



Percepción de madres y maestras sobre la inclusión escolar de niños con Trastorno del espectro autista

Parent's and teacher's perception about the school inclusion of children with autism

Vanessa Tatiana Badillo-Jiménez ¹, María Dilia Mieles-Barrera ², Andrea Paola Peña-Sarmiento ³

1. Universidad del Magdalena. Santa Marta, Colombia. Correo: vbadillo@unimagdalena.edu.co - <http://orcid.org/0000-0001-8612-7931>
2. Universidad del Magdalena. Santa Marta, Colombia. Correo: mmieles@unimagdalena.edu.co - <https://orcid.org/0000-0002-6227-8468>
3. Universidad del Magdalena. Santa Marta, Colombia. Correo: andreapenaps@unimagdalena.edu.co - <https://orcid.org/0000-0003-0696-3548>

Tipología: Artículo de investigación científica y tecnológica

Para citar este artículo: Badillo-Jiménez VT, Mieles-Barrera MD, Peña-Sarmiento AP. Percepción de madres y maestras sobre la inclusión escolar de niños con Trastorno del espectro autista. *Duazary*. 2022 octubre; 19(4): 294 - 305. Doi: <https://doi.org/10.21676/2389783X.4991>

Recibido en noviembre 19 de 2021

Aceptado en septiembre 07 de 2022

Publicado en línea en diciembre 19 de 2022

RESUMEN

Palabras clave:

trastorno del espectro autista; inclusión escolar; familia; docentes; niños escolares.

Se realizó un estudio de caso descriptivo sobre la percepción que tienen tres padres de familia y tres maestros sobre el proceso de inclusión escolar que se está llevando a cabo en algunas instituciones educativas de la ciudad de Santa Marta (Colombia), con niños y niñas en edad escolar, diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) por su respectiva entidad promotora de salud (EPS). Se utilizó como técnica de recolección de información un cuestionario, diligenciado por los padres de familia y maestros participantes en esta investigación. Los resultados muestran que los niños con TEA se ven beneficiados al ser incluidos en instituciones regulares, ya que presentan mejoría en sus habilidades tanto cognitivas como comportamentales. Sin embargo, se identifican algunas deficiencias para llevar a cabo este proceso, como la falta de flexibilidad y adaptabilidad curricular, la escasa adecuación de los espacios y los recursos didácticos para atender a las características y necesidades de esta población.

ABSTRACT

Keywords:

Autism; Inclusion; Family; Teachers; Preschool children.

This research report is a descriptive case study on perception of parents and teachers about the process of school inclusion that is being carried out in some educational institutions in the city of Santa Marta (Colombia) with children between five and ten years of age with autism spectrum. The study was developed through an, and a questionnaire, answered by parents and teachers participating in the research. The results show that children with ASD benefit from being included in regular institutions, as they have improved cognitive and behavioral skills. However, some shortcomings are identified in order to successfully carry out this process, such as the lack of flexibility and adaptability of the curriculum, and the lack of space and resources adapted to the characteristics and needs of children with disabilities.

INTRODUCCIÓN

La inclusión escolar de un niño con TEA al aula regular supone un reto para la familia y los maestros, quienes deben trabajar mancomunadamente para abordar no solamente

los aprendizajes funcionales, sino también lograr el desarrollo integral de estos niños¹. Ainscow *et al*² sostienen que la inclusión escolar es el proceso de cambio sistemático que intenta promover la participación de todos los alumnos -cualquiera sea su condición- mediante el mejoramiento y la

innovación educativa dirigidos a eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes con TEA. También Bareño³ y Ramírez⁴ definen la inclusión como un proceso que implica cambiar y mejorar continuamente el espacio de aprendizaje y la forma de enseñar del docente, de manera que éstos se puedan adaptar a las necesidades y forma de aprender de todos los niños, garantizando el proceso de inclusión total en el aula de clase.

Por su parte, Martínez y Bilbao⁵ resaltan la función que cumple la familia en el proceso de inclusión escolar de niños con TEA; son los padres los primeros en detectar conductas, patrones y/o comportamientos que desconciertan, por lo que tratan de buscar ayuda profesional para encontrar respuestas a sus preguntas. El trastorno del espectro autista no solo afecta a la persona que lo padece, sino a toda la familia, sus dinámicas y respectivas interacciones. Tal como lo plantea Rodríguez⁶, el nacimiento de un niño con TEA genera ansiedad, miedo y preocupación tanto en los padres como en los demás integrantes del núcleo familiar, quienes deben enfrentarse al rechazo de la sociedad. Para Da Silva *et al*⁷, la llegada de un miembro a la familia con trastorno autista, supone adaptarse a otra realidad; lo que hace necesario la creación de redes de apoyo social, sanitario y educativo para el cuidado de las mismas familias y la atención integral de los mismos niños. Por su parte, Baña¹ y Goñi⁸ plantean que los padres de los niños con autismo deben estar bien informados y recibir orientación oportuna, de modo, que se les facilite comprender el autismo e intentar realizar una intervención adecuada y adaptada a las necesidades de sus hijos. Para Rodríguez⁶, los docentes y los padres deben asegurarse que el proceso de inclusión de los niños con TEA sea adecuado en términos de ajustes curriculares, recursos, estrategias y manejo que dé el maestro a la situación. Zúñiga⁹; Díaz¹⁰ y Domínguez¹¹ coinciden en considerar que la familia debe verse como un aliado y objeto de intervención por parte de las instituciones de educación y salud, ya que, también necesitan un acompañamiento para afrontar dificultades que surgen luego de recibir el diagnóstico. Asimismo, Escribano y Martínez¹² al considerar la escuela como el segundo agente socializador, ratifican que el papel de esta

