

Estrategias docentes para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela

Carmen Sandoval Figueroa
Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima
sandoval.cm@pucp.pe

Flor Quispe Román
Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima
flor.quispe@pucp.pe

RESUMEN

La investigación indaga las prácticas inclusivas que un grupo de docentes de una Institución Educativa Pública del nivel inicial desarrollan en la inclusión de la escolarización de niños con Trastorno del Espectro Autista. Actualmente, el Trastorno del Espectro Autista se define como una condición del neurodesarrollo que afecta las dimensiones de la comunicación e interacciones sociales, y se manifiesta con patrones restringidos de comportamiento e inflexibilidad. Esta condición afecta, según la OMS (2021) a 1 de cada 160 personas y tiene mayor incidencia en varones que en mujeres. Aparece en la primera infancia, de allí la importancia del diagnóstico temprano y la identificación de los signos de alerta por las docentes de inicial. A nivel metodológico, la investigación es de enfoque cualitativo y utiliza como método el estudio de caso. El objetivo fue describir las estrategias que los docentes emplean para favorecer la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista en el nivel de educación inicial. Se presentarán los primeros hallazgos haciendo énfasis en el rol del docente como un puente para la inclusión de los niños, las «estrategias intuitivas» puestas en marcha, el acompañamiento restringido y limitada capacitación de docentes, la colaboración de las familias, entre otros importantes hallazgos.

PALABRAS CLAVE: Educación, inclusión educativa, Trastorno del Espectro Autista, estrategias docentes

Teaching strategies for the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in school

ABSTRACT

The research investigates the inclusive practices that a group of teachers of a public educational institution of the preschool level develop the inclusion of schooling of children with Autism Spectrum Disorder. Currently, Autism Spectrum Disorder is defined as a neurodevelopmental condition that affects the dimensions of communication and social interactions, and manifests itself with restricted patterns of behavior and inflexibility. According to the World Health Organization (2021), this condition affects 1 out of 160 people and has a higher incidence in males than in females. It appears in early childhood, hence the importance of early diagnosis and identification of warning signs by preschool teachers. At the methodology level, the research has a qualitative approach and employs the case study method. The objective was to describe the strategies used by teachers to promote the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder at the preschool level. The first findings will be presented, emphasizing the role of the teacher as a bridge for the inclusion of children, the implemented «intuitive strategies», the restricted accompaniment and limited teacher training, the collaboration of families, among others.

KEYWORDS: Education, inclusive education, Autism Spectrum Disorder, teaching strategies

1. Introducción

Según la OMS (2021), los signos del Trastorno del Espectro Autista (a partir de ahora TEA) se manifiestan tempranamente, durante los tres primeros años de vida, de allí la importancia de que las docentes de inicial procuren prácticas inclusivas para una real inclusión de los niños al sistema escolar y estén preparadas para identificar signos de alerta, para luego, derivar al especialista. Gonzáles (2015), precisa que de manera general existe mayor prevalencia del TEA en varones que en mujeres, además de incidir que esta condición acompañará al sujeto a lo largo de su vida. En el caso del Perú, la cifra declarada por el MINSA en 2019 era de 15,625 personas diagnosticadas con TEA, teniendo en cuenta que esta cifra es menor a la real porque existe un alto subregistro por las limitaciones de las familias para acceder al diagnóstico. En añadidura, se estima que el 81% de los niños diagnosticados con TEA son varones (MINSA, 2019).

Asimismo, constatamos que, durante los últimos años, se ha tomado interés por estudiar el TEA y garantizar de manera multidisciplinaria y multisectorial los derechos de las personas con esta condición para favorecer su inclusión educativa, social, laboral y, sobre todo, se garantice una atención integral a nivel de la salud que les permita ganar autonomía y hacer valer sus derechos (Ley N° 30150 - 2019). Es necesario aclarar que según la Ley de protección de personas con Trastorno del Espectro Autista N° 30150 existen una serie de barreras que pueden limitar el acceso de los niños con TEA a la escuela y éstas giran en torno a aspectos personales, sociales, culturales y/o económicos. Las políticas que se diseñan para superar la exclusión reconocen estas problemáticas y se esfuerzan para abordarlas de forma integral. Por ello, se plantea un marco normativo nacional de educación inclusiva para reconocer y respetar el acceso de estos niños a una educación de calidad y orientar esfuerzos para incluirlos de forma satisfactoria, contribuyendo a la mejora de sus aprendizajes.

Con la finalidad de garantizar el acceso de los niños con discapacidad a la Educación Básica Regular (EBR), ya en junio del 2018, el gobierno peruano promulgó la Ley N° 30797 que promueve la educación inclusiva de personas con discapacidad. Asimismo, la directiva del 2020 del MINEDU proporciona las orientaciones para matrícula de niños que presenten alguna discapacidad y exige a las instituciones educativas que se reserven dos vacantes por aula para la inclusión (MINEDU, 2019). Estos lineamientos se ven reforzados en el Decreto Supremo N° 007-2021-MINEDU, que promueve la atención a la diversidad de estudiantes para no dejar a nadie rezagado del sistema educativo.

En suma, como consecuencia de estas políticas, se sustenta la necesidad de que las escuelas incorporen estas normativas y las reconozcan como aspectos fundamentales

para su rumbo educativo. Las escuelas no solo deben conocer la importancia de la inclusión de niños con TEA, sino también diseñar nuevas políticas inclusivas, de manera que se pueda favorecer el acceso de estos niños a una educación de calidad empleando prácticas inclusivas que respondan a la necesidad de cada niño y a la diversidad propia de la condición del autismo (Valdez, 2019).

Con la finalidad de realizar esta investigación formulamos la siguiente pregunta: ¿qué estrategias utilizan los docentes para favorecer la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista? El objetivo fue describir las estrategias que los docentes emplean para favorecer la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista en el nivel de educación inicial.

