



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**PROPUESTA FORMATIVA PARA LA ACCIÓN DOCENTE EN LA
INTEGRACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS CON RASGOS AUTISTAS EN AULAS
REGULARES**

Tutora: Chacín, Rosanna

Skarling Olivar

C.I.19.754.578

Caracas, febrero de 2015



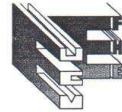
**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN**



**PROPUESTA FORMATIVA PARA LA ACCIÓN DOCENTE EN LA
INTEGRACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS CON RASGOS AUTISTAS EN AULAS
REGULARES**

**Trabajo de grado presentado ante la Universidad Central de Venezuela
para optar a la Licenciatura en Educación Mención Preescolar y Primera
Etapa de Básica**

Caracas, febrero de 2015



VEREDICTO

Quienes suscriben, miembros del jurado designado por el Consejo de la Escuela de Educación en su sesión 1555 de fecha 28-01-2015 para evaluar el Trabajo de Licenciatura presentado por **SKARLING DANIELA, OLIVAR JAIMES, C.I. 19.754.578**, bajo el Título: **PROPUESTA FORMATIVA PARA LA ACCIÓN DOCENTE EN LA INTEGRACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS CON RASGO AUTISTAS EN AULAS REGULARES**, para optar el Título de LICENCIADO EN EDUCACIÓN, dejan constancia de lo siguiente:


1. Hoy 26-2-2015 nos reunimos en la sede de la Escuela de Educación para que su(s) autor(es) lo defendiera(n) en forma pública.
2. Culminada la Defensa Pública del referido Trabajo de Licenciatura, conforme a lo dispuesto en el Art. 14 del "Reglamento de Trabajos de Licenciatura de las escuelas de la Facultad de Humanidades y Educación" adoptando como criterios para otorgar la calificación: rigurosidad en el razonamiento, coherencia en la exposición, claridad y pertinencia en los procesos metodológicos empleados, adecuación del sustento teórico, así como la calidad de la exposición oral y de las respuestas dadas a las preguntas formuladas por el jurado, **acordamos calificarlo como:**

APLAZADO

APROBADO otorgándole la mención:

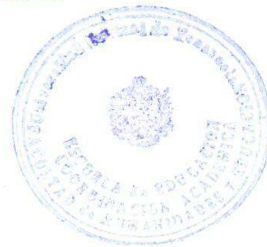
SUFICIENTE DISTINGUIDO SOBRESALIENTE

3. Las razones que justifican la calificación otorgada son las siguientes: Destaca el rigor metodológico, se presenta clara y coherente. Adicionalmente, el taller diseñado representa un aporte significativo que, de hecho, será aprovechada la colaboración de la autora para dictarlo en la asignatura: Prácticas II.


Profa. Irma Soledad Pompeo


Profa. Jacqueline Frontado

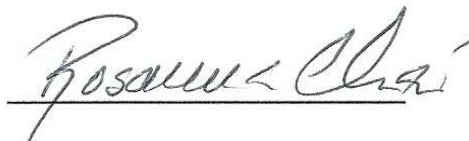

Tutora. Rosanna Chacín



APROBACIÓN DEL TUTOR

Quien suscribe profesora Rosanna Chacín, de la Universidad Central de Venezuela, adscrita a la Escuela de Educación, en mi carácter de tutora del Trabajo de Grado titulado: **PROPUESTA FORMATIVA PARA LA ACCIÓN DOCENTE EN LA INTEGRACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS CON RASGOS AUTISTAS EN AULAS**, realizado por la ciudadana Skarling Olivar C.I.19.754.578, manifiesto que he revisado en su totalidad la versión definitiva de los ejemplares de este trabajo y certifico que se le incorporaron las observaciones y modificaciones indicadas por el jurado evaluador durante la discusión del mismo.

En la ciudad de Caracas a los 03 días del mes marzo de 2015.