institución² es permitirles a los niños con este diagnóstico compartir con sus pares y otros adultos fuera del ámbito familiar, igualmente, desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, adaptados a sus intereses y necesidades.

Malo¹³ al revisar diversas propuestas metodológicas para la inclusión escolar de niños con TEA (nivel 1), encontró que para los docentes de los niveles de Educación General Básica es todo un desafío asumir su inclusión y las metodologías que se derivan de ella, considerando que se contempla la participación activa de los mismos, tanto en los procesos de aprendizaje como en la vida escolar. Igualmente, López *et al*¹⁴ sistematizaron diversas experiencias sobre la escolarización de niños con este trastorno, teniendo en cuenta la perspectiva de padres, docentes y directivos docentes. Los diversos estudios demostraron que la permanencia de estos niños en las escuelas regulares va de la mano de los padres y se requiere de un modelo de intervención tanto pedagógico, como clínico; de modo que se puedan desarrollar sus destrezas de funcionamiento ejecutivo, cognitivas, sociales, de comunicación y de regulación emocional.

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional¹⁵ planteó una serie de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. En este proceso es fundamental la caracterización para establecer las necesidades educativas de cada estudiante, realizando los ajustes razonables y adaptaciones pertinentes en el marco de la flexibilidad curricular, de modo que puedan completar con éxito su proceso formativo en todos y cada uno de los niveles de la educación formal. El Decreto 1421¹⁶ reglamentó el marco de la educación inclusiva y plantea el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) como una herramienta que permite eliminar barreras de enseñanza y aprendizaje al garantizar las adaptaciones curriculares, pedagógicas, didácticas y de infraestructura necesarias para la inclusión escolar al aula regular.

El objetivo de este estudio es describir la percepción que tienen tres padres de familia y tres maestros

sobre el proceso de inclusión escolar¹⁷ de niños con TEA, cuyas edades oscilan entre los cinco y diez años de edad, residentes en la ciudad de Santa Marta (Colombia) y que al momento de realizar la presente investigación habían pasado por un proceso de inclusión en escuelas de la misma ciudad.

MATERIALES Y MÉTODOS

Tipo de Investigación

Estudio de caso descriptivo, que según Navarro *et al*¹⁷ tiene como características generar un informe detallado, sin hipótesis previas y con una fundamentación teórica que no agota el estado del arte ni las múltiples perspectivas sobre el tema. Igualmente, estos autores sostienen que este tipo de estudios hacen parte de los enfoques cualitativos “que se interesan por las vivencias de los individuos y las organizaciones en su contexto natural e histórico, por la «realidad» tal como es construida e interpretada por ellos”¹⁷.

Participantes

El caso estuvo conformado por una muestra intencionada¹⁸, de tres docentes con experiencia de trabajo con niños con TEA y tres padres de familia cuyos hijos han sido diagnosticados con TEA, quienes aceptaron participar y fueron contactados por referencia de algunas instituciones educativas inclusivas.

Instrumentos

Como técnica de investigación se utilizó el cuestionario semiestructurado con preguntas abiertas y cerradas, que fue revisado por un experto y el cual fue enviado a cada participante vía correo electrónico para ser contestado. Esta es una de las técnicas de recolección de datos más utilizadas en la investigación social, ya que a través de esta se puede recolectar una gran cantidad de datos sobre actitudes, opiniones, conocimientos y comportamientos¹⁹; a través de una serie de preguntas muy específicas, que ayudan a obtener las categorías de la investigación.

Se elaboraron dos cuestionarios, uno para las docentes y otro para los padres de familia; en general contienen la institución a la que pertenecen los investigadores, el nombre y objetivo de la investigación, la aclaración sobre la confidencialidad de la información y su uso para fines netamente académicos y el carácter anónimo de las respuestas. Además, incluyó información de carácter general como grado escolar que cursa el niño, grado en que se desempeña como docente, parentesco con el niño y nivel de estudios.

