

Universidad de Lima
Facultad de Psicología
Carrera de Psicología



EXPERIENCIAS DE DOCENTES Y PSICÓLOGOS EDUCATIVOS RESPECTO A LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (GRADO 1) EN COLEGIOS REGULARES PRIVADOS

Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Psicología

Micaela Nicolini Guillén

Código 20122932

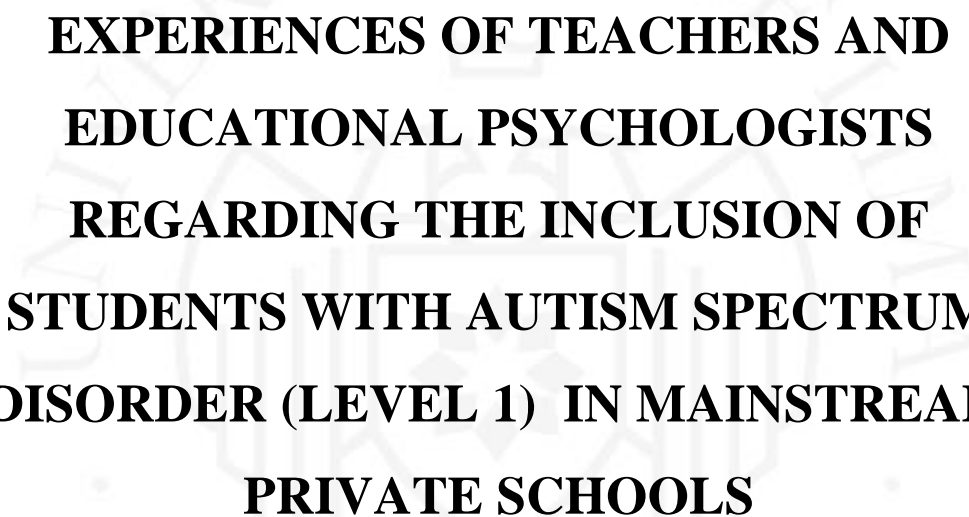
Asesor

Luis Alberto Esaine Suárez

Lima – Perú
Febrero de 2020



**EXPERIENCIAS DE DOCENTES Y
PSICÓLOGOS EDUCATIVOS RESPECTO A
LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA
(GRADO 1) EN COLEGIOS REGULARES
PRIVADOS**



**EXPERIENCES OF TEACHERS AND
EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS
REGARDING THE INCLUSION OF
STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM
DISORDER (LEVEL 1) IN MAINSTREAM
PRIVATE SCHOOLS**

RESUMEN

La inclusión educativa representa una realidad en el Perú. Una variedad de diagnósticos del desarrollo neurológico se pueden encontrar en escuelas regulares, como el Trastorno del Espectro Autista (TEA). La presente investigación cualitativa, de tipo descriptivo y diseño fenomenológico, tuvo los siguientes objetivos: describir las experiencias de las docentes y psicólogas de colegios regulares respecto a la inclusión de alumnos con TEA, describir la percepción de las docentes y psicólogas respecto a sus habilidades para lograr la inclusión, identificar los factores que facilitan la inclusión de alumnos con TEA a escuelas regulares e identificar las barreras en su inclusión. Para responder a ellos, se utilizó como instrumento una entrevista semi-estructurada con 20 preguntas, que se aplicó a una muestra de 12 personas: 6 docentes y 6 psicólogas educativas de 3 instituciones educativas privadas en Lima metropolitana. Dentro de los principales resultados, se encontró que en Lima se promueve la integración en las escuelas, mas no una verdadera inclusión. Asimismo, las estrategias en el aula para incluir a los alumnos con TEA responden a su perfil cognitivo. Por su parte, dentro de los facilitadores para su inclusión, se encuentran la preparación de los agentes educativos y su vocación de servicio, mientras que las principales barreras son representadas por las características de la comunidad educativa y desinformación. Dentro de las principales conclusiones, se encontró que es necesaria la participación de toda la comunidad educativa para alcanzar la inclusión. Asimismo, ella beneficia a todos sus participantes: desde los alumnos con TEA hasta los docentes.

Palabras clave: Educación, Inclusión, Trastorno del Espectro Autista.

ABSTRACT

Inclusive education is a reality in our country. We often come across a variety of neurological development diagnoses in regular schools, as is the case of Autism Spectrum Disorder (ASD). This qualitative research used a descriptive phenomenological method, and its aims were the following: to describe the experiences of teachers and educational psychologists involving the inclusion of students with ASD in regular schools, to describe the perception that teachers and educational psychologists have on their abilities to achieve inclusion, to identify the factors that ease the inclusion of students with ASD in regular schools and finally, to identify the obstacles that show up in the process of including students with ASD in regular schools. To achieve this, a semi-structured interview consisting of 20 questions was applied to a sample of 12 people: 6 teachers and 6 educational psychologists from 3 different private schools in Lima. The analysis of the data revealed that in Lima, although integration in schools is promoted, inclusion is not. Furthermore, the strategies used in the classrooms to include students with ASD, involve students' cognitive abilities. The main factors that help in their inclusion are the knowledge that the members of the educational community have on inclusion and ASD, and their vocation of service. Meanwhile, the main barriers found in the process of inclusion are the characteristics of the educational community and the lack of information on the diagnosis. In conclusion, we found that the compromise of all the members of the educational community is needed to achieve inclusion and that it benefits all of them.

Key words: Inclusive education, Autism Spectrum Disorder.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
1.1 Descripción del problema.....	9
1.2 Justificación y relevancia.....	14
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	16
2.1 Educación Inclusiva.....	17
2.1.1 Beneficios de la educación inclusiva.....	18
2.1.2 Obstáculos en la educación inclusiva.....	19
2.2 Rol del psicólogo educativo.....	20
2.2.1 Rol en la inclusión educativa.....	22
2.3 Rol del docente escolar.....	25
2.3.1 Rol del docente en la inclusión educativa.....	26
2.4 Trastorno del Espectro Autista (TEA).....	28
2.4.1 Características del diagnóstico.....	29
2.4.2 TEA en el aula regular.....	31
CAPÍTULO III: OBJETIVOS	33
3.1 Objetivo(s).....	33
CAPÍTULO IV: MÉTODO	35
4.1 Tipo y diseño de investigación.....	35
4.2 Participantes.....	35
4.3 Técnicas de recolección de datos.....	36
4.4 Procedimiento de recolección de datos.....	37
CAPITULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	39
CONCLUSIONES	68
RECOMENDACIONES	71
REFERENCIAS	73

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 4.1 Datos de las participantes36



ÍNDICE DE APÉNDICES

Apéndice 1: Guía de entrevista.....	82
Apéndice 2: Documentos de inmersión de campo	83
Apéndice 3: Consentimiento informado.....	84
Apéndice 4: Libro de códigos.....	85



CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

La educación inclusiva nace como una respuesta frente a las limitaciones que posee la educación tradicional. Se basa en el derecho de las personas a educarse pese a sus particularidades personales o culturales (Andrade, 2011). Consiste en adaptarse a los procesos de aprendizaje de cada alumno para alcanzar su máximo potencial, con sus características y capacidades diferentes (Calero y Pérez, 2015).

Según un artículo de la Universidad Internacional de Valencia (2015), en España y el resto de países europeos, se busca brindar una educación de calidad para todos en función de los medios y recursos que tengan al alcance. Intentan seguir las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) respecto a la inclusión, para poder crear una escuela donde todos los alumnos estudien en una misma aula regular. A pesar de los esfuerzos, tanto en España como en países aledaños queda mucho por avanzar para llegar a una verdadera escuela inclusiva y de calidad.

La evolución y cambios ocurridos en Europa desde los años cincuenta puede dividirse en cuatro etapas. A partir de los años 50, se comenzaron a poner en práctica políticas de lucha contra el analfabetismo y derecho a la educación para todos los alumnos, donde la sociedad civil tenía un papel crucial. Entre los años 60 y 70, comenzaron los movimientos populares que buscaban una sociedad más justa, en la que existan cambios políticos y sociales que influyan en la integración educativa. En los años 90, los movimientos a favor de una educación de mayor calidad, recursos y ayuda pública, se intensificaron y masificaron. Ahí es donde se acuñó el término “educación inclusiva” (Universidad Internacional de Valencia, 2015).

La cuarta y última etapa corresponde al año 2000, aquí los países más avanzados del norte de Europa (Noruega, Suecia, Finlandia, Dinamarca, entre otros), pusieron en marcha medidas a favor de la inclusión en el aula, igualdad de oportunidades y respeto a las diferencias. Posteriormente, la tendencia a la inclusión se propagó al resto de los países del centro y sur del continente. Es importante recalcar que las situaciones educativas en diferentes países no pueden generalizarse; todo depende del contexto, historia y posibilidades de cada país (Universidad Internacional de Valencia, 2015).

En Finlandia, el sistema educativo está influenciado significativamente por el contexto social. Por ello, la educación es un tema del Estado; todos los partidos políticos se ponen de acuerdo para concretar ideas y tomar decisiones sobre cómo debe realizarse el ejercicio educativo. Por otro lado, los aspectos económicos también son exitosos por cuestiones de valores y educación, puesto que se le otorga gran importancia a la creatividad e inteligencia; así, la economía depende de la educación, y no viceversa. A nivel cultural, la diversidad se percibe como positiva, ya que es vista como un medio para adquirir competencias para vivir mejor. Siguiendo la misma línea, el principio del derecho a la educación para todos incluye a aquellos con importantes discapacidades. No se habla de diagnósticos específicos, pues se homogenizan las dificultades de los alumnos para evitar diferenciarlos mediante etiquetas. Así, el sistema educativo finlandés acoge a la totalidad de alumnos con problemas de aprendizaje; todos son iguales dentro de él y, por tanto, son atendidos con igualdad de dedicación por los profesionales implicados en su educación (Batista y González, 2017).

En Estados Unidos (EEUU), la educación pública inició en el año 1600 y era exclusiva para niños; las niñas y personas con discapacidad eran excluidas. La primera Ley educativa obligatoria se dio en Boston, Massachusetts en el 1852; sin embargo, aún no se ofrecían servicios a los niños con discapacidad. De este modo, la educación formal se les negó hasta principios del 1900 por la carga que representaba para las familias. A partir

de la década del 1940, la educación especial estaba dirigida principalmente a estudiantes sordos, ciegos, con algún problema cognitivo o una combinación de los tres (Osgood, 2008).

Así, la educación en EEUU ha evolucionado durante los años. En sus inicios, se mantenía a las personas con discapacidad en su casa (de 1600 a principios de 1900). Luego, había un cuidado custodial en los colegios (mediados de 1800) y más tarde, se ofrecieron servicios de educación especial dentro de las escuelas (públicas y privadas) en clases separadas (mediados a finales 1900). Desde finales de 1900 hasta la actualidad, se ofrecen tanto clases separadas, así como también la educación especial dentro de las aulas generales (Metz, Chambers y Fletcher, 2013).

Respecto a las políticas y leyes que se han creado para proveer los servicios de educación especial, en el 1975, el Congreso aprobó el Acta Educativa para Todos los Niños Incapacitados (PL 94-142). Esta aseguraba una educación gratuita y adecuada para todos los niños con discapacidad, ordenando que se eduquen en ambientes menos restrictivos; es decir, que se les permita educarse junto con niños sin discapacidad el mayor tiempo posible. En el 1990, el Acta Educativa para Niños Incapacitados cambió y se renombró como Acta Educativa para Niños con Discapacidad (PL 105-117), ahora incluyendo a niños con autismo y con daño cerebral traumático. Por último, en 2007, se aprobó el Acta Ningún Niño Dejado Atrás (NCLB) por el Congreso. Ella señalaba que para el 2014, todos los estudiantes (incluyendo aquellos con discapacidad), deberían ser competentes en lectura y matemáticas. Por último, es importante señalar que las políticas, procedimientos y servicios de educación especial, se implementan e interpretan a nivel local y estatal, a pesar de guiarse por los mandatos federales. Así, cada estado tiene su propio departamento de educación (Metz, Chambers y Fletcher, 2013).

A nivel de América Latina, a través de los años, en Colombia y Chile se han presentado grandes cambios en las políticas de la inclusión educativa. Estos iniciaron en la década de los 80 en Chile y 90 en Colombia.

Por un lado, Colombia ha delegado el área de la educación al Ministerio de Educación y a entidades de nivel medio como secretarías regionales de educación y entidades territoriales. Por su parte, Chile ha focalizado las funciones principales en el Ministerio de Educación. Para las necesidades educativas especiales, se proporcionan recursos financieros, políticos, de supervisión y evaluación para las secretarías regionales en la Unidad de Educación Especial. Los niños con necesidades educativas especiales permanentes tienen una atención segregada, oferta y aprobación limitada para acceder a las instituciones. Asimismo, su inclusión se ve influenciada por el tipo de discapacidad que presenten, restringiendo así el acceso universal a la educación (Vásquez-Orjuela, 2015).

Ambos países han firmado convenios y tratados internacionales con el propósito de la igualdad de oportunidades; sin embargo, sus abordajes políticos respecto a la inclusión y estrategias son diferentes desde las políticas públicas, estructura y financiamiento dedicados a este fin. Si bien se han logrado avances, aún se pueden apreciar grandes retos para lograr lo propuesto en la gestión pública. Así, se evidencia que no basta con firmar declaraciones, normas o convenios internacionales, ni tampoco con aprobar leyes promulgando la igualdad de derechos, acceso y equidad para la población. Lo que se necesita es ejecutar las leyes propuestas, asignar los recursos necesarios para cada fin y evaluar cómo puede realizarse una inversión favorecedora para todos, ya sea en la educación pública o privada (Vásquez-Orjuela, 2015).

En el Perú, el sistema educativo ha cambiado en los últimos cuarenta años respecto a las políticas, culturas y prácticas en las escuelas y comunidad educativa para responder a las necesidades educativas de personas con habilidades diferentes. En el 1971, se creó en el Ministerio de Educación (Minedu) un “órgano normativo que ubica a la Educación Especial como modalidad del sistema educativo, responsable de formular políticas y orientaciones técnico-pedagógicas para desarrollar la educación especial” (Dirección General de Educación Básica Especial [DIGEBE], 2012, p. 10).

En los 80, la Ley General de la Educación (Ley 23384) se creó como una modalidad para quienes requerían atención diferenciada por su excepcionalidad, abarcando a quienes tenían “deficiencias mentales u orgánicas”, “desajustes de la conducta social” y “condiciones sobresalientes”. Sus objetivos principales eran contribuir a la formación integral del alumno excepcional, orientación a su familia para una participación plena en la sociedad y el reconocimiento de sus derechos.

En la década de los 90, se desarrolló el Proyecto de Integración de Niños con Necesidades Especiales a la Escuela Regular, asesorado por la UNESCO. En este contexto, se incorporó por primera vez a estudiantes con discapacidad en colegios regulares. Asimismo, se formuló la nueva Ley General de Educación (Ley N° 28044), promulgada en julio del 2003, donde la educación inclusiva surge como respuesta ante culturas y prácticas tradicionales, asociadas a un modelo clínico basado en la patología para promover una comunidad y escuela que acoja todos los estudiantes (DIGEBE, 2012).

En el país se han dado avances significativos respecto a las políticas educativas y para ello fue necesaria la construcción de un modelo de intervención con la participación de los diferentes agentes de la Educación, aclarando sus competencias y responsabilidades (DIGEBE, 2012). A pesar de estos avances, es importante señalar, como lo hace Vásquez-Orjuela (2015), que no basta con crear políticas y leyes sobre la inclusión, sino que se debe ejecutar y monitorear su proceso para adaptarlo y beneficiar a los niños y niñas del sistema educativo.

Para este fin, el papel de los docentes resulta fundamental, pues ellos facilitan que se realice la inclusión a nivel pedagógico y social. Asimismo, son agentes centrales en la atención a la diversidad en el aula, en la implicación del resto de los agentes educativos y en la superación de las barreras que impiden la presencia, aprendizaje y participación de los alumnos (Di Fresco, 2014; Lanza y Montero, 2017). Asimismo, el rol del psicólogo es igual de crucial ya que involucra, además de los procesos de

enseñanza-aprendizaje, la colaboración con el personal de la institución en temas relacionados a la diversidad, la participación activa en el diseño y ejecución de tareas técnico-pedagógicas para la inclusión y la atención a las necesidades de todos (docentes y alumnos). Además, representan la conexión entre la familia y comunidad educativa, ya que ofrecen herramientas para que los avances de la escuela se refuercen en casa (Cor y Viera, 2017).

Frente a este contexto internacional y nacional, y dada la cantidad de alumnos con necesidades educativas especiales en instituciones inclusivas de nuestro país, como las políticas y leyes que traen consigo, es relevante conocer la perspectiva de quienes trabajan a diario con ellos; los profesores y psicólogos educativos. Para fines de esta investigación, el estudio se centrará en la población de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) grado 1, siendo así la pregunta de investigación: ¿cuáles son las experiencias de los docentes y psicólogos en colegios regulares del Perú frente a la inclusión de alumnos con TEA en el nivel primaria?

