, las participantes expresan que las Jornadas EMI sólo tratan contenidos curriculares, didácticos o proyectos institucionales, perdiendo la posibilidad de ampliar conocimientos y adaptar la educación a los requerimientos de la sociedad actual.

En base a lo expuesto en este trabajo, se considera que, si bien se ha avanzado en algunos aspectos relacionados a las personas con TEA y su inclusión educativa, resulta preciso considerar un abordaje de acción que habilite a nuevas formas de intervenciones, es así como Boggino y Boggino (2014) desarrollan el concepto de eliminación de fronteras como forma de lograr una adecuada inclusión social y desarrollo personal. Sostienen que se puede resignificar las diferencias para valorar y potenciar las fortalezas de cada sujeto. De esta manera, partiendo de la idea de que las diferencias existen y que se debe trabajar desde ellas hacia avances positivos, es posible la construcción de espacios donde todos puedan acceder al conocimiento y a la socialización.

Por otra parte, resulta interesante tomar en consideración que, en el caso de los niños con TEA, es fundamental la intervención temprana, ya que al ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinaria permiten contemplar de forma integral la evolución del niño, apoyándose en la plasticidad del Sistema Nervioso de sus primeros años (López Bueno, 2012). A su vez, el autor plantea que las escuelas son responsables de sus alumnos y que las dificultades que se presentan en los procesos de

aprendizaje forman parte de una relación recíproca entre ambos. También, la escuela, resultaría el lugar de excelencia para lograr que la DS de estos niños se desarrolle y se exprese de manera auténtica en cada caso. Tal como se expuso en la introducción de este trabajo, su DS como intención de agradar a otro se podrá desplegar dentro de un contexto de interacción que permite vivenciar distintas situaciones cotidianas. En dicho proceso, el aprendizaje, es el medio para su correcta adquisición. A su vez, la posibilidad de conocer el modo en el que aprenden los niños con TEA y cómo se relacionan con la sociedad, a través de su DS, nos permitirá comprender mejor la diversidad social que se presenta en la actualidad como asimismo avanzar en el significado e importancia de la inclusión educativa y social

INCLUSIÓN EDUCATIVA, APRENDIZAJE Y DESEABILIDAD SOCIAL EN DOCENTES DE NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DE LA CABA

American Psychiatric Association. (2014). DSM-5: Manual diagnóstico e estadístico de los trastornos mentales. Artmed Editora.

American Psychiatric Association. (2002). DSM-IV-TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Editorial Masson.

Boggino, N. y Boggino, P. (2014). Pensar la escuela desde la accesibilidad universal y la complejidad: abolir las fronteras, los eufemismos y los estigmas. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, 15, 31-51. <https://doi.org/10.25074/07195532.15.378>

Cáceres Rodríguez, C. (2004). Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. Revista electrónica de audiología, 2(3), 74-77. <https://doi.org/10.51445/sja.auditio.vol2.2004.0030>

Díaz, G. y Pardo, V. (2019). El desafío de construir prácticas psicopedagógicas en la escuela. Entre herencias y las nuevas interacciones en los actuales contextos. VI Jornadas de Psicopedagogía del Comahue. Universidad Nacional del Comahue. <https://admin.curza.uncoma.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/19/2020/05/3.-Diaz-y-Pardo.pdf>

Espi, C. H., Altieri, A. B., Farrerós, S. M. y Soler Prat, J. (2011). Alumnado con trastorno del espectro autista. Editorial Graó.

Fernández Batanero, J. M. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía. Education Policy Analysis Archives, 18 (22), 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.v18n22.2010>

Garrabé de Lara, J. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. Salud mental, 35(3), 257-261. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000300010

Hervás, G., Cebolla, A. y Soler, J. (2016). Intervenciones psicológicas basadas en mindfulness y sus beneficios: estado actual de la cuestión. Clínica y salud, 27(3), 115-124. <https://dx.doi.org/10.1016/j.clysa.2016.09.002>

Idiazábal Aletxa, M. Á. y Boque- Hermida, E. (2007). Procesamiento cognitivo en los trastornos del espectro autista. Revista de Neurológica, (5), 49-51. <https://www.neurologia.com/articulo/2006659>

Lemos, V. (2008). La deseabilidad social en la evaluación de la personalidad infantil. Konrad Lorenz Fundación Universitaria. <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi2006.57>

López Bueno, H. (2012). Detección y evaluación de necesidades educativas especiales: Funciones del psicólogo como personal implicado en la atención a la diversidad desde los servicios educativos. Psicología Educativa, 18(2), 171-179. <https://doi.org/10.5093/ed2012a17>

Luaces, A. (2016). Inclusión de los niños con TEA en Escuelas Regulares de Montevideo: la vivencia de los maestros. Universidad de la República de Uruguay. <https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfgantonella.pdf>

Matos, M. y Mustaca, A. E. (2005). Análisis comportamental aplicado (ACA) y trastornos generalizados del desarrollo (TGD): su evaluación en Argentina. Interdisciplinaria, 22(1), 59-76. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272005000100003

- Montero, I. y León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology*, 7(3), 847-862. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33770318.pdf>
- Morales, P., Doménech, E., Jané, M. y Canals, J. (2013). Trastornos leves del espectro autista en educación infantil: prevalencia, sintomatología co-ocurrente y desarrollo psicosocial. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 18(3) 217-231. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.18.num.3.2013.12922>
- Morales, L. B. (2010). Autismo, familia y calidad de vida. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, (24), 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3701024>
- Moreano Carranco, D. F. (2015). Desarrollo de habilidades sociales de niños de 6 años con trastorno del espectro autista a través de las Historias Sociales Activas. Tesis de Maestría, Universidad Tecnologica Equinoccial. http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/15816/1/60731_1.pdf
- Organización Mundial de la Salud (2017). Trastornos del espectro autista. Disponible en:
- Ortega Cuartas, E. G. (2015). Percepción de la inclusión de niños con trastorno del espectro autista (TEA) desde las voces y vivencias de los docentes a partir de las políticas educativas. Tesis de Maestría en Educación desde la Diversidad. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2647>
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular: un apoyo para el docente. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19(1), 81-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6219223>
- Ríos Mercado, S. P. (2016). Relación entre deseabilidad social, estilo de apego, regulación emocional y salud mental (Master'sthesis, Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Departamento de Psicología). México.
- Valdez, D., y Sueiro, M. L. (2016). Dispositivos de apoyo para la educación inclusiva de alumnos y alumnas con condiciones del espectro autista en la Ciudad de Buenos Aires. Un estudio exploratorio. En *Memorias del VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología. XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR ?Subjetividad contemporánea: elección, inclusión, segregación*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-044/460.pdf>