El cuestionario consta de preguntas cerradas con única respuesta SI o NO (13 para los padres de familia y 10 para los maestros) y abiertas (1 para los padres de familia y 2 para los maestros); brindaba la posibilidad a cada participante de presentar observaciones o comentarios que fueron categorizados y tenidos en cuenta en el análisis de resultados. Debido a que la investigación se desarrolló durante el confinamiento derivado de la pandemia provocada por el SARS-CoV-2; el levantamiento de la información se realizó online.

Procedimiento

Para el procesamiento de los datos se utilizó el software Excel 2016, para resultados más precisos, se procedió a ingresar los datos de la siguiente manera: 1) Se tomó en cuenta cada pregunta incluida en el instrumento seleccionado para la recolección de información; 2) Se procedió a ingresar los datos correspondientes para tabular la información recopilada por pregunta en el cuestionario. 3) luego, se ingresó la muestra de la población escogida; 4) se aplicó una regla de tres para tabular los resultados, así: número de participantes por el número de respuestas cerradas con única respuesta SÍ o NO por 100, para medir el porcentaje. Ejemplo: para opción SI: $\frac{H}{J} \times 100 = \frac{H \times 100}{J}$ o para la opción NO: $\frac{J-H}{J} \times 100 = \frac{(J-H) \times 100}{J}$ (5). A partir de estos datos se elaboró un gráfico que representa cada resultado. Para las preguntas con opción de respuesta abierta, se establecieron unas categorías, que coincidieron con la literatura revisada y que caracterizaron las respuestas de padres y maestros.

Declaración sobre aspectos éticos

Este estudio cumplió las normas establecidas en la Declaración de Helsinki de 1975 y la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia para la investigación con seres humanos. Se diligenció el consentimiento informado y se protegió el bienestar e integridad de los participantes, a través de la confidencialidad, derecho a la no participación retiro, devolución de resultados. La investigación

fue avalada por el Comité de Ética de la Universidad del Magdalena.

RESULTADOS

Las respuestas a las preguntas cerradas de los cuestionarios para madres y maestras se sintetizan en las tablas 1 y 2.

Tabla 1: Resultados obtenidos del cuestionario aplicado a las madres participantes.

Tabla de Resultados		
Preguntas	SI	NO
A partir de la escolarización ha evidenciado cambios favorables en el comportamiento del niño (pregunta 1)	100%	0%
El niño ha aprendido vocabulario nuevo como resultado de la escolarización (pregunta 2)	67%	33%
Cuenta el niño con acompañamiento de un profesor de apoyo o sombra (pregunta 3)	33%	67%
Considera importante la figura del profesor de apoyo o sombra (pregunta 4)	100%	0%
Cree que el niño aprendería de igual manera si solo cuenta con el profesor de aula (pregunta 5)	0%	100%
Considera necesario que se realice adaptación curricular para desarrollar el proceso formativo del niño (pregunta 6)	100%	0%
Conoce las adaptaciones curriculares que la institución educativa realiza (pregunta 7)	100%	0%
Las adaptaciones curriculares hechas han dado buenos resultados en el aprendizaje y formación personal del niño (pregunta 8)	67%	33%
El profesor/a ha tenido en cuenta las necesidades educativas del niño en el proceso de enseñanza (pregunta 9)	100%	0%
El espacio del aula es apropiado para la dinámica de trabajo con el niño (pregunta 10)	100%	0%
Cree que el niño debería recibir atención en una institución especializada según sus necesidades (pregunta 11)	0%	100%
Está satisfecho con los avances en la formación y el aprendizaje del niño a partir de la escolarización (pregunta 12)	67%	33%
Considera necesario realizar en el hogar actividades complementarias a las ofrecidas por la institución para afianzar el progreso del niño (pregunta 13)	100%	0%

Como se observa en la Tabla 1, los padres hacen una valoración positiva del avance en el aprendizaje y la formación personal del niño como consecuencia del proceso de escolarización. Se destaca el conocimiento que tienen de las adaptaciones curriculares hechas por los profesores para atender a las necesidades específicas de los niños, aunque consideran que los progresos no han sido los esperados, calificando este aspecto con 67% de logro.

También se resalta que solo uno de los tres niños cuenta con profesor de apoyo o sombra, pero todas las madres participantes consideran este servicio como muy importante. En cuanto al acompañamiento en el hogar consideran que su rol

es fundamental para consolidar los aprendizajes logrados por los niños tanto en el plano académico como comportamental.

Las madres participantes consideran que sus hijos deben estar en aulas comunes compartiendo plenamente la diversidad que ofrecen estos espacios. El total de las participantes manifiestan que ha evidenciado una evolución conductual favorable (pregunta 1) en el niño con Trastorno del Espectro Autista, tras su escolarización en la institución educativa.

Por su parte, en cuanto a la adquisición de lenguaje para niños con TEA (pregunta 2), se identifica que un 67% de la población consultada, observó que los

niños han aprendido vocabulario nuevo tras su escolarización en las instituciones educativas, por el contrario, un 33% de la población no observa que el niño haya aprendido nuevo vocabulario tras su escolarización.

