

Comprensión del proceso de inclusión de niños con TEA en aulas regulares en el Colegio Bicentenario de Bolívar desde la perspectiva de madres y docentes

Samaris Patiño

Psicóloga egresada de la Universidad Católica Andrés Bello. Actualmente trabaja en Hogar Bambi Venezuela como psicóloga de casa y en el Colegio Bicentenario de Bolívar como psicóloga escolar. Previamente laboró en el Centro de Educación Especial INVEDIN cumpliendo el rol de psicóloga escolar. Tiene formación en el área de la fotografía y la danza contemporánea. Con experiencia en el trato de niños y adolescentes.

Resumen

El trastorno del espectro autista (TEA) se ha convertido en un tema relevante en el contexto venezolano, dado que las estadísticas de niños con este trastorno han aumentado significativamente. Se ha prestado atención especial a las estrategias que beneficien el aprendizaje en niños con TEA. La presente investigación busca comprender el proceso de inclusión de niños con TEA en aulas regulares desde la perspectiva de las madres y docentes en el Colegio Bicentenario de Bolívar. Desde una perspectiva cualitativa, se realizaron entrevistas a profundidad y se analizó el contenido obtenido. Como resultados importantes, los niños con TEA, a pesar de estar integrados a las actividades educativas y de contar con la disposición de los maestros para este fin, no gozan de una verdadera inclusión debido a la falta de formación del personal docente con respecto al uso de estrategias inclusivas y a la desinformación general que hay en Venezuela.

Palabras clave: trastorno del espectro autista, inclusión, educación especial.

Understanding of Process of Inclusion of Children with ASD in regular classrooms of Colegio Bicentenario de Bolívar in the from the Mothers and Teachers perspective

Abstract

Autism spectrum disorder (ASD) has become a relevant issue in the Venezuelan context, given that the statistics of children with this disorder have increased significantly. In this sense, special attention has been paid to everything that refers to the paradigm and educational strategies that benefit learning in people with ASD. This research seeks to understand the process of inclusion of children with ASD in regular classrooms from the perspective of mothers and teachers in the "Bicentenario de Bolivar School". Using a qualitative methodology, in depth interviews were conducted, and then studied in the light of a content analysis. The results show that children with ASD of this school, despite being integrated into the educational activities and having the teachers' disposition for this purpose, do not enjoy a true inclusion due to the lack of teacher training regarding the use of inclusive strategies and the general misinformation that exists in Venezuela.

Keywords: autism spectrum disorder, inclusion, special education.

Contexto conceptual

La educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (Delors, 1996). Los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al reto de ofrecer a los niños y los jóvenes una educación de calidad (Echeita y Ainscow, 2011).

Para que una educación sea de calidad, Delors (1996) menciona que debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que para cada persona serán, en cierta medida, los pilares de su conocimiento, estos son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2005) establece que los tres elementos para definir una educación de calidad son: el respeto de los derechos de las personas; la equidad en el acceso, procesos y resultados; y la pertinencia de la educación.

Aun cuando los autores proponen diferentes elementos para una educación de calidad, casi todos coinciden en que ésta permite el desarrollo pleno de las potencialidades de todos los alumnos que ingresan al sistema educativo (Mora, 2010), ya que estos fundamentos de la educación aplican a todos los seres humanos, con sus diferencias individuales, teniendo la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar sus talentos y sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal (Delors, 1996).

Partiendo de esta premisa, se debe tener igualdad de trato en la esfera de la enseñanza, haciendo énfasis en la inclusión de todas las personas a los diversos grados y tipos de enseñanza, no limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo, no instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza que separen a las personas por sus diferencias o discapacidades y jamás colocar a una persona o a un grupo en una situación incompatible con la dignidad humana (UNESCO, 1960).

El carácter específico de la definición de inclusión en cada sistema es único, ya que es necesario tomar en cuenta las circunstancias locales, la cultura y la historia del país, sin embargo, existen cuatro elementos fundamentales para la definición de este término: (a) es un proceso; (b) busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes; (c) precisa la identificación y la eliminación de barreras y; (d) pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2011).

La educación inclusiva busca brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades educativas especiales (NEE) tanto en entornos formales como no formales de la educación y su propósito es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005).

El objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Blanco, citado en Echeita y Ainscow, 2011).

Es importante destacar que la inclusión difiere significativamente de la integración, pues suponen perspectivas

distintas de análisis de la realidad. Tal como describe Barrio (2008), la integración se orienta únicamente a alguien que ha sido excluido previamente, intente adaptarse a la vida de la escuela, en cambio, la inclusión es una iniciativa muy distinta, que se sustenta en que la comunidad educativa acepte a todos los alumnos, sin importar las necesidades educativas especiales de éstos y sin ningún tipo de segregación grupal.

Para crear aulas inclusivas se debe tomar en cuenta la identidad de sus estudiantes, dado que cada uno de ellos está configurado por su pertenencia a muchos grupos, ya sean raciales, culturales, religiosos, familiares, etc. (Sapon, 2007). Para ello son los maestros los que deben transformar sus aulas, descubriendo e incluyendo diferencias y finalmente descubriendo formas de oponerse a estereotipos y discriminaciones.

En la diversidad de alumnado con NEE al que se le debe incluir en las aulas regulares de clase, se encuentran las personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA), que son, según el National Research Council (2001, citado en Lozano, Alcaraz y Colás, 2010) aquellas personas que tienen graves dificultades en aspectos vitales que influyen en su calidad de vida, como la interacción social con otras personas, la comunicación de ideas y sentimientos y la comprensión de estados mentales, es decir, la asimilación de lo que los demás sienten o piensan.

Los alumnos con TEA tienen características específicas que hacen que difieran de forma más evidente dentro del contexto escolar. Tal y como lo definen Millá y Mulas (2009), el autismo es un trastorno del desarrollo complejo que afecta a las habilidades y competencias cognitivas, emocionales y sociales, con etiología múltiple y de variada gravedad.

Algunos autores concuerdan en que los niños con TEA deben tener algunas características necesarias para la inclusión escolar regular, estas son: un CI mayor o igual a 70, aunque aclaran que no se debe eliminar la posibilidad de integrar niños con CI inferior; también un nivel comunicativo apto; algunas alteraciones de conducta deben controlarse, como la autolesión o las agresiones; y un grado de flexibilidad cognitiva y comportamental (Crespo, 2001; López, García y Ordóñez, 2008).