1.2 Justificación y relevancia

El Censo escolar que realizó el Ministerio de Educación en 2015, registró que en el Perú hay un total de 4,616 estudiantes con TEA. Del total, 42% asisten a Programas de Intervención Temprana (PRITE) o Centros de Educación Especial (CEBE). El 58% restante estudia en escuelas inclusivas. Dentro de las últimas, 1,752 estudiantes asisten a instituciones educativas de gestión pública y 924 a privadas (Consejo Nacional para la Integración de Personas con Discapacidad [CONADIS], 2018). Así, la mayoría de alumnos con TEA del país asiste a escuelas regulares inclusivas.

A nivel teórico, esta investigación se realizó con el propósito de aportar al conocimiento existente respecto a la inclusión educativa en colegios regulares, enfocada al contexto peruano y desde el punto de vista de las profesoras y psicólogas. Se puede apreciar, a partir de las

experiencias de las entrevistadas, nuevas y actualizadas perspectivas respecto a la inclusión en las escuelas regulares inclusivas en Lima.

El TEA ha comenzado a investigarse a mayor profundidad en los últimos años y sus concepciones se actualizan constantemente; cada vez existen más investigaciones y aportes. Un ejemplo claro es el cambio del DSM-IV al DSM-5, que acaba con la concepción categorial de los trastornos generalizados del desarrollo y propone una concepción dimensional (Martos y Burgos, 2015). Por ello, se espera que esta investigación sirva como un aporte para que más profesionales estudien el tema y complementen con nuevos hallazgos. Como sugieren Saavedra, Hernández y Ortega (2014), hay que promover una cultura de diversidad. Para ello, es necesario realizar cambios a nivel ideológico y político, con la finalidad de reducir y, en el mejor de los casos, eliminar las barreras actitudinales de las personas hacia aquellos con algún tipo de discapacidad.

A nivel aplicativo, al conocer las experiencias de los docentes y psicólogos educativos, se advertirán las oportunidades de mejora y avances de la inclusión educativa en colegios regulares del país. De este modo, surgirán estrategias para las prácticas educativas e intervención. Tal como recomiendan Saavedra, Hernández y Ortega (2014), para que se realice una educación realmente inclusiva no es suficiente aceptar la diversidad y las necesidades educativas especiales (NEE), sino que es necesario ponerla en práctica. Así entendemos que, al responder a estas necesidades, nos acercaremos a una educación integral, aportando así a la formación de personas productivas en la sociedad, contribuyentes al desarrollo del país.

A nivel metodológico, el enfoque cualitativo permite el estudio de las experiencias de las psicólogas y profesoras entrevistadas. Ello es realmente enriquecedor, pues les permite explicar y elaborar, en sus propias palabras, sobre cómo se sienten en el proceso de la inclusión. Asimismo, permite ahondar sobre sus puntos de vista respecto a cómo se está llevando a cabo, los aspectos que están encaminados hacia la inclusión y aquellos que aún requieren de un mayor esfuerzo. Todo esto ofrece las experiencias de fuentes primarias, que aportan a las investigaciones existentes, que

generalmente están dirigidas a medir las actitudes (entre otros aspectos) respecto a la inclusión, lo cual corresponde a una metodología cuantitativa. Con todo, la aplicación de los hallazgos del presente estudio también se pueden beneficiar al complementarse con investigaciones cuantitativas, al momento de seguir las recomendaciones.

Si bien los estudios internacionales son de gran ayuda, la inclusión en la práctica no funciona igual en todos los países, ni en un mismo país (Universidad Internacional de Valencia, 2015).

Los psicólogos buscan la mejor calidad de vida posible para todos; esto se posibilitará con lo anteriormente mencionado, pues se aportarán soluciones a la problemática de la inclusión, desde cómo abordarla hasta cómo ofrecerle a la población con TEA el derecho a la igualdad de oportunidades que merecen. Complementariamente a ello, hay que recalcar que la responsabilidad de la inclusión debe ser asumida por tanto la comunidad educativa, como a nivel familiar, como recomienda Chipana (2016) en su investigación.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Educación Inclusiva

La educación inclusiva nace como respuesta a la diversidad para incorporar a personas con alguna discapacidad a la escuela regular. La diversidad, por su parte, considera las diferencias en términos de igualdad; es decir, lo normal es que las personas sean diferentes, y no viceversa. Por ello, las diferencias deben ser tratadas con igualdad. Asimismo, una escuela realmente inclusiva debe implicar a todo el profesorado, familias y alumnos que la conforman (Bisquerra, 2011; Minedu, 2010).

Idol (2006) plantea cinco indicadores del éxito de la inclusión educativa. En primer lugar, los tipos de discapacidad de los estudiantes en colegios inclusivos. En segundo lugar, la cantidad de tiempo que estos estudiantes emplean aprendiendo el programa de educación general de la escuela. En tercer lugar, la cantidad de personal de apoyo disponible y su trabajo. En cuarto lugar, la cantidad y tipo de derivaciones para la evaluación especial. En último lugar, la percepción de la comunidad educativa sobre sus propias habilidades para lograr cambios en sus prácticas y currículos, así como sus habilidades para mantener y manejar la disciplina de los estudiantes.

Tradicionalmente, se utilizaba el concepto “integración” para referirse a la inclusión de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en las escuelas; no obstante, en la década de los 90 surgió un movimiento a favor de la “inclusión”, pues atendía mejor a los alumnos con habilidades diferentes. Sus principios son: la unión de la educación especial y regular en un único sistema, educar al mayor número posible de alumnos con dificultades en aulas regulares, eliminar la segregación e implementar la inclusión como un tema de valores, como los derechos humanos (Lledó, 2013). La educación inclusiva requiere ir más allá de la integración de todos en el sistema educativo, debido que la primera implica que todos los estudiantes puedan aprender juntos, sin importar sus condiciones familiares, sociales, culturales, etc., incluyendo también a la población con habilidades diferentes (Bisquerra, 2011).

Save the Children (2013) plantea una guía de buenas prácticas para optimizar la inclusión educativa. Estas prácticas son: la accesibilidad, que se refiere a la eliminación de barreras que impidan el aprendizaje y participación en el centro educativo; la cooperación de toda la comunidad educativa (desde la dirección hasta las familias y otros agentes sociales) pues son imprescindibles para alcanzar la inclusión; las agrupaciones para el aprendizaje dialógico, que se refieren a la existencia de un aula estable con profesores y compañeros de referencia, ya que esto mejora su rendimiento notablemente.

En los siguientes apartados se detallarán los beneficios que trae la educación inclusiva, como también los obstáculos que se interponen en su implementación.

2.1.1 Beneficios de la educación inclusiva

La inclusión de alumnos con NEE en instituciones educativas regulares, puede ofrecerles una serie de beneficios a nivel social y académico. A nivel social, sus habilidades mejoran al sentirse incluidos, ya que en este contexto aprenden a relacionarse y comunicarse con sus compañeros. Esto influye directamente en el desarrollo de una autoestima y autoconcepto positivos, que conllevan a mejores relaciones interpersonales, competencia social y rendimiento académico. Ello se debe a que su adaptación depende de las relaciones que tengan con sus compañeros (Hehir et al., 2016; Mansanet, 2017).

A nivel académico, diversos análisis de investigaciones evidencian que los alumnos con discapacidades educados en instituciones inclusivas, superan a sus pares estudiantes en centros de educación especial. Hehir, Grindal y Eidelman (2012) encontraron que en el estado de Massachusetts, en promedio, los alumnos con discapacidades que pasan mayor parte de la jornada escolar con sus compañeros sin discapacidades, se desempeñan significativamente mejor en lenguaje y matemáticas que los alumnos con discapacidades

semejantes que pasaron menor parte de su jornada escolar con ellos. Los beneficios respecto a las habilidades lingüísticas se extienden si los alumnos con NEE asisten a una educación preescolar (3-4 años) con alumnos sin discapacidad (Justice, Logan, Lin y Kaderavek, 2014).

Dentro de los beneficios que obtiene el alumno con NEE de un sistema educativo inclusivo, Ribera (2010) considera que el mayor es que su proceso de socialización se desarrolla de modo más natural, normalizado y adecuado que en un CEBE. Del mismo modo, hay que tener presente que los niños menores aprenden por imitación, por lo que sus pares son muchas veces sus modelos más cercanos.

Los alumnos sin NEE también se benefician de una educación inclusiva. En una investigación realizada en España sobre los beneficios de la educación inclusiva (Morilla, 2016), se encontró que los alumnos de primaria sin Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) que asisten a escuelas con un alto grado de inclusión, tienen una mayor calidad de vida comparados a los que asisten a centros con un bajo nivel de inclusión. Asimismo, los resultados reflejan un autoconcepto significativo en varias dimensiones en alumnos de 5º y 6º de primaria. Estos hallazgos se complementan con la investigación de Mansanet (2017) acerca de los beneficios de la inclusión en la educación primaria, también realizada en España. En ella, encontró que la convivencia ofrece la oportunidad de promover e implementar valores como el respeto y las actitudes positivas hacia la diversidad, que a largo plazo permiten crear una sociedad inclusiva.

2.1.2 Obstáculos en la educación inclusiva

El fin de identificar las barreras en el aprendizaje y participación no es apuntar a lo que está mal en el centro educativo; la inclusión es un proceso sin final e involucra el descubrimiento progresivo y eliminación de limitaciones para poder aprender y participar. Por ello,

se recomienda descubrir las barreras y diseñar planes de manera colaborativa y abierta para eliminarlas (Ainscow y Booth, 2015).

Ainscow y Booth (2015) señalan que el etiquetar a los estudiantes con NEE para llevar a cabo intervenciones individuales no resuelve las dificultades educativas. Considerar las “discapacidades” de estos estudiantes como las causas principales de sus dificultades hace que se desvíe la atención de las barreras de los contextos y sistemas en los que aprenden. Asimismo, esta concepción hace que se dejen de lado las dificultades de los estudiantes sin NEE, pero que se enfrentan a barreras que limitan su aprendizaje y participación. De este modo, el enfoque de las NEE ocasiona que se vea a estos estudiantes por sus “deficiencias” en vez de integralmente.

La UNESCO (como se citó en Mansanet, 2017, p. 10) señala algunas barreras al momento de implementar la inclusión educativa. Dentro de ellas están las actitudes tradicionales; es decir, prejuicios contra los alumnos con diferencias. Por otro lado, las barreras físicas en las estructuras restringen la accesibilidad para los alumnos con discapacidad física. Otra barrera es el plan de estudios rígido, que impide aplicar métodos y estrategias de enseñanza adaptados a las necesidades. Por otro lado, los maestros pueden representar una barrera, pues es necesario que tengan vocación, entrega, sensibilidad, creatividad y que se involucren tanto en el rendimiento académico como en la inclusión de los alumnos. Asimismo, es fundamental que consideren a la diversidad como un reto y oportunidad y no como un problema. Por último, la masificación de las aulas debe evitarse. Ello facilitará al profesor-tutor brindarle a los alumnos la atención que requieren.

2.2 Rol del psicólogo educativo

El rol del psicólogo educativo involucra el diálogo permanente con otras áreas del conocimiento y profesionales de la educación, pues el contexto educativo es multifacético y complejo (Vieira, Fernandes, Gonçalves y

Castana, 2013). Asimismo, su rol no puede separarse de la situación socio-económico-cultural de la sociedad (Cor y Viera, 2017).

El trabajo del psicólogo educativo suele estar más ligado al del área clínica aplicada a la educación, con un enfoque en la detección, diagnóstico y atención de casos individuales al interior de la institución. La mayoría de profesores solicita apoyo clínico para el alumno al psicólogo educativo y las familias buscan su apoyo para las dificultades académicas e interpersonales de sus hijos. Esta concepción limita su campo de acción, porque solo corresponde a una parte de lo que pueden aportar a las instituciones. Los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a los psicólogos, concuerdan en que hay una falta de definición del rol de los últimos (Álvarez, 2011; Barraza, 2015; García, Carrasco, Mendoza y Pérez, 2012).

Se puede concluir que la variedad de actividades que el psicólogo educativo desempeña, ocasiona la indefinición y claridad respecto a su rol. Por ello, sus funciones emergen según la situación (González, González y Vicencio, 2014). García et al. (2012) postulan que su rol se construye entre el psicólogo y la comunidad educativa, variando según las necesidades de la institución, las competencias e intereses del profesional.

En el Perú, el sector educativo es una de las instancias que recibe menor presupuesto. Como consecuencia, aumentan problemas como la violencia escolar, dificultades de aprendizaje, poca atención a la diversidad, entre otros, dentro de los cuales no hay suficiente información para intervenir adecuadamente. Asimismo, hay desigualdades de acceso a la educación, índices altos de deserción y repitencia, contenidos de enseñanza que generalmente no son adecuados para su población objetivo, baja articulación de la educación con el desarrollo económico, social y cultural, y una pobre organización y administración de los servicios. En este contexto, el psicólogo educativo que ejerce en el Perú se enfrenta a situaciones donde lo aprendido en su formación como profesional no basta; tiene que estar al tanto de los cambios por los que atraviesan la sociedad y

el sistema educativo para proponer acciones innovadoras de solución e intervención (Caycho y Barboza-Palomino, 2016).

Barraza (2015) ofrece una propuesta para organizar las distintas perspectivas, demandas y expectativas sobre el rol del psicólogo educativo, dada su indefinición. Propone cuatro áreas principales de acción del psicólogo: el desarrollo de las habilidades sociales, emocionales e intelectuales, la promoción de la convivencia y salud mental, el involucramiento en la gestión curricular y escolar de calidad, y la intervención en la inclusión. Dado que la investigación se enfoca en la inclusión, se profundizará sobre el rol del psicólogo educativo en esta área en el siguiente apartado, considerando a distintos autores.

2.2.1 Rol en la inclusión educativa

En la actualidad, el sistema educativo está atravesando cambios importantes. La “nueva escuela” está caracterizada por defender los derechos humanos, promover el respeto y la atención a la diversidad, retando a la comunidad educativa a responder con una educación de calidad que acoja a la diversidad. Así, es necesario que el psicólogo educativo tenga una comprensión multidisciplinaria y completa de lo relacionado a la diversidad e inclusión, para promover la reflexión sobre temas como la tolerancia, valoración de la diversidad y desarrollo de los talentos (Barraza, 2015; Cor y Viera, 2017).

La tarea del psicólogo educativo en una escuela inclusiva implica su colaboración en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como con la comunidad educativa en aspectos relacionados a la diversidad. Asimismo, este se encarga de realizar un diagnóstico e intervención respecto a las dificultades de aprendizaje y desarrollo en los alumnos, participando activamente en el diseño y ejecución de estrategias que atiendan a sus necesidades. Las intervenciones parten de la evaluación con pruebas estandarizadas para alumnos con NEE y la posterior elaboración de informes, donde surjan sugerencias claras y

pertinentes para el contexto educativo. Del mismo modo, brinda asesoramiento psicopedagógico y técnico a los docentes y padres de familia, pues el alumno aprende en la institución al igual que en su medio social, por lo que es necesario que el trabajo de la escuela se refuerce en casa. De este modo, el psicólogo educativo es el puente conector entre la familia y la comunidad educativa, brindándole herramientas a las familias dado que su participación en los cambios que sus hijos atraviesan es indispensable (Calderón, 2012; Cor y Viera, 2017).

Siguiendo la misma línea, se ha comprobado que el involucramiento de los padres de familia en la educación de sus hijos y en la toma de decisiones de la escuela, tiene resultados positivos en diversos aspectos de la vida socioemocional de los niños, así como también su desempeño académico. Los psicólogos educativos están de acuerdo en tener una colaboración activa con los padres, ya que conocen los beneficios que ello tiene. Con todo, los psicólogos educativos pueden jugar un rol crucial en la promoción de la colaboración entre el hogar y la escuela, lo cual impacta en los resultados académicos y sociales de los niños (Kaleshi, 2010).

Dentro de las intervenciones del psicólogo educativo para apoyar en la colaboración hogar-escuela, puede establecer una comunicación abierta y clara entre la familia y la escuela, que promueva la participación de los primeros en las decisiones escolares relacionadas a sus hijos. Asimismo, pueden asistir a los padres a advertir las necesidades de sus hijos y apoyarlos en sus avances en el hogar, ofrecer programas y actividades respecto a la conciencia social, de modo que les den soporte durante las reuniones escolares e individualmente. Por otro lado, pueden facilitar referencias de especialistas, quienes puedan brindarle ayuda individualizada a los alumnos que lo requieran, siempre manteniendo la colaboración con ellos y los familiares (Kaleshi, 2010).

Barraza (2015), sostiene que para realizar todas las acciones mencionadas óptimamente, es necesario que el psicólogo educativo cuente con una serie de competencias específicas. En primer lugar, la capacidad de detección, prevención e intervención para favorecer el aprendizaje y desarrollo de las personas con NEE. En segundo lugar, la evaluación de los procesos psicológicos del desarrollo y aprendizaje (normales y atípicos). En tercer lugar, debe conocer cómo la diversidad de todo tipo influye en la conducta y afecta su evaluación. Por último, debe coordinar las acciones de prevención e intervención con otros profesionales que trabajan en la comunidad educativa.