La figura de docentes de “apoyo o sombra” para los niños con Trastorno de Espectro Autista, (pregunta 3) es un soporte que se brinda por parte de una persona especializada, diferente a un cuidador o familiar, que tiene como propósito acompañar el proceso de inclusión escolar. Para este caso, el 67% de las participantes confirman que el niño no cuenta con el acompañamiento de un profesor de “apoyo o sombra”, mientras que el 33% sí cuenta con este servicio.

En relación con lo planteado anteriormente, se encontró que el 100% de las madres confirman que *sí* es importante el acompañamiento de un profesor de “apoyo o sombra” (pregunta 4) para afianzar el aprendizaje de los niños con TEA. Así mismo, el 100% confirma que sus hijos no aprenderían de igual manera si contaran sólo con el profesor del aula (pregunta 5), lo que enfatiza la importancia que tienen los profesores de “apoyo o sombra” que acompañan y ayudan a la integración del niño en el entorno académico, facilitando el proceso de desarrollo y de aprendizaje y permitiéndoles afianzar sus conocimientos.

En cuanto a las adaptaciones curriculares (pregunta 6) que deben realizar los maestros y las instituciones educativas para el trabajo con esta población, el 100% de las participantes concuerdan en que estas son necesarias para un mejor acompañamiento por parte del docente y avance integral de los niños en las aulas escolares. De acuerdo con esta apreciación, el 100% de los padres manifestaron, que *sí* conocen las adaptaciones curriculares que las instituciones educativas realizan para apoyar el aprendizaje y formación de los niños (pregunta 7).

En relación con las adaptaciones curriculares (pregunta 8), el 67% de las madres reconoce que los profesores han realizado adaptaciones en el currículo que han favorecido a la formación del niño que se evidencia en los buenos resultados de aprendizaje y socialización, mientras que el 33% manifiesta que dichas adaptaciones realizadas al

currículo no han dado buenos resultados a la formación del niño.

Se destaca en los resultados que las madres participantes consideran que el profesor tiene en cuenta para el proceso de enseñanza las necesidades educativas del niño (pregunta 9), puesto que han evidenciado una mejoría en el desarrollo personal del niño y buenos resultados en la formación académica.

Para el total de las madres, es indispensable que las instituciones educativas, docentes y padres de familia ofrezcan espacios educativos apropiados y adaptados (pregunta 10) para la dinámica de trabajo con los niños, que atiendan a sus necesidades educativas y faciliten la inclusión escolar.

Por unanimidad las madres participantes consideran que su hijo *no* debe recibir atención especializada (pregunta 11) en otro centro o institución que desarrolle dinámicas de trabajo diseñadas específicamente para ellos.

En relación con el nivel de satisfacción de las madres con formación y el aprendizaje de sus hijos (pregunta 12), se evidenció que el 67% considera que *sí* observa un avance en el niño a partir de la escolarización en la institución educativa a la que asiste; mientras que el 33% manifiesta *no* encontrarse satisfecho con la formación que recibe su hijo.

Para afianzar el progreso intelectual y conductual del niño, los resultados mostraron que el 100% de los participantes considera necesario el acompañamiento que debe darse desde el hogar (pregunta 13) con actividades complementarias a las ofrecidas por las instituciones educativas, con la finalidad de fortalecer los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños, aspecto que influye también en el mejoramiento de la interacción con la familia y el entorno social.

En lo concerniente a las fortalezas y debilidades percibidas en el proceso de inclusión del niño/a en la institución educativa (pregunta abierta), se destacan las siguientes:

Fortalezas:

1. **Disposición por parte de los docentes** que reciben a sus hijos en las diferentes instituciones educativas de la ciudad, 2. **proceso de inclusión favorable** para los niños con TEA. 3. **mejoramiento en su comportamiento**.

A continuación, se presentan algunas apreciaciones de las madres sobre estos aspectos:

1. **Disposición por parte de los docentes:**
2. Madre 2 "... Como fortaleza considero que la disposición de recibirlos y adaptar sus espacios a los niños es algo importante, también considero que sus esfuerzos por mostrar buenos resultados con los niños y sus actividades son importantes para fortalecer el ingreso de los niños a un aula regular..."
3. **Proceso de inclusión favorable:** Madre 3: "Es más favorable que los niños con alguna clase de discapacidad sean incluidos dentro de un aula regular ya que esto brinda mayores estímulos a los niños, puesto que

los niños aprenden desde la imitación, siendo favorable sobre todo para la parte conductual y social".

4. Mejoramiento en el comportamiento:

5. Madre 1 "Cuando el niño ingresó por primera vez al colegio no sabía interactuar con sus compañeros, pero hoy en día es muy amigable, le gusta tener amigos. Es tierno y cariñoso con sus profes".