Actualmente, el TEA es definido por la *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5* (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013) como un trastorno del neurodesarrollo, de carácter dimensional, donde el niño presenta déficits persistentes en las áreas de comunicación e interacción social y, además, se observa intereses restringidos y conductas estereotipadas. Manrique, Castillo, Valdez et al. (2019) señalan que el TEA acompañará a la persona a lo largo de su vida afectando directamente y limitando las relaciones que establezca con los demás, dadas las alteraciones de la comunicación, el lenguaje y la flexibilidad con su entorno. Reynoso, Rangel y Melgar (2015) entienden que el TEA afecta aspectos emocionales así como la contención de las conductas repetitivas en las personas. Taylor (2015) señala que los TEA se caracterizan por tres disfunciones: una asociada a la comunicación, otra a la interacción social limitada y, por último, una gama de intereses restringidos.

Por su lado, Gonzales (2015), plantea el TEA como una condición caracterizada por un conjunto de síntomas que aparecen entre los primeros tres años de edad, por eso un diagnóstico temprano es fundamental y se debe estar atento a los signos que pueden aparecer muy temprano, a partir de los 18 meses. Morrucco (2015) indica que en el TEA se ven afectadas las áreas relacionadas a la comunicación, socialización, imaginación y pensamiento flexible. Rangel (2017), define el TEA como un desorden del desarrollo de origen neurobiológico. A su vez, Gonzales (2018), sustenta que en dicho trastorno se compromete el desarrollo comunicativo, emocional y simbólico del individuo, además de observar limitaciones para interactuar con los demás. En cuanto a Valdez (2017b) precisa que el TEA es un «síndrome que afecta la comunicación social y la flexibilidad en distintos grados según cada caso» (p. 11) y que la atención del niño debe estar centrada en la persona y sus potencialidades.

En síntesis, se comprende el TEA como una condición del neurodesarrollo que determina la forma en la que el niño percibe el mundo y las relaciones con los demás. Este trastorno está caracterizado por una comunicación social deficiente, así como patrones repetitivos y estereotipados del comportamiento. Se manifiesta en los primeros tres años de edad, específicamente entre los 18 y 36 meses, por lo que resulta imprescindible estar

atento a las señales de alerta, de tal forma que se pueda brindar el diagnóstico oportuno y la atención psicoeducativa adecuada.

En lo que respecta al abordaje desde la escuela para la inclusión educativa, los niños con condición TEA tienen derecho a una educación de calidad, que les permita relacionarse con otras personas y aprender. En este sentido, reconocemos la urgencia de que la comunidad educativa esté preparada para orientar hacia un desarrollo óptimo a niños que presentan alguna necesidad educativa. La escuela debe ser vista como un agente facilitador que brinda oportunidades de aprendizaje a quienes más lo necesitan. Tomando en cuenta ello, se describen las medidas para acoger a niños con TEA y las principales estrategias de apoyo que contribuyen hacia la potencialización de sus capacidades a partir de las oportunidades que se les brinda.

En el marco del principio de la educación inclusiva se reconoce que cada niño es diferente, y por tanto, tienen características de aprendizajes diversos. En consecuencia, no es el niño quien se debe adecuar a la escuela, sino es esta quien debe dirigir sus esfuerzos para acoger todas las diferencias y diseñar un modelo de enseñanza aprendizaje que tome en cuenta la diversidad. De este modo, se deben crear espacios comunes para que todos los niños puedan participar activamente y generar aprendizajes (Valdez, 2019; Valdez, 2017a; Booth y Ainscow, 2011). En las aulas de una escuela que, apuesta por la educación inclusiva, los docentes ejecutan su trabajo motivados por la convicción de que la educación debe estar libre de prejuicios, y, por tanto, deben unir esfuerzos para diseñar sistemas de apoyos que faciliten, a cada uno de los niños, un aprendizaje óptimo y de calidad.

En cuanto a las estrategias de apoyo para favorecer la inclusión educativa y el aprendizaje de niños con TEA, la comprensión y valoración del docente por la inclusión de los niños en el aula y en la escuela constituye una pieza clave para lograr poner en práctica un conjunto de estrategias que contribuyan hacia el desarrollo de capacidades y la potencialización de las fortalezas, centrando el apoyo en la persona (Valdez, 2017a). Con respecto al TEA, las estrategias para la inclusión educativa se presentan relacionadas según las dimensiones de afectación: estrategias para favorecer la comunicación e interacción social y estrategias para atender los intereses y comportamientos repetitivos y restringidos.

Estrategias para favorecer la comunicación social

En el área de la comunicación social, se puede observar un conjunto de deficiencias centradas en las competencias sociales, en el lenguaje expresivo y comprensivo y la ToM. A continuación, se desarrollan estrategias para abordar y favorecer estas deficiencias desde el plano educativo.

– *Estrategias para favorecer las competencias sociales*

Con el objetivo de favorecer las competencias sociales y la comunicación de los niños con TEA, se propone el uso de apoyos visuales para orientarlos en el espacio y apoyarlos en su proceso de comprensión del entorno. Los apoyos visuales son un medio de comunicación en donde predomina el uso de símbolos, imágenes, fotografías, palabras escritas o listas que son utilizados para establecer comunicación con los demás. Hayes, Hirano, Marcu, Monibi, Nguyen y Yeganyan (2010) indican que «en particular para las personas con trastorno del espectro autista (TEA) [...]. Estos apoyos visuales se utilizan con frecuencia para fomentar la comunicación y el aprendizaje» (p.664). Un punto importante es que la información visual adquirida mediante los recursos visuales contribuye a la mejora de la atención, la interpretación rápida y fácil de los mensajes, el entendimiento de la información verbal, la comprensión de diversos conceptos y, la capacidad para comprender y aceptar el cambio.