Según Koegel y Koegel (citado en Arce, 2013) las investigaciones de las últimas décadas sobre los efectos de la inclusión en el desarrollo de los niños con TEA han puesto de manifiesto que, los ambientes escolares regulares, brindan a estos alumnos oportunidades de adquirir habilidades sociales y comunicativas gracias a la presencia de iguales que les proporcionan modelos y vías para aprender, que generalizan con más facilidad sus adquisiciones educativas y que aumentan sus probabilidades de un ajuste social mejor a largo plazo. Tal y como lo aclaran López, García y Ordóñez (2008), una de las peculiaridades cognitivas más relevantes que afecta al TEA es la dificultad para generalizar los aprendizajes, por lo que el uso de entornos naturales ayuda a estos niños a lograr una mayor integración de los conocimientos que posteriormente lograrán utilizar en otros contextos.

Como aspecto importante para esta investigación, se debe hacer énfasis en que la influencia de los padres, los maestros y el grupo de compañeros como modelos llegan a ser forjadores poderosos del auto-concepto en los niños en edades escolares, sin embargo, aun cuando todas estas relaciones influyen en el desarrollo general del niño, las relaciones con los padres continúa siendo la más importante en la vida de éstos (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010). Asimismo, y tal como mencionan Lozano, Alcaráz y Colás (2010), la figura del docente puede jugar un papel decisivo en el desarrollo de la persona con TEA ya que el profesorado responsable y comprometido de la educación del niño con TEA puede crear una influencia muy importante en su proceso de desarrollo. En este sentido, según Rivière y Martos (2000), el profesorado es quien empieza a abrir la puerta del mundo cerrado del autista, a través de una relación intersubjetiva, de la que se derivan intuiciones educativas de gran valor para el desarrollo del niño.

En este contexto, el objetivo de esta investigación está enfocado en comprender el proceso de inclusión de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en aulas de clase desde la perspectiva de los padres y docentes de los mismos, en el Colegio Bicentenario de Bolívar. Todo esto se relaciona con un interés personal de la investigadora por mejorar la calidad de la inclusión que se da actualmente en el Colegio Bicentenario de Bolívar, siendo ésta la institución dónde cursó su Educación Inicial y Básica, además de tener un vínculo familiar con los fundadores y directivos de la misma.

Método

Al estar enmarcada en un enfoque cualitativo, esta investigación partió de la premisa de que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre las participantes (madres y docentes) y la investigadora, en la cual, los valores median o influyen en la generación del conocimiento, esto hace necesario el insertarse en la realidad de estas madres y docentes quienes fueron la principal fuente de información en la investigación, para entender su lógica interna y su especificidad.

El paradigma en el cual está posicionada esta investigación es el constructivismo (Guba y Lincoln, 2002), desde esta postura se plantea a nivel ontológico que la realidad es relativa, es decir, que las ideas son comprensibles en forma de construcciones mentales múltiples e intangibles, basadas en lo social, en la experiencia de la naturaleza local y específica, y la forma y contenido de esas construcciones que dependen de los individuos o grupos. Sin embargo, hay que destacar que no se niega la existencia de elementos compartidos entre culturas semejantes o diferentes. Con respecto a ésto, lo que se realizó en la investigación fue la construcción de conocimientos, asumiendo que las madres y docentes de niños con TEA fueron colaboradoras y no objetos de estudio externo al investigador.

Participantes

En la presente investigación se trabajó con tres (3) docentes del Colegio Bicentenario de Bolívar que tuvieron en sus aulas de clase niños con TEA durante al menos cinco meses de un año académico, además se tomó en cuenta los años de trabajo dentro de la institución y la disposición de las mismas. Asimismo se trabajó con tres (3) madres de los niños con TEA inscritos en el Colegio Bicentenario de Bolívar y con un diagnóstico previo derivado de un especialista.

El muestreo realizado exigió a la investigadora que se colocara en la situación que mejor le permitiera recoger la información relevante para tener realmente una buena perspectiva del proceso de la inclusión, es decir, el muestreo se orientó a la selección de aquellas unidades y dimensiones que le garantizaran mejor cantidad (saturación) y calidad (riqueza) de la información (Andréu, 2011).

Contexto de recolección de la información

El contexto donde se recopiló la información, basada en el muestreo expuesto previamente, es el Colegio Bicentenario de Bolívar, ubicado en la urbanización El Paraíso, Caracas. Esta es una institución privada que comenzó a funcionar en el año 1983. Desde ese momento y hasta ahora el colegio ha funcionado atendiendo al nivel Inicial y Básica en su primera y segunda etapa. Su grado límite es sexto. Por ser concebido como un “colegio pequeño” y además muy “familiar” siempre estuvo abierto a recibir niños con necesidades educativas especiales.

El Colegio Bicentenario de Bolívar se encuentra ubicado en el sector Las Fuentes, Av. Bolívar de la Urbanización

EL Paraíso, sus estudiantes provienen de diversas zonas del Centro Oeste de Caracas como El Paraíso, San Martín, Montalbán, La Vega, Vista Alegre, Caricuao y otras urbanizaciones cercanas, por lo tanto las familias se encuentran dentro del nivel socio económico medio y medio-bajo.

Procedimiento

El tipo de método utilizado en esta investigación fue la entrevista a profundidad, que implicó un acercamiento sucesivo a los participantes, para la familiarización con los mismos de forma simultánea a la comprensión minuciosa de sus experiencias y puntos de vista (Taylor y Bogdan, 1984).

Las entrevistas a profundidad fueron de naturaleza semi-estructuradas, ya que se estableció una secuencia de temas y preguntas sugeridas, para no perder de vista los objetivos de la investigación, sin embargo estuvieron abiertas a realizar interrogantes que pudieran considerarse oportunas durante la interacción (Álvarez-Gayou, 2003).

El contacto con las madres de los niños con TEA se creó a través de los directivos de la institución, quienes dieron la información necesaria para que la investigadora pudiera comunicarse con ellas. En el caso de las docentes, la comunicación fue mucho más directa, ya que la investigadora estaba familiarizada con el personal del colegio.

Con respecto a las madres, se consideró realizar dos entrevistas. La primera con la intención de crear un vínculo que permitiera a la investigadora conocer las historias a profundidad y que ellas se sintieran cómodas con el proceso de la investigación que iba a iniciar. Para el segundo encuentro se utilizó el guión de entrevistas tal como se había planteado.

Las expresiones utilizadas por las madres en la primera entrevista refirieron a que ellas relacionaron el encuentro como una entrevista psicológica. Esto se interpretó como que ellas al estar cercanas al ámbito de la psicología a través de sus hijos, extrapolaron sus experiencias con especialistas y hablaron en términos técnicos del autismo, mencionaron explícitamente hitos del desarrollo de sus hijos y en algunos casos la expectativa de contención emocional ante relatos que para ellas pueden ser difíciles de hablar. En el segundo contacto fue diferente, la investigadora explicó los objetivos del trabajo de grado y se iniciaron las preguntas que requerían la investigación, las cuales ellas respondieron. Este encuentro permitió observar que las madres respondían los planteamientos a través de sus vivencias, lo que se relacionó con una necesidad de comunicar su historia personal. Esto llamó a reflexionar sobre la apertura de espacios para las madres donde puedan desahogarse.