En el caso de la inclusión de los alumnos con TEA en escuelas regulares, Williams, Johnson y Sukhodolksy (2005) investigaron estrategias de intervención que los psicólogos educativos pueden usar para ellos. A modo general, estas se dividen en tres grandes grupos: estrategias para manejar conductas disruptivas, estrategias para promover competencias académicas, y estrategias para promover la integración social. Una de las estrategias para el manejo de conductas disruptivas, como las pataletas, agresión y autoagresión, es el análisis funcional. Este se basa en la teoría conductista, más específicamente en la conducta operante, donde el objetivo es identificar las variables que contribuyen a la conducta objetivo.

Por su parte, los psicólogos educativos deben utilizar información cuantitativa (resultados de evaluaciones) y cualitativas (como niveles de ansiedad) de una evaluación psicopedagógica y observaciones de aula para ayudar al maestro a adaptar el currículo. Para poder lograr la adaptación, se pueden combinar los objetivos del currículo que se utiliza para la educación de los niños sin NEE y aquellos del Plan Individualizado del alumno. En general, el rol del psicólogo educativo para apoyar en el éxito académico de los alumnos con TEA va más allá de informar a los maestros sobre las modificaciones instruccionales. Esto significa que deben ayudarlos con el modelamiento de los alumnos, ofrecerles retroalimentación y

monitorear durante la aplicación de las intervenciones (Williams, Johnson y Sukhodolsky, 2005).

Por último, en cuanto a la integración social, los psicólogos educativos muchas veces son llamados para ayudar a los alumnos con TEA a cumplir objetivos relacionados con el desarrollo social. Por ello, puede asesorar al profesor en el uso de estrategias como el modelamiento y el reforzamiento de conductas prosociales en actividades que incluyan tanto a los alumnos con TEA como el resto (Williams, Johnson y Sukhodolsky, 2005).

Dado que los psicólogos educativos trabajan de la mano con los profesores para poder implementar la inclusión, a continuación se elaborará sobre ellos.

2.3 Rol del docente escolar

En la actualidad, las escuelas requieren docentes capaces de resolver las problemáticas de su entorno para que sus estudiantes logren un aprendizaje que potencie su desarrollo y calidad de vida. Vivimos en un contexto sociocultural que cambia constantemente, y por ello los procesos de aula deben ser dinámicos y flexibles. Así, su relación con el alumno no es solo de poder y disciplina, sino que también es “liberadora”, lo cual implica compartir conocimientos y herramientas útiles para la vida (Fundación UNAM, 2013).

El profesor es el mediador del desarrollo cognitivo del alumno (Vygotsky, 1978). Un profesor mediador fija las metas y objetivos de aprendizaje y orienta la consecución de ambos. Dentro de sus funciones, crea espacios de colaboración donde todos participen activamente, intercambiando experiencias y trabajando en equipo; propicia la autonomía en los estudiantes, para que “aprendan a aprender”; desarrolla el aprendizaje significativo para que aprendan a solucionar problemas de la vida real; incentiva la creatividad para proponer ideas originales y crear un ambiente de respeto a la diversidad de opiniones; desarrolla habilidades

comunicativas y fomenta habilidades metacognitivas, de modo que el alumno reflexione sobre sus propias estrategias de aprendizaje, se autoevalúe y pueda mejorar (León, 2014).

De este modo, el docente debe ser un modelo de aprendiz de nuevas estrategias, técnicas, enfoques y destrezas para que el alumno se desenvuelva en un mundo competitivo y globalizado. Asimismo, debe ser un líder que oriente, dé sentido y se enfoque en los esfuerzos de sus alumnos, incentivando la flexibilidad de pensamiento, además de un investigador que enseña a pensar, descubrir, formular y buscar. En conclusión, su rol no solo implica la transmisión de información y disciplina, sino que es un mediador entre el alumno y su ambiente. En lugar de ofrecer contenidos como un “conocimiento terminado”, brinda estrategias dinámicas que estimulan a sus alumnos a asumir su propio proceso de aprendizaje. Así, este deja de ser el protagonista del aprendizaje para ser su guía (Fundación UNAM, 2013; Zapata, 2016).

2.3.1 Rol del docente en la inclusión educativa

En un centro educativo inclusivo y equitativo, es necesario que todos los docentes aborden la diversidad entre los estudiantes con una actitud positiva, además de comprender las políticas inclusivas. La preparación respecto a las últimas se puede desarrollar tanto en su formación inicial como docentes, como en cursos formativos cortos y personalizados (UNESCO, 2017).

La UNESCO (2017), identificó cuatro valores que deben incorporarse en la formación docente para el desarrollo y mantenimiento de políticas inclusivas. El primero es valorar la diversidad de los alumnos, considerando las diferencias entre los estudiantes como un recurso para la educación. El segundo es apoyar a todos los estudiantes y tener altas expectativas respecto a sus logros. El tercero es la colaboración y trabajo en equipo entre todos los docentes. El último es el desarrollo profesional continuo, pues la enseñanza es

una actividad de aprendizaje y los docentes deben tomar responsabilidad del suyo. Estos valores potenciarán su papel y ayudarán a brindar respuestas para estudiantes con dificultades.

Si bien es trabajo del docente incluir al estudiante en el aula, también debe buscar su desarrollo personal. Por ello, es necesario que mantenga una comunicación con los profesionales de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) sobre las necesidades y apoyo que los alumnos requieren. Asimismo, la elaboración de las adaptaciones curriculares debería realizarse conjuntamente con ellos. Es vital que el docente tenga conocimientos de estrategias de evaluación diferenciada, las aplique según las NEE del alumnado, y comprometa a la familia en la realización de sus tareas. Estimular los logros de cada uno, identificando fortalezas y debilidades, permitirá brindarles un feedback individual y reforzar sus potenciales (Minedu, 2010).

Para que haya mayores posibilidades de un aprendizaje significativo, se requiere adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos según sus capacidades y necesidades, optimizando los recursos del aula, centro educativo y comunidad. Asimismo, debe brindar espacios donde los alumnos apliquen lo aprendido de manera independiente, propiciando la investigación, reflexión, pensamiento crítico y creatividad de los mismos. Es crucial que el docente propicie un clima de respeto y valoración entre todos los alumnos para el logro de todo lo mencionado (Minedu, 2010).

Los profesores de educación regular son figuras clave en el éxito de las políticas de inclusión educativa. Se espera que provean a sus alumnos con la educación adecuada, satisfaciendo sus necesidades emocionales y educativas. A pesar de ello, en la práctica, las investigaciones demuestran que los mismos no se sienten preparados para lo que implica la inclusión, y que hay una brecha considerable entre el querer implementar la inclusión y lo que sucede en realidad (Shani y Ram, 2015).

En un estudio conducido por Shani y Hebel (2016) en Tel-Aviv, se investigó la eficacia de los programas de educación inclusiva para profesores. En él, encontraron que los últimos sienten que los cursos de educación inclusiva que recibieron, contribuyeron a sus conocimientos teóricos y que han sido útiles en su trabajo de campo. Todos los entrevistados notaron que se beneficiaron de los cursos que tomaron en el programa de educación especial: el contenido, los cursos y los talleres. Es importante mencionar que los entrevistados no mencionaron que los cursos que llevaron en sus estudios generales o cursos electivos en sus carreras los ayudaron/fueron efectivos en su trabajo actual de incluir alumnos con NEE.

Por otro lado, la mayoría de los entrevistados consideraron que no todas las escuelas regulares están suficientemente preparadas con procedimientos para incluir alumnos con NEE y que por ello, el personal no recibe la información esencial respecto a cómo recibirlos. Estos procedimientos son esenciales para que los maestros puedan rendir óptimamente como profesores inclusivos. Por último, uno de los factores más influyentes en su bajo sentido de autoeficacia respecto a la inclusión, es la falta de preparación durante sus estudios de educación (Shani y Hebel, 2016).

2.4 Trastorno del Espectro Autista (TEA)

La cantidad de niños con TEA y otros trastornos del desarrollo está aumentando mundialmente. Se estima que hay más personas en quienes no se ha identificado o han sido mal diagnosticadas. De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (como se citó en CONADIS, 2018, p. 11), el autismo afecta a 21 de cada 10 mil niños, teniendo mayor prevalencia en hombres; por cada cuatro niños con autismo, hay una niña. Si bien en Perú no hay estadísticas oficiales, hay 2,809 personas con TEA inscritas en el Registro Nacional de la Persona con Discapacidad (CONADIS, 2018).

El artículo 2 de la Ley N° 30150, Ley de Protección de las Personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) (2014), lo define como:

Un trastorno generalizado del desarrollo neurobiológico de las funciones psíquicas que engloban un continuo de trastornos cognitivos y/o conductuales, que comparten síntomas centrales que los definen: socialización alterada, trastornos de la comunicación verbal y no verbal, y un repertorio de conductas restringido y repetitivo. Estos generan una condición de capacidades especiales permanente del desarrollo que se manifiesta antes de los tres primeros años de edad. (p. 2)

A pesar de que no se conoce su causa específica, tiene una base neurobiológica. Su diagnóstico se realiza a través de las manifestaciones conductuales; no se puede detectar mediante pruebas clínicas. Lo último se debe a que es una patología neuro-evolutiva y, por tanto, su presentación clínica puede cambiar según el periodo evolutivo en el que se encuentre y su edad. Existen teorías que postulan causas probables para los diferentes tipos de TEA. Por ejemplo, los factores ambientales, biológicos y genéticos pueden influir en la probabilidad de presentar el trastorno (CONADIS, 2018).

En los siguientes apartados se detallarán las características del diagnóstico, seguido de su desenvolvimiento en el aula regular.

2.4.1 Características del diagnóstico

Las características que se presentan en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) son: el deterioro en la comunicación e interacción social en diversos contextos y los patrones restrictivos y repetitivos del comportamiento, intereses o actividades. Es necesario especificar si se presenta con o sin déficit intelectual acompañante; con o sin deterioro del lenguaje acompañante; si está asociado a una afección médica o genética; si está asociado a otro trastorno del neurodesarrollo, mental o del comportamiento o, por último, si se presenta con catatonía. Del mismo modo, es necesario

especificar su nivel de gravedad. Este puede ser de grado 3, “necesita ayuda muy notable; grado 2, “necesita ayuda notable”, o grado 1, “necesita ayuda”.

Respecto al deterioro en la comunicación e interacción social, las deficiencias en la reciprocidad socioemocional varían desde un acercamiento social anormal y fracaso en la conversación, pocos intereses, emociones o afectos compartidos, hasta el fracaso en iniciar o responder a la interacción social. Las deficiencias en la interacción, varían desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada, pasando por el poco contacto visual y anomalías en el lenguaje corporal o dificultades en la comprensión y gestos, hasta la falta total de expresión y comunicación no verbal. Por último, las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones varían desde las dificultades para adaptar su comportamiento a distintos contextos sociales, pasando por dificultades para compartir juegos imaginarios o hacer amistades, hasta la ausencia de interés por las personas (Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2014).

En relación a los patrones repetitivos y restrictivos del comportamiento, estos implican en primer lugar el uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos. En segundo lugar, la insistencia en actividades monótonas y una excesiva inflexibilidad respecto a rutinas o patrones ritualizados, ya sean de comportamiento verbal o no verbal. En tercer lugar, se caracteriza por intereses muy restringidos y fijos que se alejan de la normalidad respecto a su intensidad y foco de interés. Por último, implica la hiper o hiporreactividad frente a los estímulos sensoriales, como también un interés poco habitual por aspectos sensoriales del ambiente (APA, 2014).

Los niños diagnosticados con TEA no desarrollan sus habilidades sociales y de comunicación siguiendo patrones típicos. Generalmente, los primeros en detectar conductas inusuales en los niños son sus padres, y ciertas de estas conductas son más evidentes si se les compara con niños de la misma edad. Si bien los estudios no

plantean una edad mínima para el diagnóstico del TEA, sus primeras manifestaciones pueden aparecer desde edades muy tempranas, antes de los dos años de edad (CONADIS, 2018).

2.4.2 TEA en el aula regular

Las personas diagnosticadas con TEA pueden situarse en un punto del espectro, trayendo como consecuencia una gran diversidad respecto a sus capacidades y conductas. Algunos pueden presentar dificultades a nivel intelectual, mientras otros tienen un coeficiente intelectual superior. Dada la variedad de características a nivel intelectual, potencial y capacidades de esta población, resulta difícil plantear estrategias educativas o pautas metodológicas eficaces para todos (Universidad Internacional de Valencia, 2014).

Merino y García (2011) sintetizan el perfil cognitivo de los alumnos con TEA en 5 áreas: pensamiento visual, teoría de la mente, déficit en la cognición social, déficit en las funciones ejecutivas y déficit de coherencia central.

El pensamiento visual implica que comprenden y sintetizan mediante estímulos visuales. Su déficit de la teoría de la mente conlleva a que presenten dificultades en la comprensión de señales sociales, la intencionalidad y conducta del resto, y limitaciones en el lenguaje pragmático. El déficit en la cognición social ocasiona que les cueste crear y emplear diálogos sociales sobre cómo actuar en estas situaciones. Por su parte, poseen un déficit en las funciones ejecutivas: organización, planificación, anticipación, inhibición, autorregulación, resolución de problemas, flexibilidad de pensamiento y generalización de situaciones nuevas. Por último, el déficit de coherencia central conlleva a comportamientos/comentarios que pueden resultar fuera de lugar, la comprensión literal del lenguaje, la insistencia en la rutina, entre otros (Merino y García, 2011).

Las características propias del TEA influyen en su adaptación al contexto escolar a nivel de la comunicación y lenguaje, la interacción social, la flexibilidad mental y comportamental, entre otros (Federación Autismo Castilla y León, 2016).

Respecto a la comunicación y lenguaje, la ausencia o retraso en su expresión se manifiesta en el uso de palabras con un único significado y hablar sin la intención de comunicar. Asimismo, su lenguaje literal puede dificultarle la comprensión de conceptos abstractos (chistes, metáforas, etc.). En cuanto a la pragmática, les cuesta mantener una conversación respetando turnos, tienen limitados temas de conversación y dificultad para considerar los comentarios ajenos. A nivel de la interacción social, su dificultad para comprender reglas y normas sociales se manifiesta en un bajo interés por el juego de sus pares, la imposición de reglas de juego propias y conductas inapropiadas para aproximarse. Su falta de reciprocidad socioemocional conlleva a una baja empatía y comprensión de emociones secundarias. Por su parte, su inflexibilidad mental y conductual, suelen manifestarse en la resistencia a los cambios (Federación Autismo Castilla y León, 2016).

Davidson (2015) investigó la efectividad de tres distintas intervenciones para apoyar a los alumnos con TEA en el aula regular: Social Stories, LEGO Play y Circle of Friends. Social Stories, o historias sociales, consiste de una breve historia que describe una situación, habilidad o conducta que el niño puede encontrar retadores y finalmente, le ofrece al niño la respuesta correcta. Por su parte, LEGO Play trata de formar grupos de niños para construir diferentes modelos, donde todos tienen que colaborar y cada uno tiene un rol. En él, hay un adulto mediador y reglas del juego. Finalmente, Circle of Friends consiste en formar un grupo para conversar sobre un niño con el diagnóstico, con el permiso de sus padres. Se reúnen semanalmente, sin el niño presente, para conversar de sus fortalezas y oportunidades

con un adulto como moderador, para determinar qué temas abordar y pensar en estrategias para resolver cada tema.

Tras su investigación, Davidson (2015) encontró resultados positivos para todas, mas no conclusivos. Las historias sociales ofrecen grandes beneficios para algunos, pero los resultados son bastante variables. A pesar de ello, considera que es una buena estrategia para enseñar rutinas y conductas sociales, fácil de aplicar en el ambiente escolar. Investigadores como Karkhaneh et al. (2010) y Rhodes (2014) también encontraron que las historias sociales, siempre y cuando se utilicen con otras estrategias de conducta, pueden ser efectivas para enseñarles a los alumnos con TEA cómo comportarse en situaciones sociales. Respecto a LEGO Play, los resultados son los más positivos, pudiéndose usar en escuelas regulares para el desarrollo de la competencia social, si es que se continúa investigando su efectividad fuera del entorno terapéutico. Por último, los resultados de Circle of Friends fueron los más decepcionantes, ya que a pesar de que se evidencian ganancias respecto a la inclusión social luego de la reunión, estas no se mantienen en las reuniones semanales (Davidson, 2015).

CAPÍTULO III: OBJETIVOS

3.1 Objetivo(s)

- Describir las experiencias de las docentes y psicólogas de colegios regulares respecto a la inclusión de alumnos con TEA.

- Describir la percepción de las docentes y psicólogas respecto a sus habilidades para lograr la inclusión.
- Identificar los factores que facilitan el éxito de la inclusión de alumnos con TEA en los colegios regulares.
- Identificar los obstáculos que se presentan en la inclusión de niños con TEA en colegios regulares.



CAPÍTULO IV: MÉTODO

4.1 Tipo y diseño de investigación

La presente investigación es de corte cualitativo. Esto implica un enfoque multimetódico, donde el acercamiento al sujeto de estudio es interpretativo y naturalista. De este modo, la investigadora estudió la inclusión educativa de los alumnos con TEA (grado 1) en su ambiente natural, en este caso la institución educativa, para así interpretarla en base a los significados que le dan las docentes y psicólogas educativas (Álvarez-Gayou et al., 2014).