Por tanto, los apoyos visuales son considerados la clave para el aprendizaje y la socialización de los niños, ya que pueden ser utilizados en grupos grandes, pequeños o de forma individual, tomando en cuenta las características del niño. En ese sentido, todo profesional interesado en el desarrollo de estos aportes visuales debe tomar en cuenta las siguientes consideraciones; «durabilidad, portabilidad, claridad y tamaño, adecuación a la edad y esfuerzo de respuesta requerido para utilizar el soporte visual» (Cohen et al., 2007, citado en Meadan, et al., 2011, p. 29).

Entre los apoyos se reconocen, por ejemplo, los *horarios visuales*, que facilitan al niño organizarse en el tiempo y tener conocimiento sobre cuáles son las actividades que se ejecutarán durante el día. Este tipo de apoyo brinda la oportunidad al estudiante de autoorganizarse, reducir sus niveles de ansiedad y sentirse más seguro, además de potenciar la memoria secuencial, la organización, el lenguaje y la comprensión (Hayes, Hirano, Marcu, Monibi, Nguyen, y Yeganyan, 2010). Los horarios brindan orientaciones respecto a la actividad que se encuentran trabajando, ayudan a anticipar las actividades y los cambios.

También existen los *apoyos visuales para estructurar el espacio*, lo que permite que los niños se puedan desenvolver con naturalidad e independencia, ya que pueden comprender mejor el espacio en el que se encuentran. Esto permite el desarrollo de la autonomía y la participación y el niño podrá depender menos de los adultos logrando relacionar las actividades con los espacios en donde se realizan. Para organizar el espacio, el docente puede hacer uso de símbolos, gráficos, palabras, fotografías, entre otros, lo esencial de esto es que el niño pueda identificar las características que comprenden cada espacio u objeto. Hobson (1995) indica que este tipo de apoyo promueve la confianza para desenvolver de forma segura en el espacio, muestren más independencia y mayor predisposición para la exploración, así como estructuren su pensamiento y que tengan sensaciones de estabilidad.

Los *guiones visuales*, entendidos como pautas que orientan al niño en las formas de relacionarse con los demás, son considerados apoyos muy importantes para la socialización. Meaden, Ostrosky, Triplett, Michna y Fettig (2011) indican que estas fueron diseñadas específicamente para aquellos niños que muestran limitaciones en la puesta en práctica de las habilidades sociales o que se muestran indiferentes a la socialización. Es significativo acotar que las historias sociales constituyen un ejemplo claro de aquello que se entiende por guiones visuales. Según Ginestar, Pastor, Tijeras y Fernández (2019), «El objetivo es que la persona comprenda cómo y por qué debe actuar o comportarse en una determinada situación» (p. 218). Debe adaptarse a la edad y comprensión de los niños.

Finalmente, el *análisis de las tareas visuales*, comprendido como un conjunto de pasos que se presentan de forma secuencial hacia el logro de una tarea o actividad específica. Este apoyo visual le permite al niño tener libertad y mayor independencia para realizar las actividades por sí solo. Estas actividades pueden ser categorizadas en simples y complejas, en donde las primeras se relacionan con procesos sencillos a ejecutar (recoger los juguetes y ponerlos en el baúl) y las segundas involucran una serie de pasos y habilidades que se relacionan y se ponen en acción para el logro de una actividad (lavarse las manos).

– *Estrategias para favorecer el lenguaje expresivo y comprensivo*

En el caso de los niños con TEA, es posible evidenciar en algunos niños dificultades en el uso y la comprensión del lenguaje. Esto genera un impacto negativo en la forma de relacionarse con los otros. Valdez (2019) afirma que los docentes deben simplificar el lenguaje de acuerdo a nivel de comprensión de vocabulario de los niños o la estructura de la frase. Asimismo, Zambrano y Orellana (2018) indican que: «el docente es quien se convierte en el mediador de los procesos y portador de instrumentos que permiten al niño con autismo hacer frente a las diversas situaciones que se presentan día a día dentro del aula de clase» (p. 41). Por esa razón, es importante que se utilicen expresiones verbales y no verbales a la hora de enviar un mensaje, además, que se muestre una posición de escucha, mirándolos a los ojos y poniéndose a su nivel, demostrando una observación respetuosa. Si el estudiante lo requiere, se sugiere el uso de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.

Segundo, la verbalización de las indicaciones por parte del docente permite al estudiante una comprensión más amplia acerca de aquellas acciones que se ejecutan. Esto le posibilita entender qué es lo que sucede en el ambiente, por qué ocurre dicha acción y cómo se ejecuta. La acción de poner en palabras una idea, pensamiento o acción constituye una estrategia clave para orientar al niño y ayudarlo en la comprensión del entorno.

– *Estrategias para favorecer la teoría de la mente*

Cornago, Navarro y Collago (2012) proponen un conjunto de estrategias que se pueden trabajar con el niño para favorecer el desarrollo de la ToM. Primero, mostrarle la posibilidad de que pueden existir diversas perspectivas en torno a un mismo objeto. Para ello, se pueden ejecutar actividades en donde se le pide al niño y a otro compañero que observen un dibujo y comenten acerca de lo que consideran que puede ser. Para apoyar este proceso se puede hacer uso de historias sociales, de tal manera, que se respeten los turnos y los pensamientos de los demás. El objetivo es que el niño con TEA comprenda que la apreciación de un objeto puede cambiar en función a la perspectiva de una persona. Otro aspecto importante es el reconocimiento de los estados emocionales simples y complejos. Esto se puede realizar con ayuda de apoyos visuales. Lo ideal es que estas emociones se puedan asociar con algún hecho que el niño haya experimentado en su cotidianidad.

Estrategias para atender los interés y comportamientos repetitivos y restringidos

Existen estrategias que ayudan a enfrentar los cambios en las conversaciones que giran en torno a un fuerte interés y los temas repetitivos, la adherencia a las rutinas y las hiper o hipo reacciones a los estímulos del entorno.