Profra. Rosanna Chacín

C.I.: 11308935

RESUMEN

La formación docente presenta en la actualidad nuevos y múltiples retos. Uno de ellos, se vincula a las recientes reglamentaciones que exigen al maestro regular competencias para la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE). De esta manera, resulta fundamental que las Universidades que ofrecen esta carrera, ajusten su pensa de estudio para incluir la formación para la integración, tomando en cuenta la amplia variedad y particularidades de NEE existentes. En la presente investigación se desarrolló un estudio de campo de nivel descriptivo para indagar las competencias que, desde el punto de vista de los especialistas, debe reunir un maestro para favorecer la integración de niñas y niños con autismo en el aula regular. A partir de esta identificación de competencias, se diseñó y validó una propuesta de formación fundamentada en el modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación), para brindar la formación requerida a estudiantes del cuarto año de la carrera. Para ello, resultó necesario, siguiendo las fases del modelo seleccionado, efectuar el diagnóstico de necesidades relacionadas con la atención de niños y niñas con autismo en el aula, que poseen los estudiantes de cuarto año de la Escuela de Educación de la UCV. El estudio permitió identificar las actitudes, conocimientos y habilidades básicas que debe desarrollar el docente para favorecer la integración de niños y niñas con autismo, al tiempo que se detectó una marcada debilidad en las estudiantes de los últimos años de la carrera, con relación a estos tres aspectos. La propuesta formativa diseñada e implementada fue validada por las apreciaciones favorables de los participantes.

Palabras clave: Integración, autismo, competencias docentes.

ABSTRACT

Teacher training presents the new and multiple challenges today. One of them is linked to recent regulations requiring the regular teacher competencies for integration of children with special educational needs (SEN). Thus, it is essential that universities offering this race, study his thought fit to include training for integration, taking into account the wide variety and characteristics of existing SEN. In this research a field study of descriptive level was developed to investigate the powers, from the point of view of specialists, must meet a teacher to encourage the integration of children with autism in the regular classroom. From this identification of competencies was designed and validated a training proposal based on the model ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation), to provide the training required to seniors career. To do this, it was necessary, following the phases of the selected model, making the diagnosis of attention-related needs of children with autism in the classroom, held by fourth year students of the School of Education at the UCV. The study identified the attitudes, knowledge and basic skills to be developed by teachers to promote the integration of children with autism, while a marked weakness in students in recent years the race was detected with regard to these three aspects. The training proposal designed and implemented was validated by favorable assessments of the participants.

Keywords: Integration, autism, teaching skills.

DEDICATORIAS

Dedico este trabajo de grado primeramente a mi Dios quien supo guiarme por el buen camino, darme fuerzas para seguir adelante y no desmayar en los problemas que se me presentaban, por permitirme ser parte de una casa de estudio tan importante como lo es la Universidad Central de Venezuela, gracias a ti mi Dios por darme la oportunidad de llegar hasta este momento tan anhelado y por acompañarme siempre a lo largo de todo este recorrido.

A mi familia quienes por ellos soy lo que soy.ç

A mis hermanos José Daniel y Ángel Gabriel quienes desde un principio me han apoyado y ayudado a culminar esta meta.

A mis padres quienes me han apoyado para poder llegar a esta instancia de mis estudios, ya que con su amor y enseñanza han sembrado las virtudes que se necesitan para vivir con anhelo y felicidad.

A mi amado esposo Orlando Cruz que ha sido el pilar principal en la culminación de mi carrera. Gracias a su apoyo constante y amor incondicional ha sido mi amigo y compañero inseparable, fuente de sabiduría, calma y consejo en todo momento.

También se la dedico a mi hijo hermoso quien ha sido mi mayor motivación para nunca rendirme en los estudios y poder llegar a ser un ejemplo para él.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por acompañarme y protegerme a lo largo de este camino, por las fuerzas dadas y la sabiduría para poner en marcha y ejecutar las ideas que poco a poco se me fueron presentando en las experiencias obtenidas a lo largo de las pasantías y en el ámbito laboral.

Agradezco a mi madre y a mi padre por su apoyo incondicional, por toda la ayuda brindada, por cada, por cada consejo, por cada lucha, por cada ánimo, por cada sacrificio.

También agradezco a mi tutora Rosanna Chacin por toda la dedicación a lo largo del desarrollo de este trabajo de grado, quien con sus conocimientos, consejos, sus experiencias y su paciencia ha logrado que culmine mis estudios de manera exitosa.

Agradezco a todos los profesores que formaron parte de este recorrido por la Universidad Central de Venezuela quienes hicieron que esta experiencia fuese rica en conocimiento y aprendizaje.

Igualmente debo agradecer a toda mi familia por su acompañamiento constante y perseverante. Gracias a ellos por sus consejos y motivación no me sentí sola en ningún momento.

Agradezco de todo corazón a mi esposo Orlando Cruz por toda la paciencia, apoyo incondicional, motivación y perseverancia que ha hecho que no decaiga ni por un segundo en la culminación de mi carrera. Gracias por sus sabios consejos y ayudada brindada a lo largo de toda esta maravillosa etapa de mi vida.