Por otro lado, se buscó describir las experiencias que psicólogas y docentes educativas han compartido con alumnos diagnosticados con TEA. Dada la naturaleza del objeto de estudio y sus respectivos objetivos, esta tiene un alcance descriptivo, pues está centrada en recoger las características de las docentes y psicólogas y un área de interés: la inclusión educativa (Martínez, 2011).

Del mismo modo, se optó por un método de investigación fenomenológico, ya que permite describir y analizar los conceptos tal como surgen y se dan en las docentes y psicólogas educativas. Por ello, se buscó lo que está detrás de su experiencia para luego, a partir de la formación de conceptos y categorías, darle un sentido (Katayama, 2014).

4.2 Participantes

Dado el corte cualitativo de la investigación, se empleó la muestra intencional para la selección de las participantes, puesto que en ella se determinan una serie de criterios necesarios y convenientes para el fin de la investigación. En este caso, el criterio fue tener experiencias directas con niños con TEA. Así, se enfatiza sobre todo la elección de una población representativa que pueda aportar información de calidad sobre el fenómeno (Martínez, 2006).

La muestra se conformó por 12 personas: 6 profesoras y 6 psicólogas educativas del nivel primaria de tres Instituciones Educativas Privadas ubicadas en Lima Metropolitana. El método de selección de la muestra fue no-probabilístico e intencional, el cual selecciona sujetos con características especificadas en el planteamiento del problema (Gómez, 2006). Del mismo modo, se trabajó con una muestra voluntaria o “autoseleccionada”, pues las personas fueron propuestas como participantes para el estudio o respondieron activamente a una invitación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La cantidad de participantes se obtuvo al alcanzar la saturación: cuando la información aportada por las entrevistas comenzó a ser repetitiva y similar, estas cesaron (Álvarez-Gayou, 2003).

Para tener un mayor detalle de las características de las participantes, se presenta la siguiente tabla.

Tabla 4.1

Datos de las participantes

Seudónimo	Profesión	Años trabajando en un colegio	Institución a la que pertenecen
Entrevistada 1	Profesora	15	Colegio 1
Entrevistada 2	Psicóloga	11	Colegio 1
Entrevistada 3	Profesora	20	Colegio 2
Entrevistada 4	Profesora	25	Colegio 2
Entrevistada 5	Psicóloga	31	Colegio 2
Entrevistada 6	Psicóloga	3	Colegio 3
Entrevistada 7	Profesora	20	Colegio 2
Entrevistada 8	Psicóloga	34	Colegio 2
Entrevistada 9	Profesora	33	Colegio 2
Entrevistada 10	Profesora	30	Colegio 2
Entrevistada 11	Psicóloga	13	Colegio 1
Entrevistada 12	Psicóloga	24	Colegio 2

4.3 Técnicas de recolección de datos

La técnica utilizada para la recolección de datos se basó en la entrevista, dado que funciona como un medio para acceder a las percepciones, opiniones, experiencias y puntos de vista desde el propio lenguaje de los participantes. Del mismo modo, posibilita recolectar información a mayor profundidad y con mayores posibilidades de expresión. El tipo de entrevista que se llevó a cabo fue la semi-estructurada, que permitió profundizar sobre las experiencias previas de las informantes. La ventaja de este tipo de entrevista fue que las preguntas no requirieron tener la misma secuencia en su orden, dependiendo así de las respuestas y permitiendo ahondar en los puntos de vista de cada entrevistada (Martínez, 2011).

Previa aplicación de las entrevistas, se optó por realizar una entrevista piloto con el fin de identificar y eliminar los posibles problemas en la guía de preguntas (Malhotra, 2004). Esta consistió de 19 preguntas en total: 9 sobre la educación inclusiva y 10 sobre el trastorno del espectro autista (ver Apéndice 2). Una vez que se identificaron las oportunidades de mejora, se elaboró la guía de entrevista. La nueva guía consistió de un total de 20 preguntas; 12 respecto a la educación inclusiva y 8 sobre el trastorno del espectro autista (ver Apéndice 1). Es importante tomar en consideración que la entrevista debe llevarse a cabo en un ambiente de cordialidad; por ello, la entrevistadora estableció una relación empática y de confianza con las informantes desde un inicio (Martínez, 2011).

4.4 Procedimiento de recolección de datos

Para la recolección de datos, en primer lugar, se solicitaron los permisos institucionales de los colegios que lo requerían. Luego, se estableció contacto con las profesoras y psicólogas educativas que cuentan con experiencias con alumnos con TEA en el contexto académico, donde se les especificó que se requerían voluntarios para ser entrevistados con el fin de apoyar en el desarrollo de una Tesis de Licenciatura en Psicología.

Como se mencionó, antes de iniciar las entrevistas con la muestra seleccionada, se realizó una entrevista piloto con el fin de pulir las

preguntas, reformularlas o eliminar algunas de ellas, de ser necesario. En base a ella, se modificaron y eliminaron algunas preguntas de la guía y se procedió con las entrevistas. Al comienzo de cada sesión, se brindó una descripción breve del alcance de la investigación y sobre cómo aportarán a la comunidad de Psicología con su información. Asimismo, se les facilitó un consentimiento informado, donde se especificó que la entrevista sería grabada en audio para fines de la investigación, que sus datos son confidenciales y que se pueden retirar del estudio cuando deseen.



CAPITULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como estrategia de análisis de datos se empleó el análisis de contenido, cuyo proceso es cíclico; es decir, las entrevistas se leyeron y este proceso se repitió hasta que todos los significados encontrados en ellas se definieron y perfilaron (Díaz-Martínez y Sustaeta, 1995).

En primer lugar, se tomó en cuenta la desgrabación de todas las entrevistas, para así facilitar la interpretación y contraste de los datos, como también para que la información sea legible (Álvarez-Gayou, 2003).

En segundo lugar, las entrevistas transcritas fueron codificadas. Ello se logró separando fragmentos de las entrevistas que respondían a los objetivos de la investigación (Rodríguez, Gil y García, 1996). Seguidamente, estos fragmentos se categorizaron para sintetizar y agrupar las unidades de registro, en este caso, los fragmentos de las entrevistas. La categorización se realizó de modo inductivo, ya que las categorías emergieron del examen de los datos obtenidos empíricamente (Romero, 2005). Se reunieron grupos de categorías y sub-categorías en base a la información provista por cada entrevista. Estas se colocaron, una por una, en una matriz con citas textuales de lo informado por cada entrevistado (Katayama, 2014).

Al terminar de agrupar los conceptos, se elaboró un libro de códigos (ver Apéndice 4) con las categorías y sub-categorías para establecer las posibles relaciones entre ellos, con el fin de que haya una mayor calidad de interpretación (Strauss y Corbin, 2002).

A continuación, se presentarán los resultados y discusión que surgieron a partir del análisis de las siete categorías obtenidas en el proceso de análisis.

Categoría 1: Educación inclusiva

Sub-categoría 1.1: Definición

La educación inclusiva se entiende como la apertura del sistema educativo a la diversidad, de modo que involucra tanto a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) como a los neurotípicos. Asimismo, les facilita estrategias para que puedan desarrollar todo su potencial, tal y como lo mencionan Calero y Pérez (2015), quienes plantean que adaptarse al proceso de aprendizaje de cada alumno permite que lo alcancen. De este modo, si los alumnos con sus particularidades son aceptados en escuelas regulares, lograrán desenvolverse satisfactoriamente en la sociedad.

"(...) yo entiendo este término como la aceptación de todos los estudiantes en una escuela regular. O sea, todos los estudiantes tienen habilidades y tienen diferencias (...). Entonces, la inclusión se asume como la aceptación de la diversidad"

(Entrevistada 2, Psicóloga)

"No es solo el trabajo específico con niños con condiciones o necesidades particulares específicas, sino atender a tu realidad escolar respetando las particularidades y necesidades que se te puedan presentar"

(Entrevistada 3, Profesora)

Lledó (2013) menciona que la educación inclusiva debe implementarse como un derecho humano. Las informantes concuerdan con que la educación inclusiva es un derecho básico que le permite a las personas insertarse en la sociedad. Agregan que es una obligación que nace a partir de una Ley impuesta por el Ministerio de Educación. Se puede observar que, por lo general, esta Ley es el motivo por el que los colegios la imparten, sin necesariamente estar preparados para acoger a esta población de alumnos.

"O sea, una persona con la condición que sea es parte de la sociedad. Y tú, porque una persona nació con problemas este...de aprendizaje o con problemas físicos, no la puedes excluir de la vida. Tienes que darle las facilidades para que pueda desenvolverse como cualquier otra persona en la mayor medida de las posibilidades"

(Entrevistada 3, Profesora)

"Entonces sí, el Ministerio ahora está poniendo énfasis en este tipo de trabajo y está exigiendo a los colegios que se trabaje de esa forma, que haya inclusión en todos los colegios"

(Entrevistada 11, Psicóloga)

Sub-categoría 1.2: Estado actual

Respecto al estado actual de la inclusión, se observa que se está realizando un mayor trabajo interdisciplinario. Este va desde los estudios de la neurociencia aplicada a la educación, hasta lo realizado dentro del colegio entre la comunidad educativa (psicólogos, profesores, directivos). Ello se complementa con lo postulado por Save the Children (2013), que menciona la importancia de la cooperación de todos los agentes educativos para la buena práctica de la educación inclusiva.

"Que se ha complementado la neurociencia aplicada a la educación, ¿no? (...) y cuando ha habido una integración entre las diferentes disciplinas: psicología, educación, medicina, esto...yo creo que ahí ha habido un impulso importante"

(Entrevistada 3, Profesora)

"Luego, este, tenemos reuniones con el pabellón de psicología que nos permiten a los profesores relacionarnos, contar nuestras experiencias y sensibilizarnos, ¿no?"

(Entrevistada 4, Profesora)

No obstante, si bien se está realizando un mayor trabajo en equipo, los informantes perciben una escasez de tiempo para reunirse entre los agentes del colegio y externos a él. Es necesario que se dedique tiempo a las reuniones, pues el trabajo articulado es indispensable para que exista congruencia y avances en los planes de acción. Solo de esta manera se podrá atender exhaustivamente a las demandas que surjan de la necesidad de cada alumno.

"Entonces, creo que una mejor comunicación entre todas las partes, o sea, trabajar más en equipo sería algo que pueda beneficiar mejor al chico. Sobre todo eso, velar por una mejor comunicación"

(Entrevistada 6, Psicóloga)

"Yo sé que hay un intento porque sí nos hemos reunido, sobre todo en el primer bimestre y segundo bimestre por salones para ver algunos casos, ¿no? (...) Pero te diría que falta tiempo, falta tiempo y frecuencia"

(Entrevistada 10, Profesora)

Por otro lado, el cambio de paradigmas respecto a la educación ha permitido que se dé el paso hacia la inclusión, ya que antes se creía que el alumno debía adaptarse al sistema, cuando ahora se conoce que el sistema debería realizar los esfuerzos para responder a sus necesidades. Las informantes consideran que ello inició a partir de que un mayor número de alumnos con NEE se insertó a escuelas regulares gracias a las leyes que lo solicitan. Este cambio de paradigmas ha traído como consecuencia la necesidad de poner en práctica nuevos estilos de enseñanza; sin embargo, aún falta optimizarlos y, en algunos casos, llevarlos a cabo. Como observaron Shani y Ram (2015), hay una brecha considerable entre lo que se quiere hacer con la inclusión y lo que realmente sucede en el día a día.

"Antes siempre era 'el niño tiene que adaptarse al sistema' (...) Si el niño no podía, algo está mal con el niño y nunca se cuestionaba si era el mismo sistema que estaba mal (...) Entonces, nunca había este encuentro hacia las necesidades. Creo que también es un poco por la política que se está hablando de ese tema pero no se está abarcando de la manera como se debería"

(Entrevistada 6, Psicóloga)

"Aquí tenemos niños con diagnósticos; sin embargo, todavía no se ha implementado una...todavía no tenemos una currícula modificada para los niños con inclusión"

(Entrevistada 11, Psicóloga)

Por último, a pesar de que existe una buena disposición de la comunidad educativa por implementar este cambio, hacen falta capacitaciones e investigaciones respecto a cómo llevar a cabo la inclusión en los colegios regulares, pues como menciona Vásquez-Orjuela (2015), no basta con crear políticas y leyes sobre la inclusión como lo hace el Ministerio de Educación, sino saber ejecutarlas. La propuesta de la educación especial en el Perú, a pesar de los avances a nivel de política educativa, presenta procesos que aún son desfavorables, pues hay docentes que no están preparados para apoyar en el desarrollo cognitivo del alumno ni para elaborar materiales y métodos de aprendizaje

para ellos (Saavedra, Hernández y Ortega, 2014). En otras palabras, si los alumnos con NEE ingresan a escuelas regulares pero estas no están preparadas para recibirlos, se les perjudicará en lugar de ofrecerles un verdadero apoyo.

"No. Yo creo que muchas personas no están preparadas (...) Sin embargo, lo que dice el Ministerio es que así el colegio no esté preparado, está en la obligación de recibirlo"

(Entrevistada 2, Psicóloga)

"(...) bueno seguir preparándonos, ¿no? El colegio sí invierte en personas capacitadas para instruirnos pero...bueno, sentimos que todavía nos falta mucho, ¿no? Bueno, el colegio está abierto a seguir capacitándonos y no sé, yo creo que eso, ¿no?"

(Entrevistada 7, Profesora)

"Creo que se está haciendo lo que se puede, sí creo que nos falta muchísimo porque no porque una Ley lo indique, las personas están preparadas para poder llevarlo a cabo como se debe, ¿no? Por respeto a las personas con las que se va a trabajar".

(Entrevistada 12, Psicóloga)

Sub-categoría 1.3: Beneficios

La educación inclusiva trae consigo una serie de beneficios. La inclusión de alumnos con NEE a escuelas regulares permite que se desarrollen integralmente: académica y socialmente. Como consecuencia, ello facilita que se desempeñen de manera natural en la sociedad y obtengan la misma oportunidad que los demás para alcanzar las metas que se propongan.

"En el sentido de que el tener niños inclusivos, uno que los beneficia a los niños porque pueden seguir una educación de lo más regular, ¿no? Y aspirando que ellos también puedan en algún momento desarrollarse profesionalmente, ¿no?"

(Entrevistada 8, Psicóloga)

"Los mayores beneficios de una educación inclusiva. Bueno, uno que el mismo niño va a adquirir conocimientos, va a ser una persona digamos que va a desarrollar las habilidades y lo vamos a integrar más a la sociedad"

(Entrevistada 11, Psicóloga)

Mansanet (2017) postula que los alumnos sin NEE también se benefician de la educación inclusiva, pues la convivencia con niños diferentes a ellos promueve valores y actitudes positivas hacia la diversidad. Así, se observa que la inclusión desarrolla valores como la tolerancia y respeto a la diversidad. Ello también se halló mediante dos estudios de caso realizados en el Perú, donde se observó que los compañeros de clase que apoyan a los alumnos incluídos desarrollan valores como la solidaridad (Saavedra, Hernández y Ortega 2014). Siguiendo la misma línea, la sensibilización de la comunidad educativa (incluyendo a los padres de familia) respecto a esta realidad es un beneficio que se complementa con el anterior, puesto que provee un espacio de aprendizaje de las diferencias para saber responder y convivir con ellas.

"Y bueno, a los niños con los que, a los compañeros con los que estudian, como te digo desarrollar los valores de tolerancia, de respeto, de solidaridad que a la larga benefician a todos, ¿no?"

(Entrevistada 7, Profesora)

"Bueno, para las profesoras el beneficio porque bueno estás aprendiendo todos los días y, bueno...hay diversos alumnos que nos van a tocar, ¿no? Un año me tocará uno de un tipo, el próximo año me tocará de otro entonces el estar preparadas nos hace estar listas para poder abordarlos, ¿no?"

(Entrevistada 7, Profesora)

Sub-categoría 1.4: Límites

Para que la inclusión en las instituciones educativas inclusivas sea exitosa, hay que tomar en cuenta algunos indicadores. Según Idol (2006), un indicador del éxito de la inclusión educativa es el tipo de discapacidad que el estudiante insertado al colegio inclusivo presente. De esta manera, la severidad del diagnóstico influirá en cuánta ayuda se le pueda brindar desde una escuela regular inclusiva. Siguiendo la misma línea, los informantes sostienen que la capacidad cognitiva del alumno también es un factor que debe tomarse en cuenta antes de insertarlo en este tipo de institución. Esto se debe a que, en ocasiones, el nivel de exigencia es muy alto y le impide al alumno seguir el ritmo esperado.

"Ya si es un caso muy extremo de discapacidad (...) Siempre se tiene que partir de ahí: ¿qué es lo que más le convendría al chico? En verdad con todas las adaptaciones, la malla curricular también adaptada, cambiada, ¿el chico podría beneficiarse de eso o sería más bien perjudicial? Ya si en verdad la respuesta es lo segundo, se debería ver la opción de mandarlo a un colegio inclusivo"

(Entrevistada 6, Psicóloga)

"Es que, ahí tendríamos que ver sus niveles de aprendizaje, su nivel cognitivo, ¿no? Si es un chico que sabemos que podría responder porque sí tiene habilidades que le permitirían, creo que sí puede venir a un colegio de este tipo, ¿no? O sea, ¿a quiénes mandas a los colegios especiales? A los que realmente tienen serias dificultades, ¿no?"