En cuanto a las debilidades, se enfatiza en las **dificultades en la adaptación y flexibilidad curricular:** "considero que a nivel curricular hace falta un currículo flexible y adaptado a las necesidades educativas de cada niño a partir de la información recolectada. Es importante que se lleve el proceso de inclusión con mayor asertividad."

Por su parte, los docentes participantes en este estudio manifestaron las siguientes respuestas. La Tabla 2 muestra los resultados obtenidos mediante el cuestionario aplicado a los maestros participantes en este estudio.

Tabla 2: Resultados obtenidos del cuestionario aplicado a docentes participantes.

Docentes	SI	NO
Evolución actitudinal (pregunta 1)	100%	0%
Evolución cognitiva. (pregunta 2)	100%	0%
Importancia del "profesor sombra" (pregunta 3)	67%	33%
Desarrollo de competencias y herramientas (pregunta 4)	33%	67%
Adaptación curricular (pregunta 5)	100%	0%
Espacio propicio (pregunta 6)	33%	67%
Recursos adecuados (pregunta 7)	33%	67%
Tiempo (pregunta 8)	67%	33%
Asistencia continua del niño (pregunta 9)	100%	0%
Labor docente (pregunta 10)	67%	33%

Las profesoras participantes coinciden en que es altamente significativa (100%) la evolución actitudinal (pregunta 1) de los niños con TEA, tras la inclusión en el aula regular. Igualmente, consideran que la evolución cognitiva es altamente favorable, confirmando la capacidad que estos niños tienen de aprender y desarrollarse de manera integral.

Un profesor "sombra" (pregunta 3) es una ayuda para un niño con TEA, en cuanto beneficia la

inclusión y la experiencia en el aula, además de tener efectos favorables en el aprendizaje. El 67% de los participantes considera importante este apoyo; por el contrario, el 33% de los participantes consideró que *no* es importante el apoyo educativo. La información recolectada también permite evidenciar que el 67% de las profesoras participantes, no cuenta con la formación, competencias y herramientas necesarias para el trabajo pedagógico con estudiantes TEA; mientras

que un 33% manifiesta que su formación como maestro le ha permitido desarrollar los conocimientos y capacidades para trabajar con esta población. (pregunta 4).

En cuanto a las adaptaciones curriculares (pregunta 5), el 100% de los participantes coinciden, en que estas son necesarias para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con TEA.

Los resultados muestran que el 33% de las maestras, consideran que el espacio de las aulas en la institución educativa (pregunta 6) es apropiado para incluir estudiantes con TEA, por el contrario, un 67% de los participantes, opinan que el espacio *no* es apropiado para el trabajo con esta población. En cuanto a los recursos didácticos, materiales educativos y apoyos profesionales (pregunta 7), el 67% considera que en las instituciones educativas estos recursos son insuficientes; el 33% considera que cuentan con recursos adecuados.

En relación con los horarios de clase (pregunta 8), el 67% considera que el horario diseñado por la institución educativa (pregunta 8) facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiante con TEA. Mientras que, el 33% de las participantes, considera que el horario diseñado por la institución *no* facilita el desarrollo de estos procesos.

El 100% de las maestras participantes considera importante la asistencia continua de los estudiantes con TEA a las instituciones educativas (pregunta 9), para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollar la comunicación, fortalecer la interacción social y mejorar el comportamiento.

Para el 67% de las maestras la inclusión de niños con TEA en aulas regulares, ha sido exigente y demandante (pregunta 10) a la hora de realizar su labor considerando no sólo la incorporación de herramientas y recursos necesarios para trabajar con esta población, sino la formación y el conocimiento que deben tener frente a este trastorno; por el contrario, un 33% de los participantes considera que su trabajo con estos niños *no* es exigente y demandante.

En particular, la labor que realizan las docentes en sus aulas de clase en el proceso de inclusión de niños

con TEA, trae consigo una serie de aspectos tanto positivos como negativos (pregunta abierta 11), así como una serie de exigencias, tal como lo manifiestan a continuación:

Aspectos positivos:

1. Apropiación conceptual

Maestra 1. *“Positivamente, es relevante resaltar la apropiación conceptual, temáticas y contenidos que demanda de manera personal y profesional este tipo de situaciones, puesto que, me ha ayudado a replantear, reformular o incluso aprender aspectos importantes para el manejo de estudiantes con este tipo de trastornos. Además, son estudiantes que permiten al maestro crecer y aprender, pues enseñan diariamente dentro de su propio mundo y esto hace, que la labor sea muy satisfactoria”*

2. El progreso o avance de los niños

Maestra 3. *“El progreso o avance de los niños con esta dificultad después de cierto período, es gratificante ver la superación de los niños”*

En cuanto a los aspectos desfavorables destacan:

