



12º ENCUESTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL

*Ambientes que habilitan la experiencia de aprender
¿Cómo enseñar a las infancias hoy?*

3, 4 y 5 de Mayo 2019 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires

encuentro@omep.org.ar www.omep.org.ar



Título: Inclusión de niños con TEA en salas de nivel inicial

Subtítulo: contextos facilitadores en prácticas inclusivas en nivel inicial

Autoras: Dra. Graciela Iturrioz. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Prof. Patricia Santos. ISFD 802 y ENI 481. Comodoro Rivadavia. Pcia Chubut

Eje temático elegido: ambientes que habilitan la experiencia de aprender

Fundamentación teórica de la experiencia

Desde que Kanner describiera por primera vez en 1943 el autismo, han sido diversos los intentos de definir sus rasgos de manera particular. Así, Rutter (1984), uno de los investigadores que más ha contribuido al conocimiento del mundo autista, señala que los rasgos son las dificultades específicas de la interacción social, las propias en la comunicación lingüística y las pautas de conducta rígidas y ritualistas en el niño. Siendo uno de los trastornos que más se ha estudiado en los últimos años en tanto que su emergencia es notoria, también se han producido diversos esfuerzos por favorecer la inclusión de estos niños en las escuelas comunes, con distintos resultados. Interesó, en esta experiencia que se presenta, estudiar el caso particular de los niños incluidos en salas de nivel inicial, en tanto resulta ser el primer escalón del sistema educativo formal y por tanto, la experiencia que sella la construcción de sus peculiares trayectorias escolares. En particular, resulta necesario reconocer los esfuerzos docentes en torno a los procesos de inclusión de niños autistas, que resulta ser una experiencia que forma parte de un marco general de prácticas inclusivas impulsadas por un contexto sociopolítico particular en el que se inscribió la norma que la impulsó, a saber, la Res. CFE 155/11. Esta norma, como se dirá a posteriori, sentó las bases para desarrollar prácticas de inclusión, que a diferencia de la integración, supone revisar integralmente la actividad pedagógica en una institución y en sus salas de clase, lo que conlleva movimientos estructurales en la rutina escolar por sobre las acciones coyunturales de la anterior experiencia de integración. Nos interesa saber lo que

acontece en las salas con la inclusión de niños autistas, entorno en el cual la creación y la novedad son rasgos de identidad que se verían revisados frente a la inclusión de un niño con autismo.

Nos interesa conocer entonces los esfuerzos docentes en salas de nivel inicial para favorecer procesos de inclusión de estos niños, en este proceso de aprehender que expresa la autoridad entrevistada. Y de ellos, reconocer las propuestas que hemos de nominar como “buenas prácticas” en tanto entendamos que reúnen un conjunto de rasgos que favorecen la inclusión.

Antecedentes

Contexto institucional

La experiencia de observación de prácticas se desarrolló en cuatro (cuatro) jardines de la ciudad de Comodoro Rivadavia. La elección de los mismos fue a criterio de las autoridades de Supervisión.

Contexto extra-institucional

En torno a los objetivos enunciados, interesa destacar de modo relevante algunos elementos del contexto. En primer lugar un enmarcamiento teórico, que incluye una investigación y un conjunto de conceptos de relevancia.

En una investigación, Larripa y Erausquin (2010) analizan procesos de escolarización de alumnos con este trastorno desde la perspectiva de la actividad histórico-cultural y la dificultad que entraña convivir con herramientas que procuran escolarizar a estos niños en los mismos términos y parámetros que tienen los niños con desarrollo normal. Importa recuperar sus contribuciones en tanto que enfatizan el resguardo que es menester tener a la hora de observar los recursos instrumentales y su genuino carácter inclusivo. En tal sentido, se ha convertido para este trabajo, en un disparador para pensar que en el proceso de la genuina inclusión, prima la integración, que es adecuar recursos sin producir cambios estructurales en la institución. Respecto de los conceptos, dada la amplitud de perfiles que integra y por las especificidades de cada uno de ellos, se emplea la definición de TEA (trastorno de espectro autista), ya que es un conjunto de síntomas y no uno solo, que se asocia a distintos trastornos neurobiológicos y a niveles intelectuales muy variados, por lo que es un continuo con diferentes rasgos. Sobre ellos, es la tríada de Wing es la definición más precisa para el diagnóstico, que ha sido integrada en el diagnóstico DSM V, y que indica:

- déficit persistente en la comunicación y en la interacción social, que se manifiesta por marcadas deficiencias en la comunicación verbal y no verbal;

- falta de reciprocidad social y fracaso al desarrollar relaciones adecuadas al nivel de desarrollo con pares;
- patrones repetitivos con comportamientos motores y verbales estereotipados y adhesión a rutinas y rituales, con intereses fijos y restringidos.