En el caso de las docentes se observó que al inicio de las entrevistas, ellas evitaban tener comentarios negativos sobre la institución, lo que hace pensar que el parentesco de la investigadora con los directivos de la misma influyó en estos primeros momentos. Sin embargo, y aun cuando existe contacto con estas docentes fuera del contexto de la investigación, se notó un cambio significativo en su actitud frente a la entrevista, ya que a través de sus respuestas se evidenció el interés por este tema y la importancia que tiene para ellas beneficiar tanto su desempeño profesional como el de la institución.

El método de análisis de la información que se utilizó en la presente investigación, fue de contenido o temático (Braun y Clarke, 2006) que es un método utilizado para identificar, analizar y reportar los patrones o temas dentro de los datos. Consiste en la búsqueda de patrones repetidos de significado a través de un conjunto de datos, es decir, es un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana (Porta y Silva, 2003).

Dado que la presente investigación se enmarcó dentro del paradigma construccionista, el análisis de contenido estuvo definido por él, utilizando un método inductivo, dónde se realizó la codificación de los datos sin tratar de encajarlos en un marco preexistente, o bajo ideas preconcebidas del investigador, siendo los datos, tal y como mencionan Braun y Clarke (2006) los que impulsaron dicho análisis.

Además de esto, el análisis que se realizó interpretó diversos aspectos del tema de investigación dentro del conjunto de datos, estando a un nivel latente, yendo más allá del contenido semántico de los datos e identificando las ideas subyacentes, suposiciones y conceptualizaciones que se encuentren en ellos (Braun y Clarke, 2006).

Este análisis de contenido dio como resultado la comprensión del proceso de inclusión de los niños con TEA desde la perspectiva de madres y docentes.

Análisis y discusión

La interpretación del análisis arrojó que el concepto de inclusión descrito por madres y docentes abarca los cuatro elementos mencionados por Echeita y Ainscow (2011) como principales:

- (a) Es un proceso: todas coinciden en que la inclusión es un hecho que se da paulatinamente en la medida en que el docente promueve actividades y lleva a cabo estrategias para la convivencia.
- (b) Busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes: en este sentido, las entrevistadas manifiestan que todos los niños que comparten un aula de clase tienen necesidades que deben ser cubiertas, ya que en una sociedad debe existir la igualdad de oportunidades para el óptimo desarrollo de la persona integral.
- (c) Precisa la identificación y la eliminación de barreras: en referencia a este punto, las madres y docentes plantean la necesidad de la formación y de la sensibilización sobre el TEA y otras necesidades educativas especiales, ya que la exclusión y/o bullying son consecuencia, en la mayoría de los casos, del desconocimiento, la desinformación y la falta de empatía.
- (d) Pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar: con respecto a esto, madres y docentes plantean la imperiosa necesidad de que los maestros se enfoquen en las necesidades particulares de los niños con TEA, de manera que ellos puedan incorporarse cómoda y activamente a las actividades propias de su grupo escolar.

En consecuencia, para el logro de una verdadera inclusión, tanto madres como docentes comprenden que la formación de los maestros es la clave, ya que ellos son los encargados de transformar un aula común en una en la cual todos los niños con NEE o no, se desenvuelvan cómodamente en su ambiente escolar. Esto coincide con lo que menciona Sapon (2007), ya que él explica que los maestros son los que deben transformar sus aulas en inclusivas, descubriendo e incluyendo diferencias y buscando formas de oponerse a estereotipos y discriminaciones.

Dada la definición que las madres entrevistadas tienen de inclusión, el que su hijo sea recibido en una escuela regular no implica que se esté aplicando este concepto, lo que hace pensar que para ellas hay una diferencia entre aceptarlo o integrarlo e incluirlo realmente. Tal como lo explica Barrio (2008), estos conceptos difieren significativamente, pues suponen perspectivas distintas de análisis de la realidad. La integración se orienta a que alguien que ha sido excluido previamente, intente adaptarse a la vida de la escuela, y la inclusión es mucho más, ya que se sustenta en que la comunidad educativa acepte a todos los alumnos, sin importar las necesidades educativas

especiales de éstos y sin ningún tipo de segregación grupal.

Precisamente esta distinción es la que toman las madres y docentes para expresar que los niños con TEA no están incluidos del todo en el colegio, sino más bien integrados. Lo que coincide con lo expresado por Pérez (2010), quien explica que actualmente en Venezuela se maneja solo un modelo integrador de la educación, dado que las instituciones no enfatizan en el sentido de comunidad para que todos tengan la sensación de pertenencia, se apoyen unos a otros y sean apoyados a su vez por los padres, por lo que tampoco encuentran respuestas adecuadas a las necesidades educativas especiales.

Dentro del contexto venezolano surgieron algunas limitaciones que plantean las madres y docentes entrevistadas, en este sentido, la falta de instituciones especializadas en autismo leve y el poco conocimiento de la población sobre la inclusión y el TEA, impiden que los niños con este trastorno, tengan un ambiente educativo propicio. Esto podría relacionarse directamente con que en Venezuela, no fue sino hasta 1975 que se creó el primer curso de formación de maestros en áreas especiales, dentro de las cuales el autismo no estaba contemplado (Núñez, Chávez, Fernández y Pérez, 1997). Además, tal como lo mencionado por Alemany y Villuendas (2004), los profesores de colegios regulares no se encuentran capacitados para manejar aulas inclusivas.

En este orden de ideas es preciso destacar que tanto las madres como las docentes opinan que en la inclusión e inclusive la integración no siempre puede ser posible para todos los niños con TEA, debido a ciertas condiciones que consideran muy difíciles de manejar en el aula regular, como por ejemplo niños con conductas agresivas extremas, casos severos de autismo o niveles de inteligencia muy por debajo de lo esperado. Esto coincide con el planteamiento de algunos autores como Crespo, (2001) y López, García y Ordóñez, (2008) que afirman que los niños con TEA deben tener algunas características necesarias para la inclusión escolar regular, estas son: un CI mayor o igual a 70, aunque aclaran que no se debe eliminar la posibilidad de integrar niños con CI inferior; también un nivel comunicativo apto; algunas alteraciones de conducta deben controlarse, como la autolesión o las agresiones; y un grado de flexibilidad cognitiva y comportamental.

Con respecto a la opinión de los docentes frente a la inclusión, se apreció disposición para aplicarla, derivada de sus experiencias con niños con NEE y de lo que para ellas representa este concepto. No obstante, manifiestan que no se les hace fácil llevarla a cabo, por el desconocimiento y la complejidad para manejar algunas situaciones, en las cuales se han visto sin las herramientas necesarias para resolverlas asertivamente. También les preocupa el hecho de que algunos colegas no se esfuercen lo suficiente y puedan llegar a excluir con su actitud poco favorecedora a los niños con TEA.