1. Falta de preparación de docente y la institución

Maestra 2. *“De manera negativa, considero que sigue siendo poca o nada la preparación que se tiene sobre este tipo de condiciones, puesto que, en la formación académica no son temas que profundizan, lo que ocasiona confusiones y obliga a realizar la actividad sobre la marcha, pues no hay unas competencias fortalecidas que permitan brindarle al estudiante lo que necesita. Además, las Instituciones Educativas no están preparadas para tener este tipo de estudiantes en un aula, no cuentan con la infraestructura ni los recursos (espacio, ambiente, material didáctico) que al docente le permita tener una enseñanza más estructurada y/o personalizada. Adicionalmente, el tiempo de clase, es muy corto cuando se tienen estudiantes diferentes dentro del aula.”*

Ante la pregunta ¿Si pudiera escoger entre trabajar como profesora en un aula regular no inclusiva o en un aula inclusiva con estudiantes con diferentes

trastornos del desarrollo y discapacidades qué decisión tomaría? ¿Por qué? (pregunta 12).

Todas las docentes coincidieron en que les gustaría realizar su labor con este tipo de población en un aula especializada donde puedan contar con el espacio, las herramientas, recursos y metodologías adecuadas para que el proceso se lleve a cabo adecuadamente.

Al respecto, la maestra 2 expresa: *“es muy difícil contestar a esta pregunta. Trabajar con ellos con las herramientas necesarias, con metas y con la ayuda completa de la institución educativa, de la familia y del Ministerio de Educación Nacional, obteniendo resultados, es fantástico. Pero sin esas ayudas y llevando una carga pesada como maestra hace que lo queramos pensar más de dos veces”*.

La apreciación de la maestra 1 es: *“Si se cuentan con las herramientas necesarias para atender al tipo de población, escogería el aula con capacidades diferentes, porque es una enseñanza donde el docente desaprende para poder aprender diariamente, además, que considero que cuando se aprende a trabajar con lo que no nos parece común crecemos más.”*

Así mismo, la maestra 3 considera que: *“Me gustaría seguir trabajando en escuelas inclusivas, porque es gratificante ver cómo los niños aceptan sus diferencias y se ayudan unos a otros logrando la empatía, el respeto, el amor, compañerismo y amor hacia sus compañeros con condición de trastornos”*.

DISCUSIÓN

La presente investigación demostró que, en el caso estudiado, la inclusión educativa les permite a los niños con autismo mejorar su comportamiento y desarrollo integral. Como resultado de la interacción con sus pares y los retos que les presenta el ambiente escolar; los niños se adaptan y aprenden a relacionarse con las personas que están en su entorno. Además, se evidenció que la interacción con niños que presentan alguna discapacidad o trastorno enriquece la comprensión, empatía y solidaridad de sus compañeros. Estos resultados coinciden con investigaciones desarrolladas por

López *et al*¹⁴; Stainback²⁰; Frith²¹ y Suárez²²; quienes encontraron que el proceso de inclusión escolar favorece las capacidades y la autonomía de los niños autistas.

Se destaca el rol fundamental que juega la familia en el proceso escolar de los niños con autismo, la evolución actitudinal, comportamental que se evidencia en ellos al participar en aulas inclusivas con estudiantes regulares; la importancia de la formación y cualificación permanente de los docentes sobre estas problemáticas y las adaptaciones curriculares que se deben implementar^{1,3,11,20}. Así mismo la necesidad de convertir a las escuelas en entornos favorables para esta población brindando los recursos didácticos, espacios y tiempos requeridos². En este sentido, Domínguez¹¹ y Suárez²², afirman que la familia es un aliado activo en la educación de estos niños, al apoyar que se logren los aprendizajes por parte de los estudiantes con autismo tanto en el ámbito escolar como en el hogar.

Los docentes consideran que para que el proceso de inclusión se lleve a cabo, las instituciones educativas deben contar con los recursos educativos, el tiempo y los espacios que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Escribano y Martínez¹², así como Stainback y Stainback²⁰, sostienen que las instituciones no solo tienen el deber de aceptar a este tipo de población en sus aulas de clases regulares, sino que deben trabajar por una inclusión total que garantice el progreso del estudiante, brindando una experiencia escolar agradable que les genere bienestar y deseos de permanecer como integrantes en la comunidad educativa.

En relación con el tema de formación del docente, este estudio indica que es necesario fortalecer la formación y cualificación de los docentes, puesto que algunos reconocen que no tienen las competencias y el conocimiento requerido para trabajar en un aula que incluya niños con TEA o con otro tipo de trastorno. Estos resultados coinciden con el estudio hecho por Favero- Nunes *et al*²³ considerando los retos que emergen al abordar las actividades cotidianas con esta población, ya que se trata de algo mucho más complejo, que debe partir

de las necesidades individuales, y no solamente la enseñanza de contenidos académicos que pueden no ser significativos para ellos²¹.