Las explicaciones sobre sus orígenes son variadas. La más extendida es el déficit en la competencia mentalista denominada teoría de la mente, que se espera que los niños la adquieran aproximadamente a los 4 años, y que supone poder comunicarse y comprender la mente de los demás. La teoría de la mente es un mecanismo innato y como tal tiene su origen en el desarrollo neurobiológico, que se complementa con interacciones sociales que Baron Cohen describió como la mirada conjunta en el primer año de vida, que fuera denominada “el cerebro social”. La adquisición de esta competencia, se desarrolla en torno al final del primer año y hace que el bebe sea más competente para adquirir significados culturales, se origina en un fallo en el sistema cerebral que regula la motivación del niño para aprender significados a través de la comunicación y está alterada en el autismo.

Respecto de la inclusión, la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, del año 2006 que define la escuela inclusiva como “...*escuelas o contextos educativos que acojan a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o características individuales y den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje.*” Lo que implica “...*transformar su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado...*”. En esta última expresión radica el importante cambio de visión que generó aquella norma, respecto de una voluntad de superación del concepto “integración” por el concepto “inclusión”. Que supone que el niño discapacitado, para el caso que estudiamos el niño autista, que accede a una escuela común para su educación, tendrá derecho a recibir la misma oferta que para todos los niños, lo que quiere decir que se suma a todas las actividades y propuestas previstas ordinariamente. Y en caso de requerir cambios para su mejor vida en el entorno escolar, esos cambios afectarán estructuralmente a toda la institución. Mientras que el concepto integración suponía que el niño discapacitado se sumaba a la escuela común aunque en un espacio privativo para su actividad, distinguida y separada del entorno natural.

Un aspecto central de una escuela inclusiva es la organización escolar. Ello supone planificar su proyecto desde el inicio de la experiencia, considerando la diversidad de cada aula y de la escuela en general, referido no solo a los espacios curriculares sino también recreos, salidas educativas, actos, etc. Y que todos los alumnos participen de las actividades en diferentes modos según cada caso en particular.

Para dar curso a la inclusión efectiva de los niños con discapacidad, se ensaya una PPI (propuesta educativa personalizada) que integra las instancias de evaluación, planificación y proyección. Estas propuestas son elaboradas por una maestra integradora junto al docente de la escuela común. A los que se suma el equipo institucional de ambas instituciones e integra aportes de los equipos terapéuticos.

Un segundo aspecto del contexto es el conjunto de normas y leyes en que se sostienen las prácticas de inclusión. La Ley 24901 es el marco general desde el que se instituye un sistema de prestaciones básicas de atención integral a favor de las personas con discapacidad, contemplando acciones de prevención, asistencia, promoción y protección, con el objeto de brindar una cobertura integral a sus necesidades y requerimientos. La Ley 27043 declara de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan trastornos del espectro autista (TEA). La Provincia del Chubut, mediante la Ley I-554 adhiere a los términos de la citada antes, e indica que los fondos para tal iniciativa provendrán de una determinada fuente de financiamiento para el adecuado cumplimiento de la misma. Esta Ley encontró antecedente directo en el Decreto 1614/11 del Poder ejecutivo del 30/09/11 por el que se reglamenta el Sistema de Protección Integral de personas afectadas por el síndrome autístico y de su familia en el marco de la Ley I-207. La Resolución CFE 155/12 procura materializar los diferentes artículos de la Ley de Educación Nacional 26206. Define la educación especial como modalidad educativa en todo el territorio nacional, y conceptualiza el proceso de inclusión desde bases filosóficas que se sostienen en la Convención Internacional de derechos de las personas con discapacidad. La Resolución CFE 174/12 “que aprueba las “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”, en el marco de un conjunto de conceptos que refieren a reconocer los problemas de las formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Y en particular, establece que los niños con discapacidad que hayan acreditado terminalidad de primaria, ingresarán y cursarán en una escuela secundaria común y contarán con los aportes de los docentes y equipos técnicos de educación especial en las configuraciones de apoyo que se requieran.