(Entrevistada 10, Profesora)

Otro punto limitante para la inclusión de alumnos con NEE es el compromiso de sus padres con el diagnóstico y la disposición que tengan para trabajar conjuntamente con la institución.

"Pero hay casos en los que no vemos esto, ¿no? O sea, padres descuidados, niños que de alguna forma tienen que salir adelante con su dificultad y su dificultad es fuerte, ahí creo yo que hay que primero, tratar de que los padres entiendan y sean conscientes. Pero a veces intentas un año, haces compromisos y no responden, ahí tú también tienes que ser realista"

(Entrevistada 5, Psicóloga)

A partir de su experiencia, las informantes consideran que se debería limitar la cantidad de alumnos inclusivos por aula para brindarles los apoyos que requieren. A pesar de ello, no solo se debe apuntar a reducir la cantidad de alumnos con NEE en el aula, sino a evitar la masificación de alumnos por aula en general, como postula la UNESCO (como se citó en Mansanet, 2017, p. 10). Esto se debe a que la educación inclusiva involucra tanto a los alumnos neurotípicos como a los que presentan NEE, y se debe atender a las necesidades de todos por igual.

"Yo creo que con dos niños por aula, tal cual dice la Ley, es...es suficiente"

(Entrevistada 1, Profesora)

"A ver, bueno...lo que pasa es que aquí trabajamos con un margen de 36-37 niños entonces para trabajar con estos niños de habilidades diferentes...no sé, un margen de 5 y esto, porque hay que dedicarse a ellos, ¿no? Hay que dedicarse a ellos. El problema es que mientras te estás dedicando a este grupito, el resto también tiene que estar ocupado en algo porque sino no contribuye, no como que... te atrasas un poquito, ¿no?"

(Entrevistada 7, Profesora)

"Porque cada aula es un mundo. Por ejemplo, en tercer grado hay mil casos y en un salón creo que hay más de 5-6, es demasiado. Porque para que de verdad el docente pueda responder, 2 o 3, suficiente"

(Entrevistada 10, Profesora)

Categoría 2: Rol de la comunidad educativa en la inclusión

Sub-categoría 2.1: Rol del psicólogo

La inclusión requiere de la colaboración de toda la comunidad educativa (profesores, psicólogos, padres de familia, alumnos, entre otros); es un proceso en el que todos deben participar. El psicólogo educativo, dentro de su rol en la inclusión, brinda asesoramiento psicopedagógico y técnico a los docentes y padres de familia, ya que el estudiante aprende tanto en la institución como en su medio social (Cor y Viera, 2017). Así, se observa que este complementa la labor de los docentes, reuniéndose periódicamente con ellos con el fin de brindarles recursos y retroalimentación para el trabajo con los alumnos. Es importante hacer mención a que con ello no se debe apuntar a que el psicólogo le diga qué hacer al docente, sino que se logre un trabajo en conjunto donde ambos ofrezcan sus aportes sobre cómo abordar cada situación que se presente.

"(...) darle las herramientas necesarias también a las maestras para poder manejar eh...ciertas conductas que presenten estos alumnos dentro del aula"

(Entrevistada 1, Profesora)

"(...) optamos un poco por eso, de hacerles un pequeño feedback, o sea 'genial, he observado al chico que me has pedido que observe cómo lo veo en el salón, pero a parte he observado que de repente puedes hacerlo un poco más dinámico, de repente utilizar más material visual'. O sea, también como que hacerles algunas observaciones que no es en el sentido de que 'yo sé más, lo que tú estás haciendo está mal'"

(Entrevistada 6, Psicóloga)

Del mismo modo, hacen un trabajo similar con los padres de familia: los orientan acerca del diagnóstico de sus hijos y las estrategias para aplicar en casa, de manera que se complementen los esfuerzos en ambas áreas. De acuerdo con Kaleshi (2010), tienen un rol fundamental en la promoción del trabajo hogar-escuela, pues pueden establecer una comunicación clara con los padres de familia (Kaleshi, 2010). Es importante agregar que las familias suelen tener mayor apertura con el psicólogo, por esta razón, es crucial mantener una relación de confianza con ellos.

"(...) también el trabajo con los padres, ¿no? Porque muchas veces los psicólogos del colegio son los que guían un poco el desarrollo de toda esta situación con los padres de familia"

(Entrevistada 4, Profesora)

"(...) y sí tener el contacto constante con los padres de familia, porque a veces los padres se abren más con el psicólogo que con el docente. Entonces tenemos que establecer el vínculo sí o sí con la familia para transmitirles la tranquilidad de que realmente en el colegio se está trabajando lo mejor posible para con su niño"

(Entrevistada 12, Psicóloga)

Por otro lado, se encargan de diagnosticar las necesidades que los alumnos puedan estar presentando en el colegio. Dada la base teórica que manejan, las informantes consideran que los psicólogos tienen una visión más "clínica" para detectar características de los alumnos que no correspondan a su desarrollo normal. Las observaciones que hacen los psicólogos se deben complementar necesariamente con las de los profesores para que haya una visión integrada del caso. Dentro de sus funciones, apoyan con estrategias para el modelamiento de los alumnos, les ofrecen retroalimentación y monitoreo a los profesores durante las respectivas intervenciones. Asimismo, proporcionan información cuantitativa (mediante evaluaciones) y cualitativa

(mediante observaciones) para asistir en la adaptación del currículo (Williams, Johnson y Sukhodolsky, 2005). A partir del diagnóstico de las necesidades, los psicólogos educativos proponen planes de intervención desde la institución y, de ser necesario, derivan el caso para que se trabaje una intervención a mayor profundidad.

"Bueno, yo creo que el psicólogo debe manejar más este tema en el sentido que puede tener un ojo clínico para detectar y decir 'mira, este niño podría tener esto, mira estas características'"

(Entrevistada 10, Profesora)

"Pero sí creo que tenemos la responsabilidad de clarificar el diagnóstico. O sea, desde un inicio con ese ojo del docente que nos diga "mira, acá hay algo distinto", sí tener los conocimientos, tener una idea de por dónde va el diagnóstico"

(Entrevistada 12, Psicóloga)

"Bueno, creo que de eso se encargan las psicólogas y una vez que sabemos qué tipo de niño nos tocó pues nos dan la información y de qué manera poder acercarnos a ellos y poder desarrollarlos"

(Entrevistada 7, Profesora)

Algunos alumnos con NEE asisten a terapias, dado que no se les puede ofrecer una ayuda terapéutica, ni realizarse una intervención a profundidad dentro de las instituciones educativas regulares. Cuando este es el caso, el psicólogo de la institución es quien mantiene una comunicación constante con el profesional externo de modo que se complemente el trabajo dentro y fuera de la institución.

"Somos el nexo con los centros, con las terapias externas que el niño necesita. Entonces también es nuestra responsabilidad hacer este seguimiento, monitorear un poco que las terapias se estén realizando y ver lo que el colegio necesita. Comunicarnos con los psicólogos y terapeutas externos para compartir experiencias, velar porque nos brinden sugerencias desde la terapia que nosotros podamos implementar acá en el colegio"

(Entrevistada 12, Psicóloga)

Sub-categoría 2.2: Rol del profesor

Por su parte, respecto al papel del profesor en la inclusión educativa, este involucra la supervisión de las necesidades de los alumnos para determinar qué estrategias de intervención utilizar en cada caso; es decir, informarse para poder atender a su alumnado. Para ello, es fundamental que se haga una observación minuciosa de cada uno para responder a sus individualidades.

"Que sepa, que esté informado sobre qué pasos tiene que seguir, qué pasos tiene que seguir. Que sepa qué es el autismo, que tenga información de qué se trata para poder luego ayudar al niño que está en su clase"

(Entrevistada 11, Psicóloga)

Asimismo, el profesor es el mediador del desarrollo del alumno (Vygotsky, 1978). Orienta su desarrollo guiándolo, dándole soporte y acompañándolo en su proceso de aprendizaje y socialización. Esta tarea le corresponde, ya que es quien comparte la mayor parte de la jornada escolar con él y por ello, debe estar pendiente de las demandas que surjan y preparado para responderlas, como se mencionó previamente.

"Bueno, debería ser un rol mediador, debería ser un rol ehm...de acompañamiento. Eso es lo que debería ser"

(Entrevistada 4, Profesora)

"Bueno, acompañar. Acompañar al niño dentro de los conocimientos incipientes que tengamos. Acompañar y tratar de que se desarrolle el niño dentro de lo que él pueda"

(Entrevistada 7, Profesora)

Por otro lado, es el articulador del trabajo en equipo: desde los profesores hasta los padres de familia. Ello le permite coordinar las acciones a tomar para atender a las demandas que se presentan y cómo hacerlo, facilitando que los esfuerzos se complementen para la consecución de avances a largo plazo. De este modo, es necesario que el docente fomente la comunicación mediante reuniones con los padres de familia y psicólogos de grado para compartir su visión respecto a las necesidades diagnosticadas que encuentren en cada caso. Tal como pudo observar Chipana (2016) con su investigación realizada en nuestro país, la inclusión no solo corresponde al docente a cargo del alumno con NEE; esta responsabilidad debe asumirse por parte de toda la comunidad educativa. Ella

recomienda que esto se realice mediante reuniones personalizadas en donde participe tanto la familia como los psicólogos.

"(...) cómo abordarlo, cómo reforzarlo, no solo desde mi área sino a nivel integrado en todas las áreas, ¿no? Y ya desde la tutoría en coordinación con la psicóloga del grado el poder optimizar las estrategias y que todas más o menos vayamos a la par"

(Entrevistada 3, Profesora)

"(...) hay que consultar a las psicólogas, pedir ayuda. Ese rol también de trabajar en conjunto, también con los terapeutas porque hay chicos que tienen ayuda externa, ¿no? Con la familia, para hablar el mismo lenguaje pues, ¿no? Para avanzar juntos porque el profesor solo tampoco puede (...) Yo creo que el profesor tiene que congregar a todos para todos hacer un trabajo en conjunto"

(Entrevistada 10, Profesora)

Categoría 3: Estrategias de inclusión para TEA

A partir de las entrevistas, se identificaron estrategias que ayudan en el proceso de inclusión de los alumnos con TEA. Dentro de ellas, podemos encontrar estrategias que facilitan su inclusión a nivel académico; es decir, a nivel del aprendizaje y estrategias a nivel social, que favorecen su interacción con el resto de la comunidad educativa.

Sub-categoría 3.1: Estrategias académicas

A nivel de las estrategias académicas, los apoyos visuales, como agendas y listas de chequeo, son de gran ayuda para que los niños organicen su día y materiales. Ello se debe a que las personas diagnosticadas con trastorno del espectro autista presentan un pensamiento visual; es decir, comprenden y sintetizan la información mediante estímulos visuales (Merino y García, 2011).

"Con él también he trabajado mucho el tema de apoyos visuales para acordarse de llevar sus tareas, de si al hacer la maleta la noche anterior qué es lo que necesitaba

llevar al colegio que no se lo olvidara en la casa. Todos esos apoyos también le han ayudado mucho los apoyos visuales”

(Entrevistada 6, Psicóloga)

Otra característica que presentan las personas con TEA es su inflexibilidad mental y conductual, que se manifiesta en su resistencia a los cambios (Federación Autismo Castilla y León, 2016). Para trabajar esto, sirve anticiparles los cambios de rutina: desde un cambio en el horario habitual de clase hasta la ausencia de su profesora. Todo ello evitará una reacción emocionalmente desadaptada por parte del alumno cuando evidencie un cambio en su rutina diaria.

“Una cosa que yo hago mucho es anticipar las cosas. Anticipar las cosas ayuda muchísimo. Temprano decirle 'mira, esto va a pasar ahora', 'no va a ser un día habitual, va a ser un día diferente porque en lugar de hacer a las 10 matemáticas, vamos a hacer comunicación', cosas así”

(Entrevistada 4, Profesora)

“Si va a haber algún cambio, anticipárselo antes, explicarle bonito, ¿no? No sé, se me ocurre, si ahora alguna profesora tiene que viajar por tema familiar o algo, que se lo expliquen antes y no que se lleve la sorpresa que ahora hay una profesora nueva de reemplazo y lo descuadre mucho”

(Entrevistada 6, Psicóloga)

Las informantes refieren que han trabajado con métodos alternativos de evaluación, como repetir las consignas, realizar evaluaciones orales en lugar de escritas y darles mayor tiempo para completar sus trabajos en clase. De esta manera, se puede observar que el enfoque de su evaluación está dirigido a la calidad de la respuesta más que la cantidad y adaptada según las fortalezas de cada alumno.

“(…) a veces tienden a no escribir porque no se esfuerzan o porque se frustran con más facilidad. Entonces lo que intentamos es que el profesor verifique ese aprendizaje con otro tipo de evaluación, ¿no? Ahí ya le puede tomar oral, exposición, trabajos en

grupo"

(Entrevistada 5, Psicóloga)

"Cuando estuvimos en primer grado, bueno, si el examen duraba una sesión, con el de repente duraba sesión y media, de repente a la hora del recreo lo jalábamos un ratito para que terminara la evaluación"

(Entrevistada 7, Profesora)

El acompañamiento al niño en el aula, desde sentarlo cerca a la profesora para monitorear su avance y facilitar su interacción con ella, hasta trabajar de la mano de una acompañante terapéutica, son estrategias útiles para el manejo en el aula. Del mismo modo, también ayuda que el alumno cuente con un compañero de apoyo quien lo guíe en los trabajos. En ambos casos, es importante que se entable un vínculo de confianza para que el alumno permita que se le ayude. En el caso específico de los compañeros de apoyo, es necesario que se haya conversado previamente con ellos, explicándoles cuál es su rol y cuáles son las características del alumno con TEA. Con todo, es preferible optar por los alumnos más tolerantes a las diferencias para la aplicación de esta estrategia.

"Ubicarlos en lugares estratégicos en el aula también o adelante o atrás o a un costado, dependiendo de la situación, porque...en la medida que facilite la interacción del profesor para que pueda monitorear cómo se van dando sus avances académicos"

(Entrevistada 12, Psicóloga)

"Y después, en cuestiones de aprendizaje pues, me he acercado a tratar de explicarle varias veces o de forma más concreta lo que se quiere que trabaje"

(Entrevistada 10, Profesora)

"O trabajar con el entorno grupal, para que sepan, en quienes ya tú identifiques al compañero de soporte o guía que sea quien lo pueda, con quien tenga un buen vínculo también, que sea quien lo pueda ayudar, ¿no? En el trabajo"

(Entrevistada 3, Profesora)

Sub-categoría 3.2: Estrategias sociales

A nivel social, existen mayores dificultades en el proceso de la inclusión, puesto que los niños diagnosticados con TEA no desarrollan sus habilidades sociales y de

comunicación siguiendo patrones típicos. Su déficit en la cognición social ocasiona que tengan dificultades para crear y emplear diálogos sociales sobre cómo actuar en estas situaciones (CONADIS, 2018; Merino y García, 2011). Para abordar estas dificultades, explicarle al alumno los momentos sociales es de gran ayuda. Ello puede realizarse mediante historias sociales o dedicando tiempo a explicarle los roles y reacciones que tenemos las personas frente a situaciones determinadas. Tal como observó Davidson (2015), las historias sociales ofrecen grandes beneficios para enseñar rutinas y conductas sociales. De la misma manera, acompañarlo en su interacción con el grupo mediante aproximaciones sucesivas también es una estrategia útil, pues se le ofrecen pautas y apoyo para acercarse a los demás de manera adaptativa.

"(...) con historias sociales puedes hacer muchas cosas con ellos, ¿no? Darle pautas de cómo pueden acercarse, para invitarlos al juego cómo pueden manejarse dentro de...del juego en sí, ¿no?"

(Entrevistada 1, Profesora)

"Claro, con él era también temas de que imitaba conductas que eran negativas simplemente porque sus amigos lo hacían, conductas o palabras que decían. Y también entender un poco estos roles sociales. De puede que algo a él no le interese pero no podía esperar por eso de que los demás chicos iban a jugar lo que él quería. O sea, un poco esto del contexto social, de cómo comportarse, un poco el tema de habilidades sociales"

(Entrevistada 6, Psicóloga)

Conversar con los compañeros del alumno acerca de sus características y conductas predominantes, permite sensibilizarlos sobre las diferencias que se presentan tanto en él como en las personas en general, ya que como postula Bisquerra (2011), lo normal es que seamos diferentes. La sensibilización, en específico, se hace con el fin de que logren una comprensión del actuar del niño y puedan ayudarlo en su adaptación.