Estos hallazgos están en concordancia con el trabajo de investigación de Alemany y Villuendas (2004), quienes encontraron que en general, todos los profesores creen que la integración en esencia es una buena idea, pero en su práctica diaria encuentran muchas dificultades como por ejemplo, la actitud pasiva del profesorado ante este proyecto, haciendo referencia a que no se sienten implicados en él, el temor a cambiar su metodología de enseñanza y la falta de conocimiento y preparación sobre la integración del estudiantado con NEE. También Álvarez, Castro, Campo y Álvarez (2005) encontraron datos similares, dentro de los que se destaca que existe una actitud general positiva hacia la integración por parte de los docentes, aunque ésta no funciona de forma óptima debido, fundamentalmente, a la falta de recursos y estrategias adecuadas. Es de hacer notar que en ambas investigaciones, la integración es utilizada como sinónimo del término inclusión.

Con respecto a las madres entrevistadas de estos niños que presentan un nivel leve del TEA, la inclusión en

escuelas regulares es prácticamente la única opción para la formación educativa de sus hijos, debido a que las instituciones especiales no son apropiadas para su condición, “ellos son especiales pero, no están como para entrar en un colegio especial” (Jezzury, 224:225). En este sentido, Vásquez (2006), afirma que una de las áreas problemáticas de la discapacidad en Latinoamérica es la educación, ya que por lo general, las instituciones oficiales responsables del tema educativo, no cuentan con estadísticas sobre la inscripción, deserción y grado de escolaridad de los niños y adolescentes con discapacidad.

Por otra parte, las madres entrevistadas plantean que en el caso específico de estos niños, la oportunidad de ir a escuelas regulares y desenvolverse en ambientes sociales acordes a su edad, favorece en gran medida el desarrollo de las áreas que requieren especial atención, contrario a lo que expresan con respecto a las escuelas especiales, que según ellas ponen en riesgo el desarrollo óptimo que esperan generar en sus hijos. Este planteamiento se acerca a lo afirmado por Koegel y Koegel (citado en Arce, 2013) quienes indican que en las investigaciones de las últimas décadas sobre los efectos de la inclusión en el desarrollo de los niños con TEA han puesto de manifiesto que, los ambientes escolares regulares, brindan a estos alumnos oportunidades de adquirir habilidades sociales y comunicativas gracias a la presencia de iguales que les proporcionan modelos y vías para aprender, que generalizan con más facilidad sus adquisiciones educativas y que aumentan sus probabilidades de un ajuste social mejor a largo plazo.

Para las entrevistadas, madres y docentes, la relación de los niños con TEA con sus padres es de gran importancia porque, como explican en sus relatos, para lograr avances con ellos es necesario su apoyo permanente, ya que son quienes tienen el compromiso de guiar su formación, su desarrollo y buscar para ellos las mejores alternativas que los conduzcan a alcanzar su plena inclusión en la sociedad. Papalia, Wendkos y Duskin, (2010) afirman con respecto a esto, que la influencia de personas significativas para estos niños llega a ser forjadora de su auto-concepto, sobre todo en edades escolares, no obstante la relación con sus padres es la más importante para lograr tal fin.

En cuanto a la institución, las madres expresan que la educación les parece, en buena medida, de calidad, sin embargo, los parámetros utilizados concuerdan solo parcialmente con los utilizados por Delors (1996) para evaluar una educación de calidad, ya que las entrevistadas se enfocaron básicamente en lo que para este autor es aprender a conocer y aprender a ser, dejando a un lado el aprender a hacer y el aprender a convivir. Ellas, las entrevistadas, explican que están satisfechas con la formación académica de sus hijos y cómo ellos comprenden, conocen y descubren los contenidos educativos (conocer), además de los valores que allí se enseñan, haciendo énfasis la contribución del desarrollo de cada individuo (Ser). Con respecto a los otros dos pilares del conocimiento, las madres mencionan que sería de gran ayuda para sus hijos que la institución reforzara aún más la convivencia, la solución de problemas, la aplicación del conocimiento para hacer frente a situaciones imprevisibles, ya que para estos niños es fundamental ser orientados para su desarrollo social.

Con respecto a este punto, las docentes expresan la disposición, tanto del plantel, como de ellas en particular, para que sus estudiantes con TEA reciban las herramientas propias de estos dos pilares, no obstante reconocen que necesitan manejar mayor información y apoyo de los especialistas.

Según la APA (2014), el trastorno del espectro autista (TEA), es un trastorno que se caracteriza por déficits persistentes en comunicación e interacción social a lo largo de múltiples contextos y patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses. Más específicamente lo definen como un trastorno del desarrollo que se caracteriza por los siguientes criterios:

- A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos.
- B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades.
- C. Presencia de los dos criterios anteriores en las primeras fases del período de desarrollo.
- D. Deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.
- E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo.

Con respecto a los criterios diagnósticos del autismo, las madres y docentes entrevistadas identificaron características de los niños que están dentro de lo planteado por la APA, del criterio A identificaron aislamiento social y evasión del contacto visual, relacionado con deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, dificultades en el lenguaje (ritmo, entonación y pronunciación) y en el reconocimiento de emociones propias y de los otros. Con respecto al criterio B, distinguieron la sensibilidad ante estímulos, la poca flexibilidad cognitiva, que abarca monotonía en las rutinas e intereses restringidos e intensos, pensamiento concreto y conductas repetitivas o estereotipadas como la ecolalia o los manierismos. Asimismo todas mencionaron el inicio temprano de estas conductas como se expresa en el criterio C de la APA. En relación con los criterios D y E, se destaca el hecho de que efectivamente se evidencia una afectación en el desarrollo de estos niños, sin embargo, al ser autistas de alto funcionamiento, sus síntomas no se pueden explicar mejor por otros trastornos del desarrollo.

También, ellas mencionan que los niños con TEA pueden presentar particularidades, que hacen diferente a cada niño, explicando incluso que el diagnóstico puede ser un proceso largo que involucra a varios especialistas. Esto coincide con lo explicado por Rodríguez Barrionuevo y Rodríguez Vives (2002) quienes sostienen que el concepto de autismo ha sufrido muchas variaciones, lo que puede generar confusiones a la hora de diagnosticar. Idiazábal y Boque (2007), agregan además que no todos los pacientes que presentan el TEA tienen el mismo pronóstico, existiendo variabilidad en cuanto a sus manifestaciones conductuales debido a las diferencias y al grado de afectación de las redes neuronales responsables de las conductas que presentan estas personas.