– *Estrategias para atender las conversaciones y los temas repetitivos*

Frente a una planificación clara de las actividades que se realizarán durante el día, el niño puede sentirse más seguro, lo que disminuirá la presencia de conductas repetitivas. Aquí también es recomendado el uso de las agendas visuales para marcar los tiempos y los cambios. Iacabono y Moirano (2018) indican que las agendas visuales «ilustran de modo muy sencillo secuencias de actividades diarias de las que participa la persona con autismo con el fin de mostrarlas como previsibles y minimizar la ansiedad ante lo inesperado» (p. 6). Estas agendas tienen diversas presentaciones y pueden ser usadas en diversos contextos educativos, así como en diversas modalidades educativas (presencial, semipresencial y a distancia). Un modo de presentación de la agenda visual que contribuye a la estructuración del tiempo del niño son los horarios pictográficos que se presentan en forma de pictogramas y se utilizan para organizar las actividades diarias, semanales o mensuales, además de precisar las horas exactas y los días en la que se realizará determinada actividad. Se diseñan de forma secuencial y en base a las características de los estudiantes. Con respecto a la disminución del uso de temas repetitivos dentro de las clases se sugiere, también, la implementación de historias sociales, de tal manera que el niño pueda comprender la manera y la frecuencia para expresar sus intereses sin llegar a agobiar a las personas que le rodean.

– *Estrategias para trabajar la adherencia a las rutinas*

La inflexibilidad es una de las características más notables de esta condición y genera que el niño se muestre resistente al cambio e insistente en la ejecución de las rutinas, lo que puede provocar una serie de comportamientos disruptivos en el aula. Con respecto a la anticipación de los cambios, García y Rodríguez (2012) indican que «es esencial para la construcción de futuro, hace uso de ideas, percepciones sensibles y relaciones entre ellas [...], posibilita reconocer el presente, volver al pasado y prever el futuro» (p. 209). El valor de la anticipación radica en la posibilidad que se le brinda al niño de entender de forma detallada aquello que continúa a la actividad que está realizando, proveyéndolos de sentimientos de seguridad y tranquilidad. En todo este proceso de anticipación, es importante que el adulto asuma una posición empática, capaz de ponerse en el lugar del niño y comprender que ante determinadas situaciones inesperadas este puede ejecutar diversos comportamientos.

– *Estrategias frente a las hiper o hipo reacciones*

Algunos niños con TEA tienden a desarrollar las hiper o hipo reacciones frente a los estímulos sensoriales. Abordar este aspecto, desde el plano educativo, resulta complejo, ya que cada niño puede presentar rangos de sensibilidad diferentes. Por ello, es importante que como docentes se tome especial consideración tanto al ambiente donde se llevará a cabo el aprendizaje, como los tiempos libres que se destinan al estudiante. Respecto al aula o espacio, es preciso que esté libre de estímulos sensoriales que puedan generar displacer, tales como excesiva cantidad de luz, sonidos estruendosos, olores intensos o temperaturas extremas. Los tiempos libres que se destinan al estudiante dentro del aula son considerados momentos necesarios para que el estudiante pueda encontrar tranquilidad de todos los estímulos que percibe de su entorno. Estos tiempos libres pueden ser ejecutados dentro o fuera del aula, lo fundamental es que el niño pueda darse un momento para tranquilizarse y unirse a la actividad una vez que se sienta listo para continuar.

2. Métodos y técnicas de investigación

La investigación tiene un enfoque cualitativo y el método elegido es un estudio de caso. Sobre el enfoque de investigación elegimos que sea cualitativo porque, como afirma Anadón (2006), los estudios cualitativos son un campo interdisciplinario donde los esfuerzos de investigación se centran en comprender interpretativamente la naturaleza humana. En tanto Flick (2015) menciona que la investigación cualitativa busca inda-

gar en las perspectivas de los participantes, sus experiencias, conocimientos y prácticas cotidianas que nos permiten comprender la realidad a la que nos aproximamos. Sobre el estudio de caso, Stake (1999) indica que este método nos permite conocer a profundidad una realidad para comprenderla a partir de las experiencias de los actores. De manera general, un caso puede definirse como una «entidad objeto de indagación» (Gundermann, 2013, p. 233). Además, puede estudiar el complejo fenómeno humano y se caracteriza por tener cuatro rasgos: es particular, inductivo, descriptivo y heurístico (Merriam, 1998).

En cuanto a la conformación del caso está constituido por las docentes de una institución educativa pública del nivel inicial ubicada en el distrito de San Miguel (UGEL 03), que se caracteriza por promover la inclusión educativa y que en los últimos 5 años ha recibido varios niños con presunción o diagnóstico de TEA. Las informantes fueron la directora de la IE y 7 docentes de ciclo 2 de educación inicial.

La recolección de la información se realizó mediante la técnica de la entrevista, en la modalidad a distancia, debido a las exigencias de distanciamiento social que demanda la coyuntura actual. El instrumento fue una guía de entrevista y estuvo estructurada con preguntas que incluyeron cuestiones vinculadas a las estrategias que los docentes ponen en práctica para incluir a los niños con TEA (estrategias para la adaptación a la escuela, para el acompañamiento, para la adaptación curricular, para la propuesta de experiencias de aprendizaje, para los momentos de socialización y recreación, entre otros).

Respecto a la validación de la guía de entrevista se realizó a través de juicio de expertos. Para la aplicación de las entrevistas se solicitó el permiso a la directora de la institución educativa y de las docentes implicadas en la investigación, respetando los principios éticos. El análisis de los datos se realizó de manera manual, empleando matrices de interpretación y codificación. El procedimiento incluyó la transcripción de las entrevistas, vaciado en las matrices de análisis por categorías, identificación de categorías emergentes y, finalmente, se empleó una matriz de interpretación de datos.