"Después, bueno, tuvimos que hablar con ellos y decirles de que no todos éramos iguales, de que habían entre nosotros también todos teníamos nuestras diferencias y lo que teníamos que hacer era tratar de evitar molestarlo, ¿no? O sea, sabíamos que si hacíamos ciertas cosas, se irritaba y gritaba, pues evitar hacer eso para que no lo

molestaran. Y tratar de que se acerquen a él y hacer amigos"

(Entrevistada 7, Profesora)

"En algunos casos también a sus propios compañeros les he hablado, con el niño no presente o de repente lo mandaba a otro lado para hablarles y decirles 'bueno chicos, ayudemos a su compañero, él a veces le cuesta, pierde el control, de repente dijo algo no adecuado, pero tenemos que ayudarlo, nosotros no podemos responder igual', un poco por ese lado"

(Entrevistada 10, Profesora)

Siguiendo la misma línea, afianzar un vínculo entre el alumno y un grupo de soporte, al igual que entre el alumno y la profesora, es beneficioso para su inclusión social. Esto se debe a que al contar con compañeros de soporte, el niño tiene referencias de primera mano sobre cómo se establecen las relaciones interpersonales, las reglas del juego, entre otras normas de convivencia, que más adelante desencadenarán en un mejor desenvolvimiento social. Así, juegos que requieran un esfuerzo en equipo, como el LEGO Play, aportan al desarrollo de su competencia social (Davidson, 2015). Por su parte, el buen vínculo con su profesora permite que tenga una mayor apertura con ella sobre lo que siente para que esta, a su vez, le pueda ofrecer la ayuda que requiera y él, finalmente, la acepte.

"Lo primero es el vínculo, ¿no? De la maestra con el niño. Eso es lo primero, lo básico. Logrando fortalecer el vínculo, interesándote en sus gustos, intereses, en qué estereotipias pueda tener frente a diferentes situaciones, esto, es que ya luego tú puedes anticiparte a qué cosa pueda suceder"

(Entrevistada 3, Profesora)

"Estar medio atentos también con los compañeros con los cuales el niño se desenvuelve mejor para generar un grupo de soporte (...) hablar con estos niños, 2, 3, 4, no sé, de alguna manera más particular y explicarles cómo es que necesitamos que sean este grupo de soporte con el compañero. Y monitorear que esto se vaya realizando, ¿no?"

(Entrevistada 12, Psicóloga)

Por último, la orientación a los padres de familia respecto a las estrategias que pueden aplicar para fomentar su socialización fuera del colegio es de gran utilidad, sobre todo cuando el alumno no cuenta con apoyos externos a este. Asimismo, los avances que el alumno logre en cuanto a su socialización en la institución se complementarán fuera de él, permitiendo que se consoliden las estrategias.

"En casa le pedíamos a los papás que trajeran chicos para que vayan a visitar para que puedan jugar, incluso se le decía que los viernes podían venir e invitar a algunos niños a salir y que salgan y de paso los papás también observaban las conductas de sus hijos y los otros niños, y ver qué cosa se iba corrigiendo para poder apoyarlo, ¿no?"

(Entrevistada 8, Psicóloga)

Categoría 4: Factores que dificultan la inclusión del TEA

Sub-categoría 4.1: Ambientales

Dentro de los factores que pueden dificultar la inclusión de niños con TEA en los colegios regulares, se encuentran las del ambiente escolar y las propias del diagnóstico. Es importante hacer mención a que las características propias del diagnóstico no representarían un factor que 'dificulta' la inclusión si se dispusiesen los medios necesarios para incluirlos en estas instituciones. Como postula Reaño en su entrevista con Espacio Logopédico (2012), una persona con grado 1 de autismo no requiere realmente de una educación especial, el problema yace en nuestro contexto, dado que la inclusión educativa no siempre funciona por falta de preparación. Asimismo, los factores o variables ambientales pueden controlarse de modo que en lugar de dificultar la inclusión, la favorezcan.

Con respecto a los factores ambientales, la UNESCO (como se citó en Mansanet, 2017, p. 10) señala que las actitudes tradicionales, como los prejuicios hacia los alumnos con habilidades diferentes, son obstáculos que se presentan en la práctica de la inclusión.

Así, la escasa apertura a las diferencias por parte de los miembros de la comunidad educativa y los consiguientes prejuicios que puedan tener respecto al trabajo

con esta población, representan barreras importantes en su proceso de inclusión. Esta predisposición impacta negativamente su abordaje, pues las creencias tradicionales y la desinformación impiden que se tomen en consideración las características de estos alumnos al momento de su proceso de enseñanza, muchas veces insistiendo en que deben responder igual al resto.

"(...) la creencia del colegio con respecto a lo que es la inclusión. Realmente tenemos, en general, la idea de que es más trabajo. De que genera...de que un niño con estas particularidades genera mucho más trabajo que el resto de estudiantes (...) creo que es una de las principales barreras, ¿no? Las creencias erróneas que tenemos todavía al respecto"

(Entrevistada 2, Psicóloga)

Por otro lado, la organización del colegio, que implica su preparación para recibir y atender a las necesidades de los alumnos inclusivos, así como el trabajo articulado y colaboración entre los agentes educativos, puede representar un obstáculo. Es importante que las maestras se organicen para dedicar el tiempo requerido a la planificación de las intervenciones conjuntamente con las psicólogas del grado. De otro modo, resulta dificultoso lograr avances favorecedores.

"(...) depende de la organización escolar también, de si es un colegio que pueda responder a las necesidades que esta persona tenga, eh...y si se da abasto o no, si tiene la capacidad de realizar un trabajo organizado, sistémico"

(Entrevistada 3, Profesora)

"Y a nivel de colegio porque creo que son muchos niños realmente en el colegio, en el aula, para poder tener mayor posibilidad de planificar bien las ayudas, ¿no? Y trabajar en equipo también. Los profesores no pueden trabajar plenamente en equipo porque no tienen tiempo para reuniones"

(Entrevistada 5, Psicóloga)

Sub-categoría 4.2: Propios del diagnóstico

Por lo que concierne a los factores propios del diagnóstico, las principales características de una persona con TEA son: el deterioro en la comunicación e interacción social en diversos contextos y los patrones restrictivos y repetitivos del comportamiento, intereses o actividades (APA, 2014).

La inflexibilidad mental y conductual de los niños con TEA se manifiesta en su resistencia a los cambios (Federación Autismo Castilla y León, 2016). En el aula, el cambio en la rutina del alumno puede generarle un desequilibrio emocional que, por lo general, resulta complicado de contener por parte del docente.

"La falta de flexibilidad, ¿no? De que siempre necesita rutinas. Ehm...que de hecho sí es bueno para que se pueda organizar pero, por ejemplo, si un día tienen un paseo o un evento en el colegio que es distinto a lo que es la rutina normal, pueden entrar en trompo, ¿no? O sea y no lo digo ahora en mala manera esa expresión sino que en verdad si no se les anticipa, les puede costar mucho aceptar eso"

(Entrevistada 6, Psicóloga)

Por su parte, los patrones repetitivos del comportamiento (entendidos como estereotipias), pueden generar prejuicios por parte de los alumnos que desconocen por qué se dan; por ello, es importante enseñar al grupo clase el respeto a la diversidad. De la misma manera, el mismo niño puede llegar a afectar a sus compañeros si, por los movimientos abruptos de sus extremidades, los lastima de casualidad.

"También algunas conductas estereotipadas que a veces cuando...digamos que cuando van creciendo, si el niño está desde que tiene 3 años, los niños se acostumbran a verlo a que él reacciona de esta manera (...) Pero de pronto, cuando de repente viene un niño sin diagnóstico, porque nos ha pasado a primer grado y tiene algunas conductas estereotipadas, es un poco difícil explicarle al resto de los niños por qué y de qué manera es diferente"

(Entrevistada 2, Psicóloga)

"Las estereotipas que pueda tener. Porque esas reacciones, tú no sabes cómo pueden...a qué nivel pueden llegar. Por ejemplo, si es un niño que aletea las manos o los brazos, esto...pero desborda y empieza a golpear al resto, sí tienes que contenerlo y sacarlo de ese espacio para que no se dañe ni a él ni dañe al resto, ¿no? Entonces, este control de reacciones, de conductas estereotipadas, son las que generan un mayor tipo de dificultad porque tienes que dejar al resto para poder contenerlo y regularlo"

(Entrevistada 3, Profesora)

Respecto al deterioro en la comunicación y lenguaje, la ausencia o retraso en su expresión se manifiesta en su uso de palabras con un único significado y en su hablar sin la intención de comunicar. Del mismo modo, su lenguaje literal les dificulta la comprensión de chistes, metáforas, entre otros. Por su lenguaje pragmático, les cuesta mantener una conversación respetando turnos y tienen limitados temas de conversación (Federación Autismo Castilla y León, 2016).

La afección en su comunicación puede dificultar su comprensión en cuanto al actuar en diversas situaciones sociales, trayendo como consecuencia conflictos ocasionales con sus pares. Así, se observa que el deterioro en la comunicación influye en su interacción social, pues las profesoras que no están debidamente informadas pueden interpretar sus conductas y verbalizaciones como las de un niño "malcriado", los compañeros pueden apartarlo por su desconocimiento sobre el juego y sus reglas, y el mismo niño puede aislarse como consecuencia de este rechazo percibido.

"Su lenguaje pragmático de hecho porque no le permite interactuar con los chicos de manera adecuada entonces se crean conflictos y a veces hacen sus crisis de rabietas, de querer conseguir lo que ellos solamente quieren y de hecho les crea enemistad con los chicos, la poca aceptación el no quererlo incluir en sus juegos, en sus trabajos en equipo tampoco lo desean porque son chicos que así no más no se acoplan entonces por eso mismo no son capaces de aportar algo en el equipo"

(Entrevistada 10, Profesora)

"Ah...un niño malcriado. O sea, malcriado en el sentido de que...o sea...dentro de...o sea, casos así. Si es bien llevado ese niño en casa, dentro de su condición, va a tener ciertas características sociales que va a permitirle sentirse mejor"

(Entrevistada 9, Profesora)

"Y por otro lado, el tema social de repente también, que muchas veces no sepan cómo socializar con los otros chicos, que pueden ser muy bruscos o de repente caen pesados ya porque repiten siempre el mismo comentario, la misma broma, ¿no? Entonces aprender un poco estas pautas sociales también. Eso sobre todo"

(Entrevistada 6, Psicóloga)

Con todo, se puede observar que cualquiera de las características del diagnóstico puede obstaculizar su inclusión en el aula regular si se desconoce cómo abordarlo debidamente. Es importante recordar que las personas con TEA pueden situarse en cualquier punto del espectro, trayendo como consecuencia una gran diversidad conductual (Universidad de Valencia, 2014). Por ello, el grado de dificultad que sus características puedan representar en el aula, también dependerá de cómo se manifiesten en cada alumno en particular.

Categoría 5: Facilitadores en la inclusión del TEA

Sub-categoría 5.1: Rendimiento

Las participantes manifiestan que el rendimiento académico de los alumnos con TEA es un recurso que facilita su inclusión en las escuelas regulares. Esto es porque consideran que su alto funcionamiento cognitivo favorece que encuentren soluciones a diversas situaciones sociales. A pesar de ello, es importante tener en cuenta que las personas con TEA pueden presentar una gran diversidad respecto a sus capacidades y conductas (Universidad Internacional de Valencia, 2014), por ello, el que un niño sea hábil intelectualmente, no garantiza que tenga mayores destrezas sociales.

"Si son niños con alto funcionamiento cognitivo, yo creo que la cosa va a ser más fácil porque se cogen de eso para solucionar determinados conflictos en la parte social y emocional"

(Entrevistada 1, Profesora)

"(...) porque también hemos trabajado con niños TEA con grandes habilidades intelectuales, ¿no? Entonces, por ahí tienes otros recursos con los que te soportes"

(Entrevistada 3, Psicóloga)

Sub-categoría 5.2: Apoyo psicológico

Añaden que le resulta más fácil incluirse a aquellos alumnos que cuentan con apoyo psicológico, ya sea mediante terapias externas o el departamento psicopedagógico. Contar con el soporte de un(a) terapeuta externo/a implica que se está realizando una intervención en cuanto a sus principales dificultades. Para ello, el trabajo del centro privado debe complementarse con el de la escuela y el hogar. De la misma manera, el departamento psicopedagógico que brinde estrategias de manejo del aula y apoyo al docente también es un facilitador. Para ello, es necesario que las sugerencias del psicólogo se apliquen realmente, de modo que posteriormente el docente le ofrezca una retroalimentación sobre su utilidad y así decidir si mantenerlas o modificarlas.

"Las terapias que hayan recibido, ya sea en la parte de lenguaje, social...ehm, sensorial. Pueden facilitar un mejor desenvolvimiento en las aulas"

(Entrevistada 1, Profesora)

"Que la psicóloga esté haciéndole seguimiento y les esté dando estrategias para el buen manejo en las clases"

(Entrevistada 1, Profesora)

"(...) cuando ya tienes el apoyo de los padres y sobre todo del departamento de psicología, ya la cosa va funcionando"

(Entrevistada 9, Profesora)

Sub-categoría 5.3: Personal capacitado

Por su parte, la UNESCO (2017) postula que el docente, para implementar y mantener las políticas inclusivas, debe desarrollarse profesionalmente de manera continua. Shani y Hebel (2016), también encontraron beneficios de la capacitación en inclusión. Los profesores que entrevistaron, sienten que los cursos que recibieron respecto a la inclusión, contribuyeron a sus conocimientos tanto en la teoría como al

momento de aplicarlos en el aula. La capacitación no solo del docente, sino de todo el personal que tenga contacto directo o indirecto con estos alumnos es de gran ayuda, pues los instruye para ofrecerles la atención que merecen. No obstante, es una prioridad que los maestros cuenten con estos conocimientos, pues son quienes pasan la mayor parte de la jornada escolar con los alumnos.

"La capacitación que puedan recibir las maestras y maestros también de comprender realmente lo que es, eh, la educación inclusiva, lo que es la condición de TEA. Eso es lo principal, una de las cosas más importantes"

(Entrevistada 3, Profesora)

"Bueno, tener un personal profesional bien capacitado, preparado"

(Entrevistada 11, Psicóloga)

Con todo, es necesario que el personal esté preparado para elaborar material que se adapte a las necesidades de los alumnos con TEA. Por ejemplo, señalar con apoyos visuales el ambiente y preparar información que dé pautas sobre cómo trabajar el diagnóstico en la escuela. Todo ello es de gran ayuda para la inclusión en las escuelas inclusivas.

"Señalizaciones visuales. Los chicos TEA, más que verbales necesitan otros canales de información entonces todo lo visual les ayuda. Un horario, que tengan una agenda visual también, ¿no? para que puedan contener con su rutina"

(Entrevistada 6, Psicóloga)

Sub-categoría 5.4: Apertura

Como se mencionó previamente, para implementar la educación inclusiva, es necesaria la cooperación de toda la comunidad educativa (Save the Children, 2013). Asimismo, es crucial que el docente propicie un clima de respeto y valoración entre todos los alumnos para que se pueda lograr la inclusión (Minedu, 2010).

Se puede observar que la apertura de toda la comunidad educativa a la diversidad, al igual que su compromiso con ella, son elementos que favorecen la inclusión de esta población de alumnos. Esto involucra al grupo de compañeros, ya que es necesaria la

convivencia armoniosa y buena relación para que el alumno con TEA se sienta aceptado y valorado por sus pares.

"Y, por otro lado, que hay un equipo del colegio que está liderando esta apertura al cambio, ¿no? Sí estamos comprometidos en este cambio, ¿no? (...) Probablemente estamos en un inicio pero muchas cosas que nos faltan conocer, nosotros mismos las vamos conociendo y buscando"

(Entrevistada 5, Psicóloga)

"O sea, primero que es un maestro comprometido. Lo que te mencionaba, si el maestro está convencido de la inclusión, no le va a ser difícil. Y el grupo de compañeros también porque eso sí es una ayuda"

(Entrevistada 12, Psicóloga)

Categoría 6: Oportunidades de mejora en la inclusión del TEA

Sub-categoría 6.1: Preparación

Es responsabilidad de cada institución educativa informarse respecto a cómo atender a todo su alumnado, respetando sus características individuales. En la investigación de Shani y Hebel (2016), mencionan cómo los entrevistados consideran que no todas las escuelas regulares están preparadas para incluir alumnos con NEE y por ello, el personal no cuenta con los procedimientos sobre cómo aplicar la inclusión. Como se comentó previamente, la preparación del personal respecto a la inclusión es un facilitador para que ella funcione realmente. Si bien se puede observar que los colegios están preparando a su personal, es necesario continuar fomentando la actualización de sus conocimientos porque como sostienen Saavedra, Hernández y Ortega (2014), el enfoque de la inclusión educativa aún es reciente en nuestro país y ello ocasiona que el personal no esté suficientemente capacitado respecto a este enfoque.

"(...) también capacitación, ¿no? O sea, el saber realmente qué es, qué involucra la educación inclusiva, qué involucra o qué demandas te da un niño con TEA, o con cualquier condición. Conocer, ¿no? No caer en una ignorancia atrevida también que te

haga refutar o decir 'ay no, yo no hago eso', 'a mí no me toca' o 'yo no lo hago así'"

(Entrevistada 3, Profesora)

"Capacitar al personal en TEA y los demás temas de inclusión porque uno no puede dárselas de que no conoce"

(Entrevistada 12, Psicóloga)

Sub-categoría 6.2: Vocación

Siguiendo la misma línea, los maestros deben involucrarse tanto en el rendimiento académico de sus alumnos como en su inclusión, para lo cual es necesario que tengan vocación (UNESCO, como se citó en Mansanet, 2017, p. 10). Si existe un compromiso con la inclusión desde la dirección, ello se reflejará en los maestros y conllevará a una mayor disposición para informarse y recibir a los niños con TEA con una actitud positiva. Así, es vital que las instituciones educativas cuenten con un personal que tenga vocación de servicio como punto de partida para lograr una verdadera inclusión de esta población de alumnos. De esta manera, el compromiso de la comunidad educativa con el bienestar de los alumnos garantizará que se haga un mejor trabajo.