El tercer aspecto contextual es la formación docente, esto es, el contexto de profesorado de nivel inicial, en el que son escasos o nulos los espacios curriculares donde se aborda específicamente los rasgos de este trastorno y los requerimientos de la inclusión.

El cuarto es la caracterización de los jardines donde se realizó la experiencia de observación, y es que los trabajados son instituciones públicas, de experiencia significativa en prácticas de integración de niños con discapacidad de diferente tipo, con escalas diferentes en el trabajo articulado con las MAI (maestras de apoyo a la inclusión) y el equipo interdisciplinario de

profesionales dependiente del Ministerio de Educación de la Pcia. del Chubut que en cada ciudad existe. De los cuatro (4) jardines observados, tres (3) de ellos se ubican en zonas periféricas de la ciudad, y asisten niños y niñas con problemáticas sociofamiliares propias de contextos de pobreza.

Programación de la experiencia

Objetivos

- Reconocer y describir las prácticas docentes en procesos de inclusión de niños autistas en salas de salas de 5 años de escuelas de Nivel Inicial.
- Definir rasgos de “buenas prácticas docentes” en estos procesos de inclusión.
- Efectuar contribuciones al campo de la formación docente para el Nivel Inicial referidos a conceptualizaciones y abordajes metodológicos favorecedores de la inclusión de niños autistas en salas de Nivel Inicial.

Contenidos de enseñanza Prácticas docentes en la inclusión de niños autistas en salas de 5 años de nivel inicial de Comodoro Rivadavia

Actividades de los niños y docentes o adultos a cargo

La experiencia consistió en el estudio de cuatro (4) experiencias de niños con TEA incluidos en salas de cinco (5) años en escuelas públicas de nivel inicial. Como marco general del estudio se realizaron entrevistas a la directora general de nivel inicial de la Provincia del Chubut, a supervisoras y directoras de las 5 (cinco) escuelas seleccionadas y a las docentes implicadas. Además, con ellas, se estudiaron sus planificaciones y en algunos casos, sus materiales didácticos.

Características del grupo beneficiario de la experiencia

Docentes y niños de salas de 5 años de cuatro (4) jardines de la ciudad de Comodoro Rivadavia

Duración en el tiempo: cuatro (4) meses

Fases o etapas de la experiencia en la práctica

- realización de entrevistas a autoridades ministeriales, supervisivas del Nivel inicial de la ciudad de Comodoro Rivadavia y directoras de cada jardín;
- entrevistas a docentes de cada sala implicada;
- entrevistas a las maestras de apoyo a la inclusión y a las acompañantes terapéuticas, según el caso;
- observaciones en sala con análisis de los materiales didácticos y planificaciones;
- devolución, en cada jardín, de conclusiones parciales del estudio

Evaluación general de la experiencia o investigación

Sobre la base de un primer análisis parcial, hemos marcado cinco (5) entradas para el análisis completo de la experiencia, en procesamiento al momento presente. Son las que siguen:

- contextos favorecedores en el jardín

Lo son la flexibilidad institucional y curricular, que permite, para lo primero, que estos niños puedan salirse de los límites espaciales y temporales de la programación didáctica y de la actividad de la sala, lo que representa momentos de sosiego ante situaciones de berrinches propios de su perfil.

- el lugar del juego en el jardín

Como ya es sabido, este recurso, identitario para el nivel, representa una herramienta permanente. Su uso permite que los niños y niñas con TEA encuentren un sitio donde representar sus procesos, tensiones y aprendizajes. Ocupa un lugar distintivo aquí el dibujo, aunque con menor reconocimiento de su amplio valor de parte de las docentes de sala

- la planificación docente

Hay una conciencia creciente en las maestras respecto del valor altísimo de la inclusión de niños con discapacidad en las salas de nivel inicial, que se visualiza en sus esfuerzos por generar diferentes instancias de apoyo. No obstante, ello no se visualiza en las planificaciones, lo que representa un signo de proceso y a la vez de pregunta.