3. Resultados y discusión

La presentación de los hallazgos la hemos organizado en dos partes. Primero vamos a presentar, de manera general, la dinámica de la inclusión educativa de niños con TEA en la institución educativa estudiada. Luego, describiremos las estrategias que los docentes ponen en práctica para incluir a los niños con TEA.

Con respecto a la *dinámica de la IE* observamos que se trata de una escuela con una visión inclusiva, que recibe niños con alguna discapacidad desde el año 2012, inclusive antes de la aplicación de Ley N°30797 del MINEDU (2018). En los últimos años, las docentes observaron un incremento en la población de niños con TEA en la escuela, lo

que hace retador el trabajo con ellos porque no conocen estrategias para incluirlos en la escuela o esas estrategias se podrían denominar *intuitivas* o recuperadas a través de la experiencia de los otros. Desde la Dirección de la institución educativa se procura crear una cultura inclusiva y de parte de las docentes se han identificado prácticas inclusivas.

Asimismo, es en los primeros años de educación inicial, y cuando las docentes están en contacto con los niños, que pueden observar algunas manifestaciones del TEA y entrar en diálogo con las familias para recomendar un diagnóstico temprano y una intervención oportuna. En este proceso, las docentes encuentran reticencia de las familias y es un trabajo duro de emprender y sostener, tal como lo vemos en el siguiente testimonio: «Nosotros matriculamos a los niños y no sabemos qué características tienen. [...] Entonces recién cuando llegan al aula y la maestra lo observa, es que la madre de familia se da cuenta, o sea... si es que se da cuenta, ¿no? [...] Algunos que no tienen el lenguaje o no socializan, no te fijan la mirada, entonces presumimos algunas características diferentes y allí es que empezamos a conversar con la mamá, con la familia y - como te digo - en el mejor de los casos, las mamás aceptan, pero en otros casos no y es bien complicado decirle, comunicarle a la familia porque a veces se molestan, no lo toman bien, a veces dicen que la miss no tiene paciencia, no sabe, no conoce, se ha agarrado con mi hijo». Tenemos todas esas cosas que nos hacen tener muchas reservas a veces de cómo informar a la familia»(EDO1).

Hay varios aspectos que dificultan el diagnóstico, entre los cuales podemos mencionar las penurias económicas de las familias, la falta de acceso a la salud, la pobreza y las múltiples actividades que realizan los responsables del hogar son situaciones que las familias deben enfrentar y limitan el diagnóstico y la intervención temprana de los niños.

Otro aspecto importante es el *apoyo pedagógico que necesitan las docentes para poder incluir a los niños con TEA*. En varios testimonios se observa que las docentes tienen que generar sus propias estrategias para capacitarse, investigar de manera autónoma, preguntar a sus colegas sobre la experiencia que han tenido acompañando a un niño con TEA, solicitar información a la familia o al Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), dado que todo esto constituyen insumos que les permitan acompañar a los niños en las mejores condiciones. Una de las docentes describe el abandono o la falta de guía o acompañamiento del Estado con una analogía «Me he sentido en una isla, porque yo nunca he tenido experiencia» (EDO8). Otro aspecto que se evoca es el ganar experiencia por el testimonio de colegas «yo lo poco o lo mucho que he podido dar a mis niños es de uno que conversó con mis colegas, que ya tengo la experiencia y que ya más o menos me guían» (EDO4). El apoyo de los padres cuando brindan conocimiento sobre la condición del niño facilita su inclusión: «Y como digo... el apoyo que ha tenido la mamá con nosotros, ¿no? Porque si no hubiera apoyo de la mamá, creo que no se hubiera podido ayudar al niño y eso para mí ha sido gratificante» (EDO2).

También recurren al autoaprendizaje como una manera de ganar conocimientos y experiencias «Yo no soy especialista, no tengo mucha información. Aún tengo que seguir revisando, preparándome o capacitándome al respecto. Yo sí siento que aún me falta mucho conocer sobre estos temas, pero creo que cualquier profesora que ha tenido un grupo, que tiene un grupo de niños, puede identificar» (EDO1). «Yo he tratado de leer, de investigar también» (EDO4). Se reconoce, entonces la importancia de la capacitación en TEA dirigida a los docentes (Rangel, 2017) porque va a influenciar en la adaptación de los niños a la escuela, sus aprendizajes y, sobre todo, en la socialización.

Otro aspecto que evocan, de manera general, es *la dificultad de comunicación y de interacción con los niños se acrecienta en la modalidad a distancia* «incluso cuando se hace las conexiones Zoom es bien complicado hablar con el niño, que de alguna manera ayuda, sí, pero no es lo mismo y no se puede observar directamente al niño [...] Es complicado y las profesoras me han comentado que pueden ver algunas características de sus niños, pero la verdad que es muy limitado y tampoco es una evidencia abundante para decirle al padre de familia» (EDO1). «No participa con mis actividades, pero sí, antes mandaba la asistencia, ahora no manda la asistencia. Más bien, yo le mando a su WhatsApp de la señora, le digo - ¿cómo está?, ¿cómo sigue el niño? - pero no me ha respondido» (EDO2). «Nosotros enviamos PPT, comunicados, audios, y la mamá desarrollaba, y cuando yo llamaba para la retroalimentación por videollamada, ahí me conectaba con él. Y la mamá trataba, pero también es bien difícil hacerlo así, peor a los niños, pues, con este tipo de dificultades que tienen» (EDO5). «Mira en la etapa presencial era más fácil, ahora remotamente es bien difícil. En la etapa presencial uno podía valerse de carteles, figuras armadas, ya tenerlas listas» (EDO4).

Finalmente, se observa que *las docentes reconocen potencialidades en los niños con TEA*, que no están exentas de algunos mitos asociados a la sobre inteligencia de los niños con TEA: «Excelente pequeño, tenía la habilidad de hablar todo en inglés, sumaba... todos los números, todo lo que hablaba lo hablaba en inglés» (EDO3). «Pero también rescatar que tienen sus habilidades. Por ejemplo, mi primer niño Alejandro, era... le gustaba mucho jugar en la construcción, en el sector de construcción y ahí era su mundo» (EDO8).