"Entonces, si hay un docente dispuesto a apoyar a su estudiante, el niño va a salir adelante"

(Entrevistada 2, Psicóloga)

"Disposición de los directivos también para aceptar de que en su colegio hayan alumnos con habilidades diferentes (...) La disposición del maestro a estar preparado, ¿no?"

(Entrevistada 7, Profesora)

Sub-categoría 6.3.: Equipo especializado

El Minedu (2010) postula que es labor del docente mantener la comunicación con los profesionales del SAANEE para informarse sobre las necesidades y apoyo que los alumnos requieran. Dada la importancia del soporte de profesionales de la inclusión, se ve la necesidad de contar con un departamento de inclusión o equipo especializado en el área para brindarle apoyo a los docentes en su trabajo con estos alumnos, así como para

trabajar de la mano con los demás departamentos involucrados. Siguiendo la misma línea, los planes de acción individualizados son cruciales para la atención de sus necesidades específicas, donde estos especialistas podrían ofrecer una guía y soporte en su elaboración y ejecución.

"Yo creo que en general que cada colegio tenga un departamento de inclusión, donde se preparen los programas y se atienda a los niños con necesidades. Que haya un equipo especializado, únicamente especializado para darle el apoyo personalizado que necesita. Cada colegio debería tener por la gran demanda de este diagnóstico que antes no se veía, ¿no?"

(Entrevistada 11, Psicóloga)

"O sea, la parte del Ministerio de Educación, o sea, tener como un plan más definido. Esto de los bancos de datos de material adaptado, tener como un plan de estrategia más claro, más armado"

(Entrevistada 6, Psicóloga)

"Entonces, una vez que están identificados todos estos chicos en cada salón, habría que plantear un programita, un plan de acción, algunas metas a lograr inmediatas en el año, tanto desde las áreas, como a nivel conductual"

(Entrevistada 10, Profesora)

Sub-categoría 6.4.: Padres de familia

Generalmente, los primeros en detectar conductas inusuales en los niños son sus padres. Las primeras manifestaciones del diagnóstico de TEA pueden aparecer desde edades muy tempranas, incluso antes de los dos años de edad (CONADIS, 2018). Su detección tardía obstaculiza la intervención en la escuela, pues al igual que con otros diagnósticos, se debe intervenir lo más tempranamente posible para que el pronóstico sea más favorable. Por ello, es importante que los padres de familia estén atentos a las características de sus hijos y las comuniquen al colegio, de modo que se les pueda ofrecer la ayuda posible desde la institución y fuera de ella (mediante derivaciones).

Es común, a su vez, que algunos padres presenten dificultades aceptando el diagnóstico de sus hijos, pues implica un desequilibrio en el sistema familiar. Ello puede dificultar que se les brinde la ayuda necesaria, ya que sin su colaboración dentro del

hogar, no se podrán lograr mayores avances desde la escuela. Por esta razón, es importante el trabajo conjunto entre los padres de familia y los profesionales de la salud, pues una relación colaborativa entre ambos permite que la misma familia pueda trabajar sobre las necesidades de sus hijos. Está comprobado que el progreso de los niños es mayor cuando las intervenciones provienen de los apoyos informales (la familia) que con las intervenciones formales (servicios); por ello, es importante empoderarlos. No obstante, a pesar de que la intervención debería enfocarse en el niño, su familia y su ambiente, la realidad es que se enfoca más en el niño únicamente (Dalmau et al., 2017).

"(...) entonces para nosotros es difícil trabajar si es que, digamos parte de nuestro trabajo es hacer entender a la familia que su niño presenta una dificultad y que es necesario que sea atendida lo más pronto posible. Sin embargo, si los papás no comprenden eso, es bien difícil trabajar dentro del aula"

(Entrevistada 2, Psicóloga)

"Entonces conforme va pasando el tiempo es más difícil, porque si se detecta a temprana edad, se trabaja en los primeros grados es más fácil. Conforme va creciendo el niño ya la cosa se puede trabajar pero igual ya es más difícil poder este, si se quiere reducir algunas cosas, ¿no?"

(Entrevistada 10, Profesora)

"(...) ahí necesitamos mucho el apoyo de los papás pero muchas veces ellos no quieren aceptar o prefieren esperar, entonces nos limitan también a nosotros. Entonces, ¿qué tanto podemos hacer nosotros si no tenemos este trabajo en equipo con la casa?"

(Entrevistada 6, Psicóloga)

Categoría 7: Percepción de las propias habilidades

La percepción de la comunidad educativa sobre sus habilidades para lograr cambios en sus prácticas, es un indicador del éxito de la inclusión (Idol, 2006).

Sub-categoría 7.1: Gusto por la investigación

Las informantes refieren, en primer lugar, que su gusto por la investigación y tener información actualizada sobre la inclusión y el TEA, es algo que las ayuda a trabajar

con esta población de alumnos. Esto refleja su proactividad y compromiso con el bienestar y desarrollo de los mismos.

"Sí...lo que no sé, pregunto, consulto, hablo, estoy ahí atrás. Hay cosas que no sé y consulto, busco información, este...cuando me siento que ya no puedo más, pido ayuda, ¿no?"

(Entrevistada 3, Profesora)

"A ver, yo creo que la investigación constante, la actualización en torno a estos temas, el seguir buscando estrategias, metodologías, tips"

(Entrevistada 10, Profesora)

Asimismo, ello permite una mejor práctica para la inclusión, pues como se discutió previamente, es necesario contar con conocimientos actualizados para trabajar con esta población de alumnos, así como con alumnos con NEE en general.

Sub-categoría 7.2: Vocación de servicio

Por otro lado, la vocación de servicio también favorece su labor con esta población. El involucrarse en la vida del alumno (en todos sus ámbitos) y ser capaces de ponerse en su lugar, crea un vínculo de confianza con él y favorece el trabajo en conjunto, trayendo como consecuencia que el alumno se sienta aceptado. Ello facilita la mayor apertura para escucharlos activamente, permitiendo así que este vínculo se fortalezca y se atiendan sus necesidades de manera más comprometida y personalizada.

"Yo me entrego completo a mi clase. O sea, la preparo y la saco adelante. Tienen que meterse conmigo a la piscina. Todos tenemos que entrar en el trabajo, les va a servir"

(Entrevistada 9, Profesora)

"Yo creo que tengo mucha vocación de servicio, mucha paciencia y mucha capacidad de empatía con los niños, ¿no?"

(Entrevistada 11, Psicóloga)

"Estar abierta también a conocer a cada uno de estos chicos, estar abierta a ver qué es lo que ellos te dicen, qué te pueden comunicar. No 'okay, este necesita ayuda, entonces yo le voy a imponer, eso es lo que necesita', sino también escucharlos a ellos, tener esta apertura de que ellos también pueden a su manera expresar lo que necesitan y tener la capacidad y estar dispuestas a escucharlos, de ver también qué les hace bien, qué de repente no les acomoda mucho"

(Entrevistada 6, Psicóloga)

Sub-categoría 7.3: Trabajo en equipo

Por su parte, la habilidad y disposición para trabajar en equipo, no solo con el personal del colegio sino con los padres de familia, ofrece distintos puntos de vista para el abordaje con estos alumnos, de modo se logre maximizar el bienestar de los mismos en todos los ámbitos.

"El integrar las diferentes áreas de trabajo para hacer un trabajo en conjunto, en equipo, la comunicación permanente con la familia, ¿no? Y no solo con la familia sino con las demás docentes, la psicóloga de grado, con los profesionales que se pueda trabajar. O sea, sí creo que realizo un trabajo sistémico que me da buenos resultados"

(Entrevistada 3, Profesora)

"Y bueno, de que también uno cuando va encontrando algo difundirlo, ¿no? Compartirlo con tus colegas, 'mira, he encontrado esto, qué hacer con este niño, podríamos hacer tal cosa, podríamos facilitarnos o buscar este material para apoyar'"

(Entrevistada 10, Profesora)

Con los resultados obtenidos en el estudio, se han podido describir las experiencias que las psicólogas y profesoras han tenido con la inclusión en general y con alumnos diagnosticados con TEA. Ellas mencionan tener una alta vocación de servicio que les permite involucrarse no solo con el desempeño académico, sino también con el bienestar de los alumnos. Asimismo, el involucrarse en crear un vínculo cercano con ellos, les ha permitido conocer las características de cada uno en particular, lo cual es necesario para el trabajo con personas con TEA, dado que como se mencionó, no todas las personas con este diagnóstico manifiestan las características en el mismo grado. Por otro lado, si bien tienen una buena disposición para recibirlos, el trabajo con ellos ha sido

retador, pues la mayoría considera que las instituciones donde trabajan no están del todo preparadas para ofrecerles una verdadera inclusión. Aquí se evidencia la existencia de una brecha entre lo que se estipula en las leyes y la práctica, debido a que aún se sigue practicando la integración en las escuelas, más que una verdadera inclusión donde se trabaje a partir de las necesidades de los alumnos.

Por su parte, si bien las psicólogas y docentes representan una parte de la comunidad educativa, esta también implica a las familias, los directivos y los alumnos. De esta manera, los resultados podrían complementarse con sus perspectivas para tener una visión más integral sobre cómo viven la inclusión. Siguiendo la misma línea, en esta investigación se consideraron únicamente colegios de gestión privada; no obstante, dada la realidad del país, es pertinente tomar en consideración cómo se vive la inclusión de los alumnos con TEA en escuelas de gestión pública. Así, esta investigación puede servir como punto de partida para intervenir en base a las principales limitantes encontradas.

Por otro lado, en el proceso de la investigación se pudo apreciar que entrevistar a personas respecto a un diagnóstico del que la mayoría de la muestra no conoce a profundidad, puede causarles resistencias por temor a ser evaluados respecto a sus conocimientos, a pesar de que este no es el objetivo. Asimismo, entrevistar únicamente a psicólogos y profesores puede ocasionar que los últimos se sientan comparados al percibir que los psicólogos tienen necesariamente mayores conocimientos en cuanto a cómo se manifiesta este diagnóstico y sus características.

CONCLUSIONES

- La educación inclusiva trae beneficios para toda la comunidad educativa.
- En el Perú, las leyes estipulan que se integren alumnos con NEE a escuelas regulares sin el requisito previo de que estén preparadas para ofrecerles el apoyo que merecen. De este modo, promueven la integración, mas no la inclusión.

- A pesar de que se está interiorizando que el sistema debe responder a las necesidades de los alumnos en lugar de que ellos traten de encajar en él, hace falta una mayor preparación de los agentes educativos para responder a dichas necesidades.
- Las instituciones educativas aún manejan el concepto de que la educación inclusiva solo implica la atención a las necesidades de los alumnos con habilidades diferentes, cuando en realidad también atiende a las de los alumnos sin NEE.
- Se observa que los agentes educativos suelen esperar que se les diga qué hacer o cómo proceder con la inclusión de los alumnos, más que tomar la iniciativa.
- Para alcanzar avances significativos en los planes de intervención respecto al abordaje de los alumnos con TEA, es necesario que exista un trabajo articulado entre todos los agentes involucrados.
- Es fundamental que las escuelas cuenten con personal que tenga vocación de servicio; solo de esta manera se garantizará la buena disposición y apertura para dar respuestas de calidad a las particularidades de los alumnos con TEA.
- Si bien hay una mayor sensibilización del diagnóstico de TEA en las escuelas, hay alumnos y padres de familia quienes aún tiene prejuicios sobre esta población.
- Los propios maestros pueden representar una barrera en la inclusión de los alumnos con TEA si no están preparados emocional y profesionalmente para recibirlos.
- Las estrategias de apoyo académico que se emplean en las instituciones educativas, responden al perfil cognitivo de los alumnos con TEA.

- En las evaluaciones de los alumnos con TEA, se prioriza la calidad del contenido más que la cantidad que produzcan.
- Toda la comunidad educativa está involucrada en la inclusión social de los alumnos con TEA: compañeros, padres, profesores, psicólogos.
- El vínculo entre el profesor y el alumno con TEA es fundamental para que las estrategias, tanto académicas como a nivel social, tengan resultados favorecedores.
- La diversidad de manifestaciones que las características de un niño con TEA pueden presentar, ocasiona que las estrategias para su abordaje en la escuela requieran ser variadas e individualizadas para cada caso.
- Cualquier característica de los alumnos con TEA puede dificultar su inclusión si la institución no está preparada para responder a sus particularidades.
- Los principales facilitadores de la inclusión de alumnos con TEA son el apoyo psicológico (dentro y fuera de la institución), la preparación y vocación de servicio de los agentes educativos y la infraestructura de la institución.
- Las principales barreras que se encuentran en la inclusión de alumnos con TEA por parte de la institución educativa son: la poca apertura de la comunidad, la escasez de personal capacitado y la organización de la institución, que abarca la preparación para responder a las necesidades de los alumnos y el trabajo articulado entre los agentes educativos.
- Los padres de familia muchas veces tienen dificultades asimilando el diagnóstico de sus hijos, factor que puede dificultar la intervención y apoyo por parte del colegio.
- Las participantes perciben que, dentro de sus principales cualidades que aportan al éxito de la inclusión de alumnos con TEA, se encuentran la vocación de

servicio, motivación para desarrollarse profesionalmente y el trabajo en equipo, tanto dentro como fuera de la institución.

- Las participantes tienen una percepción positiva respecto a cualidades suyas que pueden aportar al éxito de la inclusión de estos alumnos; no obstante, consideran que su trabajo debe complementarse con el de un equipo especializado en inclusión para poder ofrecerles la ayuda que merecen.

RECOMENDACIONES

- Aumentar la frecuencia y foco de las capacitaciones en cuanto a la inclusión y el diagnóstico de TEA, de modo que todos los involucrados estén preparados para recibir a estos alumnos y responder verdaderamente a sus necesidades.
- Continuar utilizando estrategias que respondan al perfil cognitivo de los alumnos con TEA, como los estímulos visuales.
- Continuar priorizando la calidad sobre la cantidad en el trabajo académico de los alumnos con TEA.

- Asegurar que las estrategias para la inclusión tanto académica como social de los niños con TEA sean individualizadas, pues las características de este diagnóstico pueden variar en cada uno.
- Contar con bancos de adaptaciones que se hayan realizado previamente en la institución, de modo que se tenga a la mano modelos sobre cómo proceder en las evaluaciones y material de clase.
- Reunirse periódica y sistemáticamente entre los agentes educativos, para que su trabajo con los alumnos con TEA sea más articulado y congruente.
- Tener reuniones entre profesores y psicólogos donde se aborden, puntualmente, las estrategias que han utilizado para los alumnos con TEA que han dado buenos resultados y las que no, para modificarlas en equipo.
- Reforzar la idea de que la inclusión y atención a la diversidad abarcan a toda la población de alumnos y no únicamente a aquellos con necesidades educativas especiales.
- Sensibilizar a toda la comunidad educativa en cuanto al diagnóstico del TEA y otros que se presenten en sus instituciones.
- Informar a la comunidad educativa sobre los beneficios que trae la educación inclusiva, haciendo hincapié en que estos son para todos.
- Explicar a los padres de familia la importancia y beneficios de detectar el diagnóstico de TEA de manera temprana, como también las consecuencias de no hacerlo.
- Continuar implementando departamentos de inclusión y atención a la diversidad en las escuelas regulares, velando por que se establezca una buena comunicación entre todos los departamentos.
- Evitar sobrepoblar salones donde se incluyan alumnos con necesidades educativas especiales.
- Brindar espacios para que los docentes se expresen sobre cómo se sienten en el trabajo con estos alumnos y ofrecerles estrategias de afrontamiento para el estrés.