- el lugar de la cultura escrita

Como acontece también con otros contenidos, no queda muy claro el lugar que asume en la planeación docente el conjunto de soportes cognitivos que se espera genera la sala de 5 para los niños con TEA incluidos. Representa una pregunta en torno a la idea de agregar consistencia a la experiencia

- los docentes implicados en torno al niño

Además del docente de sala, existen otros que acompañan: las maestras de apoyo a la inclusión, las acompañantes terapéuticas, las auxiliares docentes. A veces se torna numeroso y no supone un verdadero trabajo colaborativo claramente delimitado, que hace que la primera visualice un entorno de tensión. Un lugar particular lo ocupan las segundas, porque es percibido como insuficiente la definición del alcance de su rol, en tanto que su encuadre laboral, y con ello, su desempeño en sala, lo establece la obra social que abona sus honorarios. Esta particular nota genera una relación singular que interpela a la institución educativa respecto de las expectativas ante las familias.

Reflexión de los docentes o adultos a cargo: logros y dificultades

De lo anterior se desprende el reconocimiento de un estado procesual de la experiencia, que supone transitarla y analizarla exhaustivamente. Lo que supone un verdadero desafío en un tiempo en que las

instituciones educativas corren detrás de la urgencia y los problemas, aunque a la vez nunca dejan de querer crecer. En esa tensión se abordará el complejo proceso de la inclusión escolar en el nivel inicial.

Apoyos recibidos

De la supervisión de nivel inicial de Comodoro Rivadavia y de los equipos directivos de las instituciones implicadas.

Planes para el futuro

Profundizar el análisis de manera particular respecto del lugar de la cultura escrita en las planificaciones docentes para salas de 5 años en que se integran niños con TEA.

Bibliografía

- Riviere, A. y Belinchon M. (2002) Lenguaje, simbolización y alteraciones del desarrollo, Volumen 2. Editorial Panamericana. Madrid.
- Larripa M. y Erausquin C. (2010) Prácticas de escolarización y trastornos del espectro autista: herramientas y desafíos para la construcción de escenarios escolares inclusivos. Un estudio desde el marco de la teoría de la actividad histórico-cultural desarrollada por Engeström. *Anu. investig.* [online]. 2010, vol.17 [citado 2014-10-29], pp. 165-179 . Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100016&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1851-1686.
- Martín L. (2008). Integración escolar y técnicas de modificación de conducta en un niño con trastorno generalizado del desarrollo (TGD). XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Vygotski L. (1977); Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. La Pléyade.
- Vygotski L. (1997); Obras escogidas Tomo II Pensamiento y lenguaje. Madrid.
- Echiburú G. y otros (2015) Recursos comunicativos de un joven con autismo: enfoque multimodal para mejorar la calidad de vida. *Revista Actualidades investigativas en educación*. Volumen 15. Número 1. Universidad de Costa Rica.
- García Cuevas Román A y Hernandez de la Torre E. (2016) El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con TEA en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. Volumen 9, Número 2. Universidad de Sevilla. España.
- Sepúlveda Velásquez L. y otros (2010) Integración en el aula regular de alumnos con síndrome

asperger o autismo de alto funcionamiento: una mirada desde la actitud docente. *Bordón* 62 (4), 131. Universidad del País Vasco.

- Cuellar de Luca L. y otros (2015) Enseñanza cooperativa como instrumento para la inclusión de un niño con TEA mediante juegos cooperativos en un aula de educación infantil. *Revista arbitrada de CIEG*. ISSN 2244-8330. Julio de 2015.
- Gomez B. y Palomares Ruiz A. (2013) La necesidad de nuevas estrategias metodológicas en la educación inclusiva de alumnos autistas. *Revista Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete número 28*. ISSN 2171- 9098.
- Lopez Marí M. y otros (2016) Intervención pedagógica de las conductas desafiantes de un alumno con TEA en un aula de educación infantil. *Edunovatic 2016. REDINE*. ISSN 978-84-671-7628-3.
- Valdez D. y Ruggeri V. (2001) *Autismo. Del diagnóstico al tratamiento*. Buenos Aires. Paidós educador.
- Fernstermacher G. (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock *La investigación en la enseñanza I*. Paidós. México.