Respecto de las adaptaciones curriculares Holzschuher²⁴, manifiesta la importancia de realizarlas, de modo que el proceso de inclusión responda con certeza a las necesidades de cada estudiante. Por ello, Escribano y Martínez¹² y Stainback y Stainback²⁰ coinciden en que la elaboración de los planes individualizados curriculares facilita el proceso de inclusión de los niños y niñas con algún tipo de trastorno. En este sentido, este estudio demuestra que, para mejorar los procesos formativos en niños con TEA, es indispensable realizar adaptaciones, considerando la flexibilidad curricular, y la condición específica de cada niño, con el propósito de brindarle lo que necesita para su desarrollo integral y el avance en el sistema escolar²⁵.

Sin lugar a dudas los niños con TEA tienen una forma distinta de pensar, sentir e interpretar el mundo y por ello necesitan entornos que atiendan sus necesidades, potencien sus capacidades y les permitan compartir con otros niños para integrarse plenamente como personas y ciudadanos en una sociedad que los incluya²⁶.

Según Goñi⁸, Stainback y Stainback²⁰, Frith²¹; Lozano *et al*²⁷ y Reyes²⁸, la carga emocional de las familias con niños con autismo, es una variable que poco se ha contemplado en estudios científicos. Son ellos el sostén de una óptima intervención para el desarrollo integral de sus hijos; por tanto, debe brindársele el acompañamiento y el seguimiento respectivo; acompañarles a superar sus duelos, sus miedos y a tomar las mejores decisiones en la educación y autonomía de los niños con este espectro. En ese sentido, Martínez y Bilbao⁵; Casas y Aparicio²⁹; Nuñez³⁰ y Díaz³¹ sostienen que el trabajo mancomunado entre un enfoque clínico y pedagógico, sería la mejor intervención educativa para la atención integral a niños con este trastorno. Aun cuando los hallazgos de este estudio coinciden con otras investigaciones y la literatura consultada, debido a las características del mismo, sus resultados no son generalizables y se recomienda realizar estudios en esta línea a mayor escala.

AGRADECIMIENTOS

A la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad del Magdalena por el apoyo financiero a este proyecto, el cual ganó la 4ta Convocatoria para apoyar el desarrollo de trabajos de grado en el nivel de pregrado.

DECLARACIÓN SOBRE CONFLICTOS DE INTERÉS

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Primer autor: dirección y redacción

Segundo autor: asesoría y revisión

Tercer autor: trabajo de campo y diseño metodológico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Baña-Castro M. El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del autismo. *Ciencias Psicológicas*. 2015; 9(2):323-336. Doi: <https://doi.org/10.22235/cp.v9i2.623>
2. Ainscow M, Booth T, Dyson A. *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge; 2006. Doi: <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
3. Bareño C. *Inclusión Educativa y Trastorno del Espectro Autista (TEA)*. Inclusión educativa: fundamental para el tratamiento integral del trastorno del espectro autista (TEA). Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano. Bogotá. Colombia; 2015 Disponible de: <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/615>
4. Ramírez C. *La estrategia de intervención para la inclusión educativa del Instituto Colombiano de Neurociencias, en niños/as del espectro autista*. "A propósito de una experiencia". [Trabajo de grado Maestría en Educación]. Bogotá: Universidad De Los Andes. Centro de Investigación y Formación en Educación; 2015. Disponible en:

<https://1library.co/document/y8056e4q-estrategia-intervencion-inclusion-instituto-colombiano-neurociencias-proposito-experiencia.html>

5. Martínez M, Bilbao M. Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo. *Revista: Psychosocial Intervention*. 2008; 17(2):215-230. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1798/179814018009.pdf>

6. Rodríguez M. Trabajo conjunto familia y docente, el caso de un padre con su hijo autista: Una experiencia de investigación acción. *Universidad Nacional de Costa Rica. Revista Electrónica: Educare*. 2015; 19(1):297-309. Doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.16>

7. Da Silva J, Coelho, D, Almohalha, LO. significado de ser mãe ou pai de um filho com autismo. *Revista Família. Revista: Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*. 2018; 6(1): 26-34. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497955422005>.

8. Goñi A. La familia del niño con trastorno del espectro autista: de la detección a la aceptación. [Trabajo de fin de grado]. Navarra: Universidad de Navarra. Facultad de Educación y Psicología; 2015. Disponible en: <https://dadun.unav.edu/handle/10171/39668>

9. Zúñiga D. Acompañamiento a las familias de miembros diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista. Universidad De Antioquia, Medellín, Colombia; 2018. Disponible en: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/15249/1/ZuñigaDaniela_2018_AcompañamientoFamiliasMiembros.pdf

10. Díaz M. Intervención en el autismo y el papel de las familias. Universidad de la Laguna. España; 2019. Disponible en: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/19952/Intervencion%20en%20el%20autismo%20y%20el%20papel%20de%20las%20familias..pdf?sequence=1>