Martínez y Bilbao (2008), explican que el hecho de enfrentar que un hijo ha sido diagnosticado con TEA, supone pasar por varias etapas que oscilan entre la negación y la aceptación. Es un proceso natural que al principio se niegue la evidencia del problema, seguido de sentimientos de irritación y culpa, que más adelante pueden transformarse en desesperanza y hasta depresión. Aceptar la realidad del diagnóstico implica la superación de estas fases, y la comprensión que conduce a enfrentar y buscar alternativas de solución.

Lo narrado por las madres evidencia el paso por las etapas mencionadas y las dificultades que han tenido que enfrentar durante el crecimiento de su hijo y la aparición de los síntomas que caracterizan el TEA. Todas manifestaron haber reaccionado con negación ante la primicia del diagnóstico, desestimando los resultados dados por los especialistas y evadiendo las recomendaciones de otras personas, entre las que se encuentran las docentes quienes explicaron haber evidenciado estas conductas por parte de las madres. Otras reacciones a las que hicieron referencia las madres entrevistadas son la irritabilidad frente a la impotencia y la falta de herramientas, además de algunos sentimientos de pesimismo y tristeza, que aparecen y desaparecen en medio del proceso de aceptación, que cada una vive con sus particularidades y sus realidades. Lo que quiere decir que aunque Martínez y Bilbao (2008) plantean un proceso lineal y progresivo de estas etapas hasta la aceptación, los casos investigados presentan altibajos emocionales, a pesar de que todas las madres se ocupan, atienden las necesidades de sus hijos con TEA y reconocen la importancia

de cumplir con las demandas del trastorno. Esto se interpreta a través de lo mencionado por Canal, Martín, Bohórquez, Guisuraga, Herráez, Herráez, et al. (2010), quienes afirman que el impacto del diagnóstico de autismo es específico en cada persona y familia.

Según Morales (2013), los padres que ya han pasado por este proceso deben tomar decisiones principalmente frente al cuidado de su hijo, quien requerirá de atención especial y acompañamiento continuo, lo que implica conocer en profundidad las características de dichos trastornos (Martínez y Bilbao, 2008). Las madres y maestras entrevistadas reconocieron la importancia de su rol y el de los especialistas, ya que la formación de las personas significativas que rodean al niño con TEA es fundamental para propiciar avances en ellos, en este sentido, la búsqueda de información y la incorporación a fundaciones y asociaciones, han sido de gran ayuda. Sin embargo, manifiestan la necesidad de continuar informándose y preparándose para los nuevos retos que implica la inclusión ya que tienen plena conciencia de su papel como cuidadoras principales de estos niños, las madres en el hogar y las docentes en la escuela. En relación a esto, Canal, et al. (2010) mencionan que existe una mayor carga para los padres y especialmente para la madre, quien suele convertirse en el cuidador primario del niño. Rivière y Martos (2000), hacen énfasis en que es el profesorado quien empieza a abrir la puerta del mundo cerrado del autista, a través de una relación intersubjetiva, de la que se derivan instituciones educativas de gran valor para el desarrollo del niño.

En este orden de ideas, las madres afirman que para ellas su rol implica replantearse sus propias vidas, modificando sus rutinas y trabajos, para optimizar las de sus hijos, ya que tal como lo explica Morales (2013) los cuidadores deben dedicar gran parte de su tiempo al servicio de los niños convirtiéndose en parte clave para su desarrollo.

En este aspecto las madres y maestras mencionaron además, que es preciso tener disposición frente a las múltiples terapias que requieren estos niños, quienes frecuentemente asisten a sesiones dedicadas a mejorar su funcionamiento en distintas áreas, entre las que enumeraron, terapia de lenguaje, psicopedagogía, terapia conductual y ocupacional. Esto se puede relacionar con lo señalado por Fuentes, Ferrari, Boada, Touriño, Artigas, Belinchón, et al., (2006) quienes mencionan que la mayoría de las personas con TEA y/o sus representantes legales demandan tratamientos y medios que disminuyan sus dificultades interpersonales, potencian su desarrollo y facilitan sus aspiraciones vitales, ya que está demostrado que se puede mejorar la calidad de vida de las personas con TEA y la de sus familias aplicando terapias específicas y desarrollando recursos de apoyo. En este sentido, las terapias, intervenciones y tratamientos mencionados por las entrevistadas coinciden con los más frecuentes indicados por algunos autores como Gonzales (2015), Mulas, Ros, Millá, Etchepareborda, Abad, y Têlle (2010) y Fuentes, et al. (2006).

Es oportuno destacar que tanto madres como docentes hicieron énfasis en el tema de la alimentación, asegurando por experiencias propias que la nutrición es fundamental para mejorar el desenvolvimiento de sus niños, a pesar de que se han encontrado con especialistas que no toman en cuenta este factor. Sin embargo, esto no parece estar sustentado por la teoría, ya que, tal como mencionan Fuentes, et al., (2006), en su guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista, actualmente las dietas libres de caseína y gluten, se indican únicamente para niños con TEA que presentan trastornos digestivos o metabólicos que las justifiquen, puesto que el autismo, en sí mismo no tiene indicación de dieta y no se deben eliminar componentes alimenticios que podrían ser necesarios para estos niños.

Finalmente, dentro de los tratamientos mencionados por las madres, se encontró que algunos especialistas han recetado medicamentos, sin embargo, ellas no están totalmente convencidas de su beneficio, ya que no han percibido cambios relevantes en los comportamientos y síntomas de sus hijos. Según lo que explican Fuentes, et al., (2006), no

existe una terapia médica específica para los síntomas nucleares del autismo, por lo que se han utilizado para tratar síntomas concretos y/o trastornos comórbidos. De esto, se puede inferir que quizá las madres están esperando mucho más de lo que los medicamentos realmente pueden hacer por los síntomas de los niños.

Es de señalar que según lo explicado por las entrevistadas, actualmente en Venezuela la situación del país es de crisis y decadencia, lo que no se encuentra documentado, pero aun así forma parte del contexto en el que viven y puede llegar a ser un verdadero problema cuando existe escasez de alimentos, de información e incluso de especialistas que trabajen con los niños con TEA.

Otro aspecto que se destaca de las entrevistas realizadas, es la preocupación de las madres acerca de la independización del hijo con TEA, manifestando la necesidad primordial de ofrecerle herramientas necesarias, por medio de las cuales pueda satisfacer sus requerimientos básicos cuando deba enfrentar la vida sin la compañía de sus padres, lo que coincide con el planteamiento de Morales (2013).

Dentro de los cuestionamientos que expresaron las madres, surgió el temor al futuro, al qué será de sus hijos y cómo los tratarán los demás, especialmente por el desconocimiento general de las personas sobre este trastorno. Preocupación que contrasta con las satisfacciones que reciben las madres y docentes de cada pequeño avance de los niños con TEA. Martínez y Bilbao (2008), se refieren a estos logros como una victoria que sobresale en el flujo diario los de acontecimientos cotidianos.