- Para futuras investigaciones, considerar la perspectiva de los directivos y padres de familia con el objetivo de tener una visión más integral sobre la inclusión en las instituciones educativas.
- Complementar la investigación con entrevistas a agentes educativos de más colegios, para tener otros puntos de vista sobre cómo se da la inclusión en sus instituciones.
- Dado que en la realidad peruana la mayoría de los colegios son de gestión pública, se encuentra pertinente investigar este fenómeno en ellos para tener una visión de cómo funciona y qué mejorar.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. y Booth, T. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Grafilia.
- Álvarez, D. (2011). El psicólogo educacional según la percepción de los directores de centros educativos de Lima metropolitana. *Persona*, (14), 41-70.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós Ibérica.
- Álvarez-Gayou, J., Camacho y López, S., Maldonado, G., Trejo, C., Olguín, A. y Pérez, M. (2014). La investigación cualitativa. *XIKUA Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan*, 2(3). Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/e2.html>
- Andrade, F. (2011). La inclusión educativa en el aula regular: Un caso de Síndrome de Asperger. *Revista Electrónica Educare*, 15, 39-53. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/comocitar.ou?id=194121530004>

- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5* (6a ed.). Madrid: Médica Panamericana.
- Barraza, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44741347029.pdf>
- Batista Moreno, T. y González Pérez, M. (2017). *El tratamiento de las NEAE en el sistema educativo de España y Finlandia* (tesis de grado). Recuperada de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6493/El%20tratamiento%20de%20las%20NEAEs%20en%20el%20sistema%20educativo%20de%20Finlandia%20y%20Espana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 11(40), 43-58. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/viewFile/2505/2450>
- Calero, J. y Pérez, X. (2015). *Factores de calidad de la educación inclusiva en Europa: una exploración*. Recuperado del sitio de Internet de la Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad: http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/factores_de_calidad_de_la_educacion_inclusiva_en_europa_una_exploracion_final.pdf
- Caycho, T. y Barboza-Palomino, M. (2016). Retos actuales en el escenario educativo peruano: Repensando el rol del psicólogo educativo. En C. Cornejo y G. Salas (Comp.). *Desde el aula: ensayos sobre psicología y educación*. (pp. 102-107). La Serena: Nueva Mirada Ediciones.
- Chipana Salazar, M. (2016). *Intervención de los docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular de Educación Inicial en cuatro Instituciones del distrito de Cercado de Lima* (tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperada de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7359/CHIPANA_SALAZAR_MARIA_INTERVENCION.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Consejo Nacional para la Integración de Personas con Discapacidad. (2018). *Plan nacional para las personas con trastorno del espectro autista (TEA)*. Lima.
- Cor Ferraro, A. y Viera Gómez, A. (2017). *Rol del psicólogo en la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad. Estudio de caso en el departamento de Durazno* (tesis de licenciatura, Universidad de la República, Uruguay). Recuperada de https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/pre-proyecto_pdf.pdf

- Dalmau, M., Balcells-Balcells, A., Giné, C., Cañada, M., Casas, O., Salat, Y., ... Calaf, N. (2017). *How to implement the family-centered model in early intervention*. *Anales de psicología*, 33(3), 641-651.
- Davidson, A. (2015). The effectiveness of strategies that promote inclusion of children with Autism in mainstream classrooms. *The SStep Journal*, 2(3), 88-106.
Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/4c04/89c12553ce1af2356d615d92c92d412f02aa.pdf>
- Di Fresco, C. (2014). El Docente como Protagonista de la Inclusión Escolar.
Recuperado de <http://www.yosoyigualydiverso.com/>
- Díaz-Martínez, C. y Sustaeta, P. (1995). Análisis de contenido. *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*, 177-224.
- Dirección General de Educación Básica Especial. (2012). *Educación básica especial y educación inclusiva - Balance y perspectivas*. Lima: Ministerio de Educación.
- Espacio Logopédico. (11 de mayo del 2012). *Ernesto Reaño: Ser Asperger en el Perú es doblemente una supervivencia*. Recuperado de <https://www.espaciologopedico.com/noticias/det/4287/ernesto-reano-ser-asperger-en-el-peru-es-doblemente-una-supervivencia.html>
- Federación Autismo Castilla y León. (2016). *Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo. Cuarta edición revisada y mejorada* [versión PDF].
Recuperado de http://autismocastillayleon.com/wp-content/uploads/2016/06/guia_para_profesores_y_educadores_de_alumnos_con_autismo4.pdf
- Fundación UNAM. (26 de agosto de 2013). *El rol del maestro en el siglo XXI, un cambio radical de actitud*. Recuperado de <http://www.fundacionunam.org.mx/educacion/el-rol-del-maestro-en-el-s-xxi-un-cambio-radical-de-actitud/>
- García, C., Carrasco, G., Mendoza, M. y Pérez, C. (2012). Rol del psicólogo en establecimientos particulares pagados del Gran Concepción, Chile: Un proceso de co-construcción. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 169-185.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200011>
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica* (1a ed.). Córdoba: Brujas.
- González, M., González, I. y Vicencio, K. (2014). Descripción del rol autopercebido del psicólogo y sus implicancias en los procesos de formación de pregrado.

Psicoperspectivas, 13(1), 108-120. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-296>.

- Hehir, T., Grindal, T., & Eidelman, H. (2012). *Review of special education in the commonwealth of Massachusetts*. Recuperado del sitio de Internet del Departamento de Educación Primaria y Secundaria de Massachusetts: <http://www.doe.mass.edu/sped/hehir/2012-04sped.pdf>
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y. y Burke, S. (2016). *Resumen de evidencia sobre la educación inclusiva* [versión PDF]. Recuperado de <https://www.spsd.org.pe/wp-content/uploads/2016/09/Resumen-de-evidencia-sobre-la-educaciC3B3n-inclusiva-Alana.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94. <https://doi.org/10.1177/07419325060270020601>
- Justice, L., Logan, J., Lin, T., & Kaderavek, J. (2014). Peer Effects in Early Childhood Education Testing the Assumptions of Special-Education Inclusion. *Psychological Science*, 25(9), 1772-1729. <http://doi.org/10.1177/0956797614538978>
- Kaleshi, E. (10 de marzo del 2010). The school psychologist's role in parent empowerment and parent involvement in the Albanian schools. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/311695355_THE_SCHOOL_PSYCHOLOGIST'S_ROLE_IN_PARENT_EMPOWERMENT_AND_PARENT_INVOLVEMENT_IN_THE_ALBANIAN_SCHOOLS
- Katayama, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Garcilaso de la Vega.
- Karkhaneh, M., Clark, B., Ospina, M.B., Seida, J.C., Smith, V., & Hartling, L. (2010). Social stories to improve social skills in children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 14(6), 641-662. <https://doi.org/10.1177/1362361310373057>
- Lanza, M. y Montero, D. (2017). Prácticas inclusivas, ¿qué mejoras son necesarias? Un estudio de caso en la escuela John Fitzgerald Kennedy de Honduras. *Aula de Encuentro*, 1(19), 24-46.
- León, G. (2014). Aproximaciones a la mediación psicológica. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 5(1), 136-155. Recuperado de

<http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/348/249>

- Ley N.º 30150, Ley de Protección de las Personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). (8 de enero de 2014). Recuperado del sitio de internet de El Peruano: <http://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-de-proteccion-de-las-personas-con-trastorno-del-del-espe-ley-n-30150-1035199-2/>
- Lledó, A. (2013). *Luces y sombras en la educación especial. Hacia una educación inclusiva*. Madrid: CCS.
- Malhotra, N. (2004). *Investigación de mercados: un enfoque aplicado* (4a ed.). México: Pearson Educación.
- Mansanet Juan, L. (2017). *Beneficios de la Inclusión en Educación Primaria* (tesis de maestría, Universidad de Alicante, España). Recuperada de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/67648/1/Los_beneficios_de_la_Inclusion_en_Educacion_Primaria_MANSANET_JUAN_LUCIA.pdf
- Martínez, J. (2011). Métodos de Investigación Cualitativa. *Revista de la Corporación Internacional* (8). Recuperado de <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Martínez, M. (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual). *Revista IIPSI* 9(1), 123-146. Recuperado de https://www.slideshare.net/and_torres_espinoza/la-investigacion-cualitativa-miguel-martinez
- Martos, J. y Burgos, M. (2017). Trastornos del espectro autista: Una visión actual. En M. Arnedo. *Neuropsicología infantil: a través de casos clínicos*, 259-262.
- Merino, M. y García, R. (2011). *Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo* [versión PDF]. Recuperado de http://autismocastillayleon.com/wp-content/uploads/2016/06/guia_para_profesores_y_educadores_de_alumnos_con_autismo1.pdf
- Metz, K., Chambers, A. y Fletcher, T. (2013). Educación especial en los Estados Unidos de Norteamérica: estatus, beneficios y retos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 63-76.
- Ministerio de Educación. (2010). *Guía para orientar la intervención de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales SAANEE*. Lima.
- Ministerio de Educación. (2018). Educación inclusiva. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/educacioninclusiva/>
- Morilla Portela, P. (2016). *Beneficios de la educación inclusiva. Implicaciones desde*

una perspectiva personal y social (tesis doctoral, Universidad de Granada, España). Recuperada de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/44027/26135966.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la inclusión*. París: Place de Fontenoy.
- Osgood, L. (2008). *The history of special education: A struggle for equality in American public schools*. Westport: Praeger Publishers.
- Rhodes, C. (2014). Do social stories help to decrease disruptive behavior in children with autistic spectrum disorders? A review of the published literature. *Journal of Intellectual Disabilities, 18*(1), 35-50. <https://doi.org/10.1177/1744629514521066>
- Ribera, M. (2010). Escolarización en centros de integración. Recuperado de http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&id=11173Ala-escolarizacion&catid=923Aeducacion&Itemid=2084&limitstart=3
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Romero, C. (2005). La categorización: un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag, 11*(11), 113-118.
- Saavedra Núñez, M., Hernández Raffo, A. y Ortega Ordinola, L. (2014). *Estudio de caso de dos experiencias ganadoras del II Concurso Nacional Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva – 2010* (tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperada de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5524>
- Save the Children. (2013). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva* [versión PDF]. Recuperado de http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones20coeditadas20por20AECID/Guia_de_Buenas_Practicas_en_Educacion_Inclusiva_vOK.pdf
- Shani, M. & Hebel, O. (2016). Educating towards Inclusive Education: Assessing a Teacher-Training Program for Working with Pupils with Special Educational Needs and Disabilities (SEND) Enrolled in General Education Schools. *International Journal of Special Education, 31*(3). Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1120685>
- Shani, M. & Ram, D. (2015). Perceptions of School Administration Team Members (SATM) concerning inclusion in Israel: Are they in congruence with the ecological sustainable perspective? *British Journal of Special Education, 29*(3), 205-213. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12103>

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Universidad Internacional de Valencia. (29 de diciembre de 2014). Principales estrategias educativas para niños con autismo. Recuperado de <https://www.universidadviu.es/principales-estrategias-educativas-para-ninos-con-autismo/>
- Universidad Internacional de Valencia. (15 de febrero de 2015). Perspectiva internacional de la educación inclusiva: la situación en los países de nuestro entorno. Recuperado de <https://www.universidadviu.es/perspectiva-internacional-de-la-educacion-inclusiva-la-situacion-en-los-paises-de-nuestro-entorno/>
- Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), 45-61. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.3>
- Vieira, R., Fernandes, E., Gonçalves, L. y Castana, M. (2013). La psicología de la educación en cursos de pre-grado en Psicología de Belo Horizonte/MG. *Psicología Escolar y Educacional*, 17(2), 239-248. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572013000200006>
- Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Cambridge: Harvard University Press.
- Williams, S., Johnson, C., & Sukhodolksy, D. (2005). The role of the school psychologist in the inclusive education of school-age children with autism spectrum disorders. *Journal of School Psychology*, 43(2), 117-136.
- Zapata, M. (2016). *El papel mediador del profesor en el proceso enseñanza aprendizaje*. Recuperado del sitio de Internet de la Universidad para el Desarrollo Andino: http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/288752/mod_resource/content/1/Elpapelmediadordelprofesor_Julio29%202016.pdf



APÉNDICES



APÉNDICE 1: GUÍA DE ENTREVISTA

Guía de preguntas de una entrevista semi-estructurada dirigida a docentes y psicólogos educativos sobre sus experiencias en la inclusión de niños con TEA

Educación Inclusiva

- ¿Cuántos años lleva trabajando en un colegio?
- ¿Qué entiende por “educación inclusiva”?
- ¿Desde cuándo considera que ha tomado relevancia este tema?
- En su opinión, ¿por qué es necesaria?
- ¿Cuáles son las necesidades educativas especiales (NEE) que más se presentan en su institución?
- Dentro de las NEE que mencionó, para usted, ¿cuál es la más difícil de trabajar?
- ¿Cuál considera que es el mayor beneficio de la educación inclusiva?
- ¿Qué oportunidad de mejora encuentra en su institución para lograr una verdadera educación inclusiva?
- Desde su experiencia, ¿cuál es el papel del docente educativo en la inclusión?
- ¿Cuál es el papel del psicólogo educativo en la inclusión?
- ¿Cuál es su grado de involucramiento en la realización del Plan de Orientación Individual para los alumnos inclusivos?

Trastorno de Espectro Autista (TEA)

- En su experiencia, ¿cuáles son las estrategias más útiles para la inclusión social de un alumno con TEA?
- Desde su experiencia, ¿cuáles son las herramientas más efectivas para abordarlo en el aula?
- ¿Considera que un Centro de Educación Básica Especial le trae más beneficios que una escuela regular inclusiva? ¿Por qué?
- En su opinión, ¿qué característica propia del TEA dificulta más su inclusión en el aula regular?
- ¿Qué factores externos considera que facilitan la inclusión de esta población en colegios regulares? (Recursos humanos, materiales, etc.)
- Además de las características propias del TEA, ¿cuáles son los principales obstáculos que ha encontrado en la inclusión de estos niños en su institución?
- ¿Qué características de usted como profesional considera que aportan al éxito de la inclusión de estos niños?
- A partir de su experiencia, ¿qué es lo que hace falta en las escuelas regulares inclusivas para que las necesidades de estos alumnos puedan ser realmente atendidas?

APÉNDICE 2: DOCUMENTOS DE INMERSIÓN DE CAMPO

Guía de preguntas de una entrevista semi-estructurada dirigida a docentes y psicólogos educativos sobre sus experiencias en la inclusión de niños con TEA

Educación Inclusiva

- ¿Qué entiende por “educación inclusiva”?
- ¿Desde cuándo considera que ha tomado relevancia este tema?
- En su opinión, ¿por qué es necesaria?
- ¿Cuáles son las necesidades educativas especiales que más se presentan en su institución?
- Para usted, ¿cuál es la más difícil de trabajar?
- ¿Cuál considera que es el mayor beneficio de la educación inclusiva?
- ¿Qué oportunidad de mejora encuentra en su institución para lograr una verdadera educación inclusiva?
- En su experiencia, ¿cuál es el papel del docente educativo en la inclusión?
- ¿Cuál es el papel del psicólogo educativo en la inclusión?

Trastorno de Espectro Autista (TEA)

- ¿Qué conoce sobre el TEA?
- En su experiencia, ¿cuáles son las estrategias más útiles para su inclusión social y académica?
- ¿Considera que un Centro de Educación Básica Especial le trae más beneficios que una escuela regular inclusiva? ¿Por qué?
- ¿Qué acciones realiza su Centro para su inclusión?
- ¿Qué característica del TEA considera que dificulta más su inclusión en el aula regular?
- Desde su experiencia, ¿cuáles son las estrategias más útiles para abordarlo?
- ¿Qué factores considera que facilitan la inclusión de esta población en colegios regulares?
- Además de las características propias del TEA, ¿cuáles son los principales obstáculos que ha encontrado en la inclusión de estos niños en su institución?
- ¿Qué características de usted como profesional considera que aportan al éxito de la inclusión de estos niños?
- A partir de su experiencia, ¿qué es lo que hace falta en las escuelas regulares inclusivas para que las necesidades de estos alumnos puedan ser realmente atendidas?

APÉNDICE 3: CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de esta **ficha de consentimiento** es proveer al participante en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participante.

La presente investigación es conducida por Micaela Nicolini, de la Universidad de Lima. La meta de este estudio es describir las experiencias de los docentes y psicólogos de colegios regulares respecto a la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones o videos se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del mismo en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Micaela Nicolini. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es analizar las experiencias de los docentes y psicólogos de colegios regulares respecto a la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 60 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mí persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Micaela al teléfono 947395195.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Micaela al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

APÉNDICE 4: LIBRO DE CÓDIGOS

Experiencias de docentes y psicólogos educativos respecto a la inclusión de alumnos con trastorno del espectro autista (grado 1) en colegios regulares privados

CATEGORÍA 1	Educación inclusiva
Sub-categoría 1.1	Definición
Sub-categoría 1.2	Estado actual
Sub-categoría 1.3	Beneficios
Sub-categoría 1.4	Límites
CATEGORÍA 2	Rol de la comunidad educativa en la inclusión
Sub-categoría 2.1	Rol del psicólogo
Sub-categoría 2.2	Rol del profesor
CATEGORÍA 3	Estrategias de inclusión para TEA
Sub-categoría 3.1	Estrategias académicas
Sub-categoría 3.2	Estrategias sociales
CATEGORÍA 4	Factores que dificultan la inclusión del TEA
Sub-categoría 4.1	Ambientales
Sub-categoría 4.2	Propios del diagnóstico
CATEGORÍA 5	Facilitadores en la inclusión del TEA
Sub-categoría 5.1	Rendimiento
Sub-categoría 5.2	Apoyo psicológico
Sub-categoría 5.3	Personal capacitado
Sub-categoría 5.4	Apertura
CATEGORÍA 6	Oportunidades de mejora en la inclusión del TEA
Sub-categoría 6.1	Preparación
Sub-categoría 6.2	Vocación
Sub-categoría 6.3	Equipo especializado
Sub-categoría 6.4	Padres de familia
CATEGORÍA 7	Percepción de las propias habilidades
Sub-categoría 7.1	Gusto por la investigación
Sub-categoría 7.2	Vocación de servicio
Sub-categoría 7.3	Apertura
Sub-categoría 7.4	Trabajo en equipo