Le agradezco a mi hijo adorado Raúl Ignacio, esa personita especial que ha hecho de mí una mejor mujer. Gracias a él no he desistido ni por un segundo en la culminación de este trabajo de grado. Él ha hecho que mi dedicación esmero persistencia y perseverancia se eleven a un cien por ciento. Por eso y más gracias Hijo.

Gracias a todas las personas que estuvieron conmigo, gracias por cada segundo, por cada apoyo, por cada mano brindada, por cada instante, por cada sonrisa. Gracias infinitas a todos los que aún están y los que ya se han ido. ¡Gracias!

¡GRACIAS UCV!

Skarling Olivar Jaimes

INDICE GENERAL

	Pág
Dedicatorias	i
Agradecimientos	ii
Índice general	iii
Lista de cuadros	iv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I- OBJETO DE ESTUDIO	
1.1-Planteamiento del problema.	3
1.2-Justificación	8
1.3-Objetivos	10
CAPÍTULO II- MARCO TEÓRICO	
2.1- Antecedentes de la investigación	11
2.2- Bases teóricas	14
2.2.1- Discapacidad y necesidades educativas especiales	14
2.2.2- Autismo y sus características	16
2.2.3- Integración de niños y niñas con rasgos autistas	20
2.2.3.1- La enseñanza estructurada	23
2.2.4-Formación del docente para la integración	29
2.2.5- Enfoque de formación por competencias	34
2.2.6- Propuestas de formación basada en diseños instruccionales	39
2.3- Marco Legal	48
2.4- Operacionalización de variables	51
CAPÍTULO III- MARCO METODOLÓGICO	
3.1- Enfoque de investigación	54
3.2- Nivel de la investigación	55
3.3- Diseño de la investigación	56
3.4-Población y muestra	57
3.5-Técnicas de recolección de datos	57
3.6- Validación de instrumentos de recolección de datos	58
3.7- Técnicas de procesamiento y análisis de la información	59
CAPÍTULO IV- PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	
4.1- Análisis de los resultados de la consulta a expertos	60
4.2- Análisis de los resultados de la consulta a estudiantes	67
CAPITULO V: DISEÑO Y VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA	
5.1- Diseño y validación de la propuesta	73
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
ANEXOS	90
Instrumento validado y aplicado a los estudiantes	91
Instrumento de evaluación del taller	93

LISTA DE CUADROS

Títulos	Pág.
Cuadro No. 1- Categorización de la entrevista realizada a los expertos	75
Cuadro No. 2- Distribución de respuestas ofrecidas por las estudiantes de 4to año.	78
Cuadro No. 3. Análisis de frecuencia en el nivel de satisfacción expresado por lo participantes con relación al taller implementado.	90

INTRODUCCIÓN

La formación que recibe el docente en las universidades, suele estar limitada a situaciones escolares estandarizadas, que lo comprometen con la educación regular y homogénea. Sin embargo, la realidad educativa del país ha cambiado drásticamente, con la promulgación de una serie de normativas como lo establecido en la Gaceta Oficial N° 39.236, del año 2009, específicamente en su artículo 16 donde se señala lo siguiente:

Toda persona con discapacidad tiene derecho a asistir a una institución o centro educativo para obtener educación, formación o capacitación. No deben exponerse razones de discapacidad para impedir el ingreso para institutos de educación regular básica, media, diversificada, técnica o superior, formación profesional o disciplinas o técnicas que capaciten para el trabajo. No deben exponerse razones con discapacidad en centros o instituciones educativas de cualquier tipo.

Esta nueva realidad ha hecho que tanto docentes en ejercicio como practicantes en formación, se encuentren con el compromiso directo de integrar a niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE) en aulas regulares. De esta manera, surge una nueva necesidad educativa que debe ser contemplada en los planes de estudio de docencia regular y que anteriormente parecía ser responsabilidad exclusiva de la modalidad de Educación Especial.

La literatura especializada reporta una gran variedad de NEE, cada una de las cuales posee sus propias particularidades y formas de atención. Sin embargo, una de las más frecuentes en las aulas regulares es el autismo. Este trastorno posee en sí mismo múltiples variantes, por lo que se le denomina espectro autista. Las causas que dan origen a este síndrome no han sido clarificadas, pues suelen estar acompañadas de varios factores. A su vez, su tratamiento se ha ubicado en el campo educativo, pues, aunque no es curable, sólo con un trabajo de educación sistemático puede ser mejorado.

Por estas razones, en el presente trabajo de investigación se presenta una propuesta formativa dirigida a docentes para favorecer la integración de niños y niñas con autismo en el aula regular. Dicha propuesta de formación se fundamentó en el modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación

y Evaluación), y partió de la identificación de las competencias que los especialistas consideran necesarias desarrollar, así como en las necesidades reales diagnosticadas en estudiantes del cuarto año de la carrera de Educación Preescolar y Básica de la Universidad Central de Venezuela.