Tras esta discusión de la información hallada en las entrevistas, surge la interrogante de si realmente es posible lograr una verdadera inclusión de los niños con TEA en las aulas del colegio, en este sentido, las madres y docentes insistieron en una serie de ajustes que se deberían realizar para que se haga realidad. Dentro de estos están:

1. Formar al docente en TEA y en cómo incluir a los niños con este trastorno en aulas regulares, de lo que se deben derivar herramientas necesarias para poder manejar diferentes situaciones que puedan ser problemáticas.
2. Asimismo se le debe suministrar información a niños y a otras personas de la institución, para que estén al tanto y puedan ser partícipes del proceso de inclusión.
3. Que los docentes tengan un mayor contacto con especialistas en el TEA y otras NEE, para que de la mano de ellos, los maestros tengan una mejor orientación del trato y manejo de sus síntomas y conductas, lo que debe preceder a que los docentes puedan entender y saber manejar las necesidades especiales de los niños con algún déficit.
4. Se agregó además que se deben tener mejores canales comunicativos entre padres y docentes, ya que el apoyo de los padres en el proceso de inclusión es fundamental, así como el hecho de que los docentes empaticen con lo que puedan estar sintiendo estos padres frente a tener un hijo con TEA.
5. Se planteó además crear espacios dentro de la institución, donde se pueda trabajar con niños con TEA en momentos determinados para colaborar con su nivelación en cuanto a lo social y lo académico.
6. Finalmente, expresaron la necesidad de que se detecte tempranamente cualquier dificultad que pueda tener un niño, para establecer lo antes posible la ayuda que necesita.

Después de la revisión de la literatura, lo planteado por las entrevistadas está aún por debajo de las ambiciones de las aulas inclusivas (Sapon, 2007) en las que se debe tomar en cuenta la identidad de los estudiantes dado que cada uno de ellos está configurado por su pertenencia a muchos grupos, también Ramsey (citado en Sapon, 2007), explica que se debe adaptar el currículo escolar para que tenga en cuenta las diferencias individuales, explicando una serie de

objetivos que se deben cumplir como por ejemplo: ayudar a los niños a elaborar identidades positivas de género, raza, cultura, clase social e individual y promover el desarrollo de una conciencia realista de la sociedad contemporánea, el sentido de responsabilidad social y una preocupación activa que se extienda más allá de la propia familia o grupo inmediato.

Sin embargo, lo puntualizado por las entrevistadas parece relacionarse más bien con un paso previo al establecimiento de las aulas inclusivas, ya que si se revisa detalladamente el plan que Ramsey propone (citado en Sapon, 2007) es necesario cambiar primero las metodologías e incluso algunos paradigmas antes de la transformación de dichas aulas, que es justamente lo que estas madres y docentes tienen como expectativa.

Toda esta revisión llama a la reflexión de cómo se vienen desarrollando en las instituciones escolares y específicamente en el Colegio Bicentenario de Bolívar las metodologías de enseñanza y las medidas sobre inclusión. No obstante se puede plantear la interrogante ¿la institución dentro del contexto venezolano en el que se encuentra, está en capacidad de transformar sus aulas en inclusivas? Es necesario que para ello exista una disposición, no solamente de algunos docentes, sino de todo el personal que conforma el colegio, siendo partícipes activos del cambio hacia la inclusión y buscando innovar en la educación regular de Venezuela.

Conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo principal comprender el proceso de inclusión de niños con TEA en aulas de clase desde la perspectiva de madres y maestras en el Colegio Bicentenario de Bolívar en el Paraíso, Caracas. Específicamente, se buscaba conocer el concepto, las expectativas, las vivencias y roles de estas madres y docentes en torno a la inclusión.

Según lo encontrado en la investigación, las madres y docentes establecen que la inclusión implica mucho más que aceptar inscribir a un niño dentro de la institución educativa, pues esto sería solo una integración (Barrio, 2008). La inclusión para las madres y docentes entrevistadas es un proceso en el que todos los niños que comparten un aula de clase tienen igualdad de oportunidades, al tiempo en que son cubiertas sus necesidades, evitando la discriminación de otros por sus diferencias y tomando en cuenta que al tener una condición especial, un niño requiere mayor atención para nivelarse con el resto (Echeita y Ainscow, 2011).

Para ello, insisten en que son los docentes los que deben transformar sus aulas en inclusivas, siendo agentes activos en este proceso (Sapon, 2007). Asimismo, agregan que los padres ejercen un papel importante, ya que son quienes tienen el compromiso de guiar su formación, su desarrollo y buscar para ellos las mejores alternativas que los conduzcan a alcanzar su plena inclusión en la sociedad (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010).

Por lo anteriormente explicado, las madres y docentes entrevistadas afirman que actualmente en el Colegio Bicentenario de Bolívar no existe una inclusión de los niños con TEA, no obstante, plantean que tampoco ocurre en la mayoría de las instituciones escolares, dado que en Venezuela se maneja un modelo integrador de la educación (Pérez, 2010), y dentro este contexto existen limitaciones como la falta de instituciones especializadas en autismo leve y el poco conocimiento de la población sobre la inclusión y el TEA, que impiden que los niños con este trastorno, tengan un ambiente educativo propicio (Núñez, et al., 1997; Alemany y Villuendas, 2004; Vásquez, 2006).

En este sentido, destacan que en las instituciones venezolanas, no siempre es posible incluir y hasta integrar a

todos los estudiantes con TEA, debido a una serie de condiciones como por ejemplo niños con conductas agresivas extremas, casos severos de autismo o niveles de inteligencia muy por debajo de lo esperado (Crespo, 2001; López, García y Ordóñez, 2008).

En cuanto a las expectativas que se plantean las entrevistadas con respecto al proceso de inclusión de niños con TEA en las aulas del colegio, se halló que éstas parecen relacionarse con un paso previo al establecimiento de una verdadera aula inclusiva (Ramsey, citado en Sapon, 2007), siendo necesario un cambio en las metodologías e incluso en algunos paradigmas que están establecidos en el colegio. Dentro de estos cambios plantean una formación de todo el personal; el manejo de nuevas herramientas que les permitan resolver problemas de forma eficaz; mejores canales comunicativos entre especialistas, docentes y padres, para una mejor ejecución de las intervenciones para el niño; y la generación de espacios necesarios para la detección y el tratamiento de trastornos y déficits.

Dentro de esta misma línea, se evalúa la educación que se imparte en la institución desde dos pilares fundamentales, el del conocer, donde las entrevistadas, explican que están satisfechas con la formación académica de sus hijos y cómo ellos comprenden, conocen y descubren los contenidos educativos, y en el pilar del ser, relacionado con los valores que allí se enseñan, haciendo énfasis la contribución del desarrollo de cada individuo. En cuanto a los otros dos pilares planteados por Delors (1996), se especifica que se debe hacer un esfuerzo importante para mejorarlos, dado que los niños con TEA suelen tener mayores dificultades para el convivir y el hacer y en este sentido el colegio no cumple del todo con sus expectativas, no obstante, existe disposición del mismo para hacerlo.