11. Domínguez R. Barreras para la participación de las familias de alumnado con Trastorno del Espectro Autista en centros preferentes. [Trabajo Máster Universitario en Estudios Avanzados en Educación Infantil]. Madrid: Universidad Complutense. Facultad de Educación; 2014 Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/33101279.pdf?repositoryId=417>

12. Escribano A, Martínez A. Inclusión Educativa y Profesorado Inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos. Madrid: Narcea; 2016. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5057499>

13. Malo A. Propuesta metodológica para la inclusión educativa de niños con trastorno del espectro autista grado 1 en educación general básica. [Trabajo de grado]. Cuenca: Universidad del Azuay. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación; 2019. Disponible en: <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/9363>

14. López I, Ocampo M, Peña J. Experiencias sobre la escolarización de niños con trastorno del espectro autista, desde la perspectiva de padres, docentes y directivas. [Trabajo de grado]. Cali: Universidad del Valle. Facultad de Salud; 2016. Disponible en: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/10416/CB-0559948.pdf;jsessionid=45E87AF951D18FB70EEBD34FF1A81BAE?sequence=1>

15. Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva; 2017. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

16. Colombia. Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1421; 2017. Disponible en: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

17. Navarro E, Jiménez-García E, Rappaport-Redondo S, Thoillies-Ruano B. Fundamentos de la investigación y la innovación educativa. España: Editorial Universidad Internacional de la Rioja; 2017. Disponible en: https://www.unir.net/wp-content/uploads/2017/04/Investigacion_innovacion.pdf
18. Hammersley M, Atkinson P. Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Paidós; 2001. Disponible en: https://www.academia.edu/35136183/Etnografia_Hammersley
19. Páramo P. La Investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de la información. Bogotá: Editorial Universidad Piloto de Colombia; 2018. Disponible en: <https://www.unipiloto.edu.co/la-investigacion-en-ciencias-sociales-tecnicas-de-recoleccion-de-la-informacion/>
20. Stainback S, Stainback W. Aulas Inclusivas: un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea; 2015. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=320403>
21. Frith U. Autismo: hacia una explicación del enigma. Madrid: Alianza Editorial; 2018. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=291351>
22. Suárez E. Relación centro escolar-familia en casos de niños con Trastorno del Espectro del Autismo. [Trabajo Máster de Intervención e Investigación Socioeducativa]. Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación; 2015. Disponible en: https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/31506/TFM_Eva%20Su%20E1rez%20Rico.pdf;jsessionid=EF242F92C629699CF8F4AB25ABBCD7FF?sequence=3
23. Favero-Nunes MÂ, Anjos N, Machado-Carvalho G, Da Nóbrega-Silva J. Percepção de professores de alunos com transtorno do espectro autista acerca da inclusão educacional. Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social; 2020. 8(1): 537-548. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497964427010>
24. Holzschuher C. Cómo organizar aulas inclusivas: propuestas y estrategias para acoger las diferencias. Bogotá: Ediciones Narcea; 2018. Disponible en: <https://edicionesdelau.com/producto/como-organizar-aulas-inclusivas-propuestas-y-estrategias-para-acoger-las-diferencias-2da-edicion/>
25. González Y, Rivera L y Domínguez M. Autismo y evaluación. Ra Ximhai; 2016. 12(6): 525-533. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46148194033>.
26. Vázquez M. Atención educativa de los alumnos con trastorno del espectro autista. México: Editorial Instituto de Educación de Aguascalientes; 2015. Disponible en: https://www.academia.edu/35946787/LA_ATENCIÓN_EDUCATIVA_DE_LOS_ALUMNOS_CON_TRASTORNO_DEL_ESPECTRO_AUTISTA_Intervención_en_Centros_de_Atención_Múltiple
27. Lozano M, Manzano A, Casiano C, Aguilera C. Propuesta de intervención en familiares de niños con TEA desde ACT para mejorar la convivencia familiar y escolar. Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology; 2017. 1(1): 45-56. Doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v1.897>.
28. Reyes J. Autismo y familia: una relación silenciosa. [Trabajo de grado] Universidad del Valle. Facultad de Humanidades; 2013. Disponible en: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/7567/CB-0491648.pdf?sequence=1>
29. Casas J, Aparacio L. Un análisis del autismo desde la perspectiva de su influencia en familias y la tecnología como facilitador en el manejo de esta condición. Revista Logos, Ciencia & Tecnología; 2016. 8(1):168-182. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5177/517754055017>.
30. Núñez M. Autismo y familia. Revista Autonomía Personal; 2018. 22:70-75. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5177/517754055017>

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7192878>.

31. Díaz M. Intervención en el autismo y el papel de las familias. [Trabajo de grado] Universidad de la Laguna. Facultad de Psicología y Logopedia; 2019. Disponible en: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/19952/Intervencion%20en%20el%20autismo%20y%20el%20papel%20de%20las%20familias..pdf?sequence=1>