Este trabajo presenta los resultados investigativos del estudio desarrollado y se encuentra organizado de la siguiente manera:

En el Capítulo I se describe el objeto de estudio y las razones que justifican su abordaje y atención, para definir los objetivos investigativos.

En el Capítulo II se exponen las bases teóricas en las que se fundamenta la investigación, de igual forma los antecedentes teóricos que anteponen el tema a tratar.

En el Capítulo III se describen las acciones metodológicas empleadas para lograr cada uno de los objetivos planteados en la investigación.

En el Capítulo IV se exponen los resultados de la consulta a los expertos para la identificación de las competencias básicas que debe desarrollar el docente regular para la integración de niños y niñas con autismo.

Finalmente, el Capítulo V se describe la propuesta formativa diseñada siguiendo el modelo ADDIE y los resultados alcanzados en cada una de las fases que este modelo contempla. De igual manera, en este capítulo se presentan los resultados de la validación de la propuesta efectuada a través de la verificación del logro de los objetivos y el nivel de aceptación por parte de los participantes, a partir de la implementación de la misma.

CAPÍTULO I: OBJETO DE ESTUDIO

Un proyecto de investigación comienza con la identificación del problema que es susceptible de ser investigado. En tal sentido, en este capítulo se incluye el planteamiento del problema y las interrogantes que se derivan del mismo, así como la justificación del estudio y los objetivos (General y Específicos) desarrollados en esta investigación.

1.1- Planteamiento del problema

Tal como lo refiere la literatura especializada, no existe discapacidad, sino personas con discapacidad. Sin embargo, en el mundo actual no se tiene conciencia de esta afirmación, y es muy común que profesionales, científicos y demás para referirse a éstas usen términos, etiquetas y categorías en ocasiones despectivas. El término de discapacidad es sumamente complejo. Abordarlo en su totalidad implica una investigación ardua, debido a que los elementos que la conforman son por su parte igualmente complejos. Por ello, existen profesionales que se forman específicamente en este tema.

Una de las condiciones de discapacidad que resulta más compleja, es aquella referida a la discapacidad intelectual. Este término se usa cuando una persona tiene ciertas limitaciones en su funcionamiento mental y en destrezas tales como aquellas de la comunicación, cuidado personal y destrezas sociales. Estas limitaciones causan que el niño aprenda y se desarrolle más lentamente que un niño regular (Negrón, 2001). Los niños con discapacidad intelectual pueden tomar más tiempo para aprender a hablar, caminar, y aprender las destrezas para su cuidado personal tales como vestirse o comer. Sin embargo, no por esto deben ser relegados de la sociedad.

A partir de 2007, el estado Venezolano ha promovido la participación ciudadana como una alternativa para eliminar las barreras actitudinales, que permitan promover una conciencia colectiva que propicie la apertura hacia una sociedad accesible para las personas con discapacidad. De acuerdo con el

Artículo 81 de la constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV 2000) reza lo siguiente:

Toda persona con discapacidad o necesidades especiales tiene derecho al ejercicio pleno y autónomo de sus capacidades y a su integración familiar y comunitaria. El estado, con la participación solidaria de las familias y la sociedad, le garantiza el respeto a su dignidad humana, la equiparación de oportunidades, condiciones laborales satisfactorias, y promoverá su formación, capacitación y acceso al empleo acorde con sus condiciones, de conformidad con la ley. Se les reconocen las personas sordas o mudas el derecho de expresarse y comunicarse a través de la lengua de señas venezolanas.

Este artículo es de gran importancia para la garantía de los derechos sociales, ya que el problema descrito asciende según el Observatorio Venezolano de Discapacidad (2012) a ciento noventa y dos mil cuatrocientos cincuenta y ocho (192.458) niños, quienes son atendidos en centros especializados en el territorio nacional.