Dada la experiencia de las entrevistadas con estos niños, se puede decir que para los niños con TEA leve, como es su caso, el estar en un colegio regular impulsa su desarrollo óptimo, poniendo de manifiesto que los ambientes escolares regulares, les brindan oportunidades para adquirir habilidades gracias a la presencia de iguales que les proporcionan modelos y vías para aprender (Koegel y Koegel, citado en Arce, 2013), estimulando constantemente las áreas más afectadas en el TEA como son: la interacción social, debido a conductas como aislamiento, evasión del contacto visual, dificultades en el ritmo, entonación y pronunciación de las palabras y déficit para reconocer emociones propias y de los otros, también el pensamiento y el comportamiento, dada la presencia de patrones repetitivos como ecolalia o los manierismos, intereses restringidos e intensos, pensamiento concreto y sensibilidad ante estímulos fuertes (APA, 2014; Millá y Mulas, 2009; López, García y Ordóñez, 2008; Crespo, 2001). Además, mencionan que los niños con TEA pueden presentar particularidades, que hacen disímil a cada niño existiendo variabilidad en cuanto a sus manifestaciones conductuales debido a las diferencias y al grado de afectación que presentan (Idiazábal y Boque, 2007; Rodríguez Vives, 2002).

Específicamente con relación a lo que han vivido las madres de los niños con TEA del colegio, se concluye que el aceptar el diagnóstico ha generado reacciones en ellas como por ejemplo la negación ante la ante la primicia del diagnóstico, irritabilidad frente a la impotencia y la falta de herramientas, además de algunos sentimientos de pesimismo y tristeza (Martínez y Bilbao, 2008). Todo esto dentro del marco de asimilar y ocuparse del diagnóstico de su hijo, haciendo referencia a que estas reacciones son variables en el tiempo e intensidad, según las dificultades que se les presenten (Canal, et al., 2010).

Lo anterior no ha restado al hecho de que las madres y en segundo plano, las docentes tengan un rol claro con respecto a lo que deben hacer para el beneficio de los niños con TEA, lo que implica conocer en profundidad las características de dichos trastornos, dando importancia a la formación de las personas significativas que rodean al niño, siendo esto fundamental para propiciar avances en ellos (Canal, et al., 2010; Rivière y Martos, 2000; Martínez y Bilbao, 2008).

En este mismo orden de ideas, las entrevistadas enumeran una serie de terapias, tratamientos e intervenciones a los que se debe llevar al niño, resaltando que son necesarias para optimizar su desarrollo, dentro de las cuales están: terapia de lenguaje, psicopedagogía, terapia conductual, terapia ocupacional, cambios alimenticios y en algunos casos medicación (Gonzales, 2015; Mulas, et al., 2010; Fuentes, et al., 2006).

La satisfacción identificada por las entrevistadas como la más importante se deriva de los avances que tienen los niños autistas dentro y fuera del contexto escolar. Esto se debe a que generalmente tienen cuestionamientos sobre si ellos lograrán independizarse, defenderse ante el desconocimiento de otros sobre su condición y el qué será de ellos el día de mañana, viviendo cada pequeño logro como una victoria (Morales, 2013; Martínez y Bilbao, 2008).

Con respecto al contexto venezolano actual se puede afirmar que sin duda ha sido desfavorecedor para las entrevistadas y especialmente en lo relacionado directamente con los niños con TEA, dado que existe una gran escasez de alimentos, información e incluso de especialistas que conozcan sobre el autismo, lo que produce un desconcierto en ellas y las hace dudar sobre si es posible incluir a los niños con TEA dentro de esta sociedad, a lo que ellas mismas responden que se requiere de un gran esfuerzo por parte de los padres y de las instituciones escolares para lograrlo.

Pero este esfuerzo requiere además de la participación de todos los sectores de la comunidad si reconocemos que la inclusión es fundamental para la convivencia en toda sociedad y que no hay sociedad sin diversidad. Las personas con TEA representan solo un sector de los muchos que existen y se desenvuelven en todos los contextos sociales y de esta realidad deriva la importancia de que los niños en su primera experiencia en comunidad representada por su aula de clase y liderada por sus docentes aprendan a relacionarse con sus pares, reconociendo en ellos las diferencias, pero también aquellas cosas que tienen en común y principalmente lo que cada uno desde su particularidad puede aportar al grupo, de ahí que los esfuerzos que se realicen en este sentido sin duda contribuirán a una mejor sociedad en la que se reconozcan y se respeten los derechos propios y de los otros. Una sociedad fundamentada en el reconocimiento, el valor y el respeto del otro es sin duda el resultado de una experiencia inclusiva durante el crecimiento y desarrollo de los ciudadanos desde su infancia.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. *The University of Manchester*.
- Aleman, I. & Villuendas, M. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Revista de Ciencias Sociales*, 11 (34), 183-215.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. México: Paidós Educador.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. & Álvarez, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema* 17 (4), 601-606.
- American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5ta ed.). Washington, DC, Estados Unidos: Autor.
- American Psychiatric Association. (2015). *Publication manual*. Washington, DC, Estados Unidos: Autor.
- Andréu, J. (2011). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces*, 10 (2), 1-34. Recuperado de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Arce, E. (2013). La inclusión escolar de niños con trastorno del espectro autista. *Anuario Isabel I de Castilla*.
- Artigas-Pallarés, J. (2010). Autismo y vacunas: ¿punto final?. *Revista de Neurología*, 50 (3), 91-99.
- Bardin, L. (1997). *El Análisis de Contenido* (2da ed.). Madrid, España: Ediciones Akal.
- Barceló, J. (2016). *El impacto del diagnóstico en padres de niños con autismo* (Trabajo de Grado para Licenciatura, Universidad de la República de Uruguay, Montevideo, Uruguay). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/7889/1/Barcel%C3%B3%2c%20Joaquin.pdf>
- Barrio, J. (2008). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación* 20 (1) 13-31.
- Baute, M. & Calderón, N. (2015). Inclusión social de alumnos con trastorno del espectro autista que asisten a escuelas primarias en la Paz. En R. Gamboa, O. Marín, F. Medina, M. Mendoza, Z. Ramírez & O. Terré (Eds.). *El desempeño de la escuela y las prácticas educativas hacia la Inclusión* (Vol. 1, pp. 57 - 64). México: IFODES.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Canal, R., Martín, M., Bohórquez, D., Guisuraga, Z., Herráez, L., Herráez, M., Santos, J., Sarto, P., García, P. & Posada, M. (2010). La detección precoz del autismo y el impacto en la calidad de vida de las familias. En M.