Con respecto a *las estrategias docentes para incluir a los niños con TEA en la escuela*, las docentes entrevistadas manifestaron que las estrategias se dirigían específicamente al trabajo directo con el niño y la familia. En algunos casos mencionaron al SAANEE, pero resaltando el aspecto orientador que les brindaban.

En el caso de *las estrategias para la adaptación a la escuela*, las docentes resaltaron la importancia de trabajar de manera coordinada con la familia: «Primero deberíamos trabajar con los padres, con los papás con la familia entera para poder ayudar a nuestros pequeños a que se integren a los grupos y a la sociedad. A veces por el trabajo, por las rutinas los papás no pueden» (EDO3). «Para mí muy importante es la familia, el entor-

no que está hacia el niño y para mí eso es lo fundamental. De ahí parte todo para que el niño pueda... de ahí empieza para que, en el colegio, en el aula, haya un seguimiento, ¿no?, entre ambos para que se le pueda apoyar en este tipo de casos, de conductas, de los niños» (EDO2). Consideran que otro aspecto importante es conversar con los niños del aula o preparar el ambiente, de manera que los niños comprendan el funcionamiento de los niños con TEA, pudiendo interactuar y jugar: «Al principio, bueno, se le comenzó a hablar a todos en general, ¿no? Cuando no estaba Pablo, le hablábamos cómo era Pablo, cómo se comportaba. Hay que cuidarlo bastante, hay que quererlo, hay que compartir los juguetes con él, no hay que quitarle porque no le gusta que le quiten. Hay que tener mucho cuidado, nada más, así, conversando con los niños (EDO2). «Hice una reunión, una asamblea con los pequeños y les expliqué la situación de él, por qué se aislaba [...]¿Qué me quedó? Trabajar con los propios niños para que ellos ayuden. Para que ellos lo atraigan hacia ellos, hacia el grupo (EDO3).

En cuanto a *las estrategias para el acompañamiento*, se hace énfasis a vincular el afecto a la labor docente, pero esta afirmación no exenta de mitos al relacionar el amor o la paciencia para llegar a la comprensión del niño, no se percibe esta inclusión como un derecho y puede afectarla en la medida en que las docentes no conocen estrategias que puedan emplear para la inclusión: «de parte de nosotros, vemos al niño que sí necesita mucho cariño, mucho afecto, porque el niño se desespera por hablar... de que uno tiene que comprenderlo y no puede comunicarse, ¿no? Entonces sí falta mucho, primero, por parte del adulto, que tiene que comprender bastante al niño. No desesperarse, bueno, brindarle mucho afecto al niño. No solamente el adulto conversa con todos los niños de su alrededor, también que es un niño que necesita amor, cariño, que lo entiendan y eso fue lo que se estuvo conversando con... bueno, en mi grupo (EDO2). Se percibe, además, la necesidad de un acompañamiento específico como la sombra: «lo teníamos que jalar para que ponga su asistencia, para que guarde su ropa en el perchero, para que haga sus trabajos, se le daba la hoja y el hacia lo que él quería. Él necesitaba a una persona constante que esté allí. Como los demás niños podían hacer sus actividades solos, entonces yo estaba con él o la practicante o la asistente tenían que estar ahí al ladito para inducirlo para que él haga» (EDO3).

Asimismo, las docentes hacen referencia a asegurar el acompañamiento con el uso de apoyos visuales que favorezcan la comprensión de los niños y la ejecución de las tareas. «Trabajaba en la casa con sus imágenes, con sus figuras, con apoyo visual. Entonces, llegaba al salón y también utilizábamos imágenes. Pongamos que el tema del que vamos a hablar es de las frutas, entonces sacaba las imágenes. Yo le digo «colorea eso», él mismo que te ayudaba a colorear, luego lo plastificaba y lo traía» (EDO5). Finalmente, las docentes recurren al SAANEE para tener orientaciones para acompañar a los niños: «la profesora del SAANE me decía que hay que trabajar muchas rutinas. Aquí sale en qué

momento, como cuando ingresan. Por eso les hice como su línea de tiempo: cuando ingresan, una imagen de un niño con su mochila, y todo ese seguimiento» (EDO5).

Sobre *la necesidad de adaptación curricular*, hacen referencia a adaptar las sesiones más con referencia a la duración de las mismas que al contenido, pero lo interesante es que hacen referencia a centrarse en los intereses que tiene el niño para llamar su atención en la actividad: «definitivamente la mayoría de las actividades que uno manda para ellos, tienen que ser adaptadas. Yo pienso que ellos necesitan cositas más cortas, cosas que les llame la atención porque si hay cosas que a ellos no les llama la atención, no te van a hacer caso» (EDO4).

En cuanto a *los momentos de socialización y recreación*, las docentes facilitan momentos de juego libre y procurar incluir al niño en las actividades del aula, para tal fin usan apoyos visuales para facilitar los intercambios en los juegos -el dar y recibir - o invitarlos a formar grupos de juego: «con las tarjetas, con los pictogramas, ya fue aminorando Entonces, ya los niños sabían que él no quería que le quiten los juguetes. Entonces, más bien ellos le daban los juguetes para que él juegue o sino todos estábamos en la mesa jugando, cada uno con sus juguetes. Él iba donde un niño y le quitaba. Los otros niños ya no le decían nada, dejaban que él quite el juguete. Yo le hablaba o la practicante o la auxiliar o la asistente - eso es del niño, vamos a compartir- y le enseñamos la tarjeta que tiene que compartir» (EDO2). Ninguna docente hizo referencias a estrategias que pudieran emplear los juegos durante los momentos de recreo.