Verdugo, M. Crespo & T. Nieto (Eds.), *Aplicación del paradigma de calidad de vida* (pp.91-98). Salamanca, España: Publicaciones del INICO.

- Carvajal, L. (2009). *¿Quién hizo qué en educación? (1ra ed.)*. Caracas, Venezuela: Editorial CEC, S.A.
- Crespo, M. (2001). Autismo y educación. En *III Congreso: La Atención a La Diversidad en el Sistema Educativo del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad* (Vol. 1). Salamanca, España: Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/8.pdf>
- Cuéllar, Y., Pérez, D., & De la Iglesia, M. (2015). La enseñanza cooperativa como instrumento para la inclusión de un niño con TEA mediante juego cooperativo en aula de educación infantil. *Revista Arbitraria del CIEG-Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 21, 259-271.
- Dávila, M. (2016, Mayo). Solicitan aprobar ley sobre autismo en Venezuela. Asamblea Nacional. Recuperado de: <http://www.asambleanacional.gob.ve/noticia/show/id/14414>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro* (1ra ed.). UNESCO: Santillana.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1, 26-46.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, "Voz y Quebranto". *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11 (2), 99-118. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>
- Fernández Chaves, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 2 (96), 35-53.
- Fuentes, J., Ferrari, M., Boada, L., Touriño, E., Artigas, J., Belinchón, M., Muñoz, J., Hervás, A., Canal, R., Hernández, J., Díez, A., Idiazába, M., Mulas, F., Palacios, S., Tamarit, J., Martos, J. & Posada, M. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 43 (7), 425-438.
- García, A. (2010). Programa de formación en el área de Autismo para docentes especialistas. *Revista de Investigación*, 34 (70), 29-42. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142010000200004
- Gergen, K. (1990). Toward a Postmodern Psychology. *The Humanistic Psychologist* (18), 23-34.
- López, E. (2015). Enfoques de intervención para niños con trastornos del espectro autista: últimos avances. *Revista digital EOS Perú*, 5 (1), 77-89.

- Guba, E. & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C., Haro, J.A. (Eds.), *Por los rincones. Antología de los métodos cualitativos en investigación social*. Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Herrera, M. (2005). El sistema educativo venezolano. Caracas, Venezuela: Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE). Recuperado de: <http://www.cice.org.ve/descargas/Sistema%20Educativo%20Venezolano.pdf>
- Idiazábal, M. & Boque, E. (2007). Procesamiento cognitivo en los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 44 (2), 49-51
- Kleining, G. (1982). *Umriß zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34, 224-253.
- Krause, M. (1995) *La investigación cualitativa - Un campo de posibilidades y desafíos*. Revista Temas De Educación (7), 19-39.
- Leonett, N. (2015). Cada mes en Anzoátegui nacen 20 niños con espectro autista. El Norte. Recuperado de: <http://www.elnorte.com.ve/cada-mes-en-anzoategui-nacen-20-ninos-con-espectro-autista/>
- Ley no. 38.598. Ley para personas con discapacidad. Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, Caracas, Venezuela, 5 de Enero de 2007.
- López, S., García, C., & Ordóñez, S. (2008). La intervención de los trastornos del espectro autista. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 16, 121-131.
- Lozano, J., Alcaraz, S. & Colás, P. (2010). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista: Una investigación colaborativa. *Profesorado – Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1).
- Marchesi, A. (2004). Salamanca: El sentido de la Educación. En G. Echeita, & M. Verdugo (Eds.) *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después: valoración y prospectiva* (Vol. 1, pp. 35-38). Salamanca, España: Publicaciones del INICO.
- Martínez Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa, principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17 (3), 613-619.
- Martínez, M. & Bilbao, M. (2008). Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo. *Intervención Psicosocial*, 17, 215-230.
- Millá, M., & Mulas, F. (2009). Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 48, 47-52.

- Morales, N. (2013). *La experiencia del cuidador, un acercamiento al autismo basado en los relatos familiares* (Trabajo de Grado de Licenciatura, Universidad de Manizales, Caldas, Colombia). Recuperado de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/788/Morales_Orozco_Nataly_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mulas, F., Ros, G., Millá, M., Etchepareborda, M., Abad, L. & Téllez, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 50 (3), 77-84.
- Núñez, L., Chávez, N., Fernández, F. & Pérez, A. (1997). Conceptualización y Política de la Atención Educativa Integral de las Personas con Retardo Mental. Recuperado de: <http://www.unamerida.com/archivospdf/Area%20Retardo%20Mental.pdf>
- Padrós, M. (2009). El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. *XV Coloquio de Historia de la Educación*, 1, 171-180.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2010). *Desarrollo humano (11va ed.)*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Parra, N. (2003). Política educativa integral de niños, jóvenes y adultos con retardo mental en Venezuela. *Intervías Educativas*, 7 (22), 267-274.
- Pérez, S. (2010). Tipos de escuela: selectiva, integradora e inclusiva. *Temas para la Educación*, 8, 1-6.
- Porta, L. & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. *Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa*. Recuperado de: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Rivière, A. & Martos, J. (2000). *El niño pequeño con autismo*. Madrid, España: Asociación de Padres de Niños Autistas (APNA).
- Rodríguez Barrionuevo, A. & Rodríguez Vives, M. (2002). Diagnóstico clínico del autismo. *Revista de Neurología*, 34 (1), 72-77.
- Rojas, B. (2010). *Investigación cualitativa: fundamentos y prácticas (2da ed.)*. Caracas, Venezuela: FEDUPEL.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ta ed.). Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Ruiz, M., Bernal, A., Gil, F. & Escámez, J. (2012). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 24 (2), 59-81.
- Saavedra, L. (2006). Historia de la educación en Venezuela. Recuperado de: http://www.uft.edu.ve/postgrado/omega_digital/OD_marzo2006/descargables/ENSAYO_HISTORIA%20DE%20LA%20EDUCACION%20EN%20VENEZUELA.pdf

- Sánchez, E. (2012) La investigación en Psicología: ¿Por qué metodología cualitativa? *Quaderns de Psicologia* (14) 1, 83-92.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores.
- Sandoval, M., López, M., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. & Echeita, G. (2002). Infodex for inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- Sapon, M. (2007). Celebrar la diversidad, crear comunidad: Un currículo que ensalza las diferencias y construye sobre ellas. En S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (Vol. 4, pp. 37-54). Madrid, España: Narcea, S.A. de ediciones.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO, (1960). *Conferencia general: Resoluciones*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO, (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO (2007): “El derecho a una educación de calidad para todos en América latina y el Caribe”. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 5 (3), 1-21.
- Vásquez, A. (2006). La discapacidad en América latina. En A. Amate & A. Vásquez, ed. *Discapacidad lo que todos debemos saber*, (Vol. 1, 9- 23). Washington, D.C: Publicación Científica y Técnica.