Finalmente, las entrevistas nos dieron pistas sobre otras estrategias que empleaban las docentes haciendo uso de apoyos visuales. En el caso del uso de pictogramas para facilitar la comunicación, ellas refieren diferentes formatos denominándolos uso de figuras, imágenes, tarjetas o fotos; asimismo, no llegan a establecer que lo que instalan son apoyos visuales. Otro aspecto que observamos es que los apoyos visuales no están insertados en un Sistema Aumentativo Alternativo de la Comunicación (SAAC) que se trabajen con la familias y terapeutas, sino son ayudas visuales específicas que se emplean en la escuela, en algunos casos desvinculadas del uso en otros espacios. En otro caso, la docente afirma que recibió apoyo de la especialista del SAANEE.

Algunos testimonios ejemplifican el uso de los apoyos visuales para comunicar: «Al principio se tiraba al piso y recién hemos podido comunicarnos con las tarjetas porque me hacía «eah eah» que quería ir al baño. Entonces yo - ¡Ah! ¿Quieres ir al baño a miccionar? Vamos al baño» y me hacía así [la docente hace gesto imitando al niño que mueve la cabeza afirmativamente]. Entonces recién íbamos. Yo con las tarjetas me ayudaba, podía comunicarme con él. Y él iba y también señalaba... y señalaba la tarjeta» (EDO 2). «Todo en imágenes. Mucho utilizamos apoyo visual. Como te digo, porque la profesora del SAANE me dijo - utiliza bastante eso -. Yo no sabía, ella me enseñó» (EDO 5). «Cuando él ingresa, a veces ingresa tarde y yo saco mi pictograma -Hola - y con mi pictograma estoy. Cuando nos despedimos, cuándo va a ser el baile, saco mi

pictograma de baile - vamos a bailar-. Cuando me despido saco mi pictograma de adiós y con todos los niños trabajo también mis pictogramas y en las normas de convivencia está el de levantó la mano: levantó la mano para trabajar, levantó la mano para hablar. Después mis 3 normas de convivencia y el pictograma apagar el micrófono» (EDO 6). «Con los pictogramas, yo sabía que sí me ayudaban para llamarlos. Al momento de la actividad que hago con el grupo grande mostrarles, de repente, que es hora de pintar. He estado viendo varios videítos de niños con TEA y he visto que sí funciona y hay que ser constantes con los pictogramas» (EDO 7).

Otros aspectos importantes es que una de las docentes señaló que usa los pictogramas con una diversidad de propósitos: para organizar las rutinas y establecer turnos de diálogo: «También algo visual. Quizás una línea de tiempo o mostrarle lo que se va a hacer en clase mediante los pictogramas. Motivarlos, de repente -es tu turno para que participes-, motivarlos más y también con un apoyo visual» (EDO 7). «Yo con José he aprendido a hacer las rutinas. No era la línea del tiempo, sino uno que indicaba que hacíamos desde que empezábamos hasta que terminamos. No me acuerdo el nombre. Era como una línea de tiempo, pero con otro nombre. Entonces como yo tenía la habilidad ... ¡Fotos! Entonces en las fotos eran donde marcaban la asistencia, la hora del recreo, la hora del aseo, los jueves que eran cuando tenían las actividades psicomotrices. Yo en ese momento ni sabía que se tenía que hacer las tarjetas para ayudarlos a realizar las actividades. Las tarjetas con recuadros que usaba para que marquen las actividades, yo se la explica a él personalmente, y me di cuenta de que sí entendía, porque me decía —acá, ¡Acá!— y era el recreo, que quería ir al recreo y le decía —todavía no estamos en recreo—» (EDO 8).

Finalmente, una docente evocó la importancia de la sensibilización a la comunidad educativa sobre los temas de inclusión: «mira yo creo que todo parte de la sensibilización. Tengo una profesora que siempre me reclamaba que, porque les ponía a niños con tales características, que porque no le ponía a otra y así. Yo le respondía que somos escuelas inclusivas y que todas vamos a recibir a este grupo. Si hablamos de inclusión tenemos que estar preparadas o al menos sensibilizadas, evitar el rechazo y como maestras más aún» (EDO 1).

4. Conclusiones

La investigación realizada nos muestra que las docentes entrevistadas utilizan estrategias básicas para incluir a los niños con TEA en el aula y en la escuela. Estas estrategias pueden considerarse básicas en la medida en que únicamente se sustenta en la propia experiencia y en la de los colegas. Se puede denominar como *estrategias intuitivas*, dado que lo recuperan de las experiencias de otras docentes, de la información que les pro-

porcionan los padres de familia, las indicaciones que les brinda la especialista de SAA-NEE o a través de la búsqueda libre de información que ellas realizan en documentos o vídeos. En ningún caso se hizo alusión a conocer estrategias que hayan aprendido en capacitaciones o cursos de formación continua. Las estrategias también se van construyendo en el proceso de la interacción con el niño, lo que facilita que identifique algunos signos de alerta de TEA en los niños de su aula o escuela. Las docentes indican que esta identificación solamente la pueden realizar cuando están en contacto permanente con los niños, en educación presencial, y las opciones de conocer al niño y sus comportamientos se limitan en el contexto de la educación a distancia. Las docentes precisan que los tiempos de contacto y permanencias en plataformas como Zoom o Meet se dan por periodos muy cortos, lo que influye en una observación restringida.

Este aspecto se vuelve crucial, en la medida que, muchas familias son alertadas por los docentes de educación inicial cuando ellas pueden identificar algunos signos de alarma y solicitar derivación para un diagnóstico e intervención oportuna, lo que también influencia en el acompañamiento escolar que se le brinda al niño y que facilita su inclusión educativa. Otro aspecto importante es que las docentes hacen alusión a diversas estrategias para comunicar con los niños e interactuar, sobre todo recurriendo al empleo de apoyos visuales, y mencionaron el uso de pictogramas, líneas de tiempo, horarios, secuencias, fotos, entre otros. Pero es necesario notar que estos apoyos no se encuentran circunscritos a un Sistema Alternativo Aumentativo de la Comunicación (SAAC) que la familia o los terapeutas hayan puesto en marcha; sino más bien, los apoyos visuales se basan en la experiencia que ha tenido la docente.

Con respecto a las estrategias para la inclusión se observa que son variadas. Las docentes se esfuerzan por crear un clima de acogida cálido y de confianza durante el proceso de adaptación de los niños a la escuela, tendiendo puentes para la inclusión. Para motivar la socialización del niño con TEA, ellas recurren a la sensibilización con los compañeros del aula, tratando de explicarles las formas de funcionamiento del niño con TEA. Esta socialización procura mejores interacciones entre los niños, pero sobre todo en los momentos de la clase y en los juegos. No se evidenció que hicieran alusión a estrategias para emplear en los momentos de recreación, que también son muy importantes para apoyar en la socialización del niño con TEA.

Por otro lado, ellas no reconocen la inclusión como un derecho de la persona con TEA. En ningún caso se hizo alusión a la Ley General de Educación N° 28044, a la Ley de la persona con discapacidad N° 29973 o a la Ley de la persona con TEA N° 30150, sino más bien hacían referencia a la normativa de la Ley N°30797 del MINEDU (2018) para garantizar los dos cupos para la inclusión de los niños con alguna discapacidad. Otro aspecto importante es que asocian la necesidad de inclusión de estos niños al amor o cariño del docente hacia la infancia, lo que puede representar un problema en la medida en que se crean mitos en torno a la forma de atender y acompañar a los niños

con TEA. Consideramos que las capacitaciones dirigidas a docentes deben incluir conocimientos básicos sobre las dimensiones de afectación del TEA según el DSM-5 (2013) y los derechos adheridos a su condición como ciudadanos peruanos, que garantice su inclusión total en el sistema educativo y que procure un acompañamiento centrado en la persona y sus potencialidades.

Referencias

- American Psychiatric Association (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5*. Washington: American Psychiatric Publishing.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative »: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31. ISSN 1715-8705
- Booth, T. and Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Cornago, Navarro y Collago (2012). *Manual de teoría de la mente para niños con autismo. Ejercicios, material y estrategias*. España: Psylicom Distribuciones Editoriales.
- Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M. y Felipe, C. (2018). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. Grupo de Análisis para el desarrollo (GRADE). Documentos de Investigación, 87.
- Ginestar, Pastor, Tijeras y Fernández (2019). Efectividad de las historias sociales en la intervención en el trastorno del espectro autista. Una revisión. *Papeles del psicólogo*, 40 (3), 217-225.
- Gonzales, M. (2015). *Trastorno del espectro autista: una perspectiva pedagógica dirigida al profesorado*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Cantabria.
- Gundermann-Kröll, H. (2013). El método de los estudios de caso. En M. L. Tarrés, Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación (págs. 231-264). México: El Colegio de México-FLACSO México.
- Flick, U., Del, A. T., & Blanco, C. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hayes, Hirano, Marcu, Monibi, Nguyen y Yeganyan (2010). Interactive visual supports for children with autism. *Pers Ubiquit Comput*, 14, 663-680. DOI 10.1007/s00779-010-0294-8
- Iacoboni, Gabriela N.; Moirano, Ana María (2018) Inclusión de alumnos con TEA en nuestras clases: desafíos y propuestas. *Puertas Abiertas*, (13). Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9144/pr.9144.pdf
- Ley 30150 de 2014. Ley de Protección de las Personas con Trastorno del Espectro Autista. 08 de enero de 2014.D.O. No.513838.
- Manrique, S., del Castillo, M., Valdez, D., Garrido, G., Ratazzi, A., Paula, C., Garcia, R., Rosoli, A., Cukier, S. y Montiel-Nava. (2019). Necesidades y calidad de vida de familias de

- personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Perú: Implementación de la encuesta de la Red del Espectro Autista Latinoamérica (REAL). En Valdez, D. (ed.) *Autismo. Claves para la intervención psicoeducativa*. Ediciones Libro Amigo.
- Meaden, Ostrosky, Triplett, Michna y Fettig (2011). Using Visual Supports With Young Children With Autism Spectrum Disorder. *TEACHING Exceptional Children*, 43 (6), 28-35.
- Merriam, S. B., & Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ministerio de Educación (2012). Reglamentación de la Ley General de Educación N° 28044. <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/EducacionCalidadyEquidad.pdf>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables., y Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (2019). *Plan Nacional para las Personas con Trastorno del Espectro Autista*. <https://www.gob.pe/institucion/conadis/informes-publicaciones/265413-plan-nacional-para-las-personas-con-trastorno-del-espectro-autista-2019-2021>
- Morrucco, M. (2015). *Categorías de Enseñanza-Aprendizaje para alumnos con Trastorno Espectro Autista*. Programa de doctorado en Psicología. Universitat de les Illes Balears, España.
- Organización Mundial de la Salud (2021). *Trastornos del Espectro Autista*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19(1), 81-102
- Reynoso, C., Rangel, M. y Melgar, V. (2015). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 55 (2), 214-22.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2da ed.). Madrid: Morata.
- Valdez, D (2019). *Autismo: Claves para la intervención psicoeducativa*. Lima: Libro amigo.
- Valdez, D (2017a). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires: Paidós.
- Valdez, D (2017b). *Autismos: estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo*. Buenos Aires: Paidós.
- Valdez, D. (2012). Desarrollo Comunicativo. En: Castorina, J. y Carretero, M. (Comp.). *Desarrollo Cognitivo y Educación. Los inicios del conocimiento* (pp.196-217). Paidós.
- Taylor, P. (2015). *Trastornos del Espectro Autista: Guía Básica para Educadores y Padres*. Madrid: Narcea.
- Zambrano y Orellana (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Revista de Investigación Científica*, 2 (4), 39-48.