Recientemente, se observa una tendencia a nivel normativo de asumir la discapacidad como un asunto que concierne a toda la sociedad, desplazando visiones pasivas y lastimeras, con las que se les solía tratar. Sin embargo, aún persisten en la colectividad errores de conceptos e interpretaciones erróneas sobre la discapacidad, como en el caso del autismo. Este es un trastorno del desarrollo que compromete la evolución del niño y que deriva en una importante discapacidad. Al revisar los inicios del estudio sobre autismo se evidencia como una serie de ideas que hoy son consideradas esencialmente falsas, fueron muy influyentes y dejaron una larga estela de mitos y creencias que persisten hasta hoy en la visión popular del síndrome. Un ejemplo de esto es la idea de que el autismo es un trastorno emocional producido por factores emocionales inadecuados en la relación del niño con las figuras de crianza, lo que conducía a intervenir a través de una terapia dinámica de establecimiento de lazos emocionales sanos como una manera de ayudar a los niños. Esto último contiene una serie de ideas que se consideran erróneas, hasta los momentos no se ha demostrado en absoluto que los padres sean responsables de la trágica alteración de sus hijos. La literatura especializada reporta que no

existe un único autismo, sino rasgos autistas y que cada paciente evidencia rasgos específicos de una amplia gama de posibilidades. Igualmente compleja es la causa u origen de éste síndrome, pues representa una combinación de agentes causales múltiples, siendo el factor hereditario el de mayor incidencia.

Vale destacar que la educación representa un factor fundamental y altamente influyente en el desarrollo cognitivo y emocional de niños con autismo y con ella se busca impulsar procedimientos de modificación de conducta para ayudar a personas con esta discapacidad. Por ello, se cuenta con centros educativos dedicados específicamente al autismo promovidos por asociaciones de padres y familiares de autistas.

Todo esto generó una manera de actuar frente al autismo, los padres dejaron de ser vistos como culpables de este trastorno y contribuyeron a sensibilizar a la sociedad y a las administraciones públicas sobre las necesidades y derechos de las personas autistas. En la actualidad, los niños con autismo son diagnosticados y tratados con medios educativos en centros especializados que atienden variadas discapacidades, los cuales están contemplados en la estructura organizativa del Sistema Educativo Venezolano.

De esta manera, el sistema educativo venezolano, según la LOE (2009), está conformado por subsistemas que incluyen la atención de las personas que por sus características y condiciones específicas de su desarrollo integral, cultural, étnico, lingüístico y otras, requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes sub-sistemas. Uno de estos sub-sistemas, es el de la Educación Especial, el cual se ejerce mediante previa formación docente para atender a niños con necesidades educativas especiales (NEE). En tal sentido, la educación especial responde a necesidades específicas de un sector de la población que requiere atención educativa particular. Para ello, se dispone de centros especiales que promueven la atención y abarca las diversas áreas que atiende la Modalidad de Educación Especial; como lo son: Retardo Mental, Deficiencias Auditivas, Deficiencias Visuales, Autismo, Impedimentos Físicos,

Dificultades de Aprendizaje, Talento, Lenguaje, Prevención y Atención e Integral Temprana.

Sin embargo, la atención brindada en estos centros educativos contempla la evaluación permanente de cada caso, a fin de identificar la posibilidad de propiciar su integración en aulas regulares una vez que el niño o la niña evidencien ciertos niveles de desarrollo emocional y cognitivo. La educación integradora, de acuerdo con la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales significa que:

...Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas y otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en las calles y que trabajen, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas y marginadas ... (P.3).

Esto implica contar con escuelas dotadas de infraestructura y personal formado y capacitado para atender la integración de niños con trastornos del espectro autista (TEA). Vale destacar que en la literatura especializada, se hace referencia a la inclusión y a la integración, como procesos diferentes. La inclusión es la inserción total e incondicional de niños con discapacidad que no necesitan “prepararse” para la escuela regular. Por su parte en la integración, la inserción es parcial y condicionada, los niños “se preparan” en escuelas especiales para poder asistir luego a escuelas o aulas regulares.

Es así como, se aprecia que las recientes normativas dejan ver principios de inclusión y diversidad con relación a la discapacidad. Sin embargo, igualmente se atiende la integración al contemplar la educación especial dentro de la estructura organizativa de nuestro Sistema Educativo. Sea cual sea el caso, en situaciones que se requiere de integración así como en los casos que se puede dar la inclusión directa, el Subsistema de Educación Básica exige un cambio en la formación profesional del docente, quienes deberán reflexionar sobre el sentido de la educación en Venezuela, la perspectiva social de la discapacidad, las exigencias de las escuelas para responder a las necesidades de las personas con discapacidad funcional y, las

alternativas que permitirán la participación e implicación de los agentes sociales vinculados con la práctica educativa.

En este sentido, resulta fundamental complementar la formación docente para todos los niveles del sistema educativo, a fin de asegurar una preparación acorde con las nuevas exigencias y retos que enfrenta este profesional, con miras al llamado de “igualdad de oportunidades en los diferentes sub – sistemas, atendiendo las necesidades educativas especiales”, (Diseño Curricular de Educación Bolivariana- 2007). De esta manera, se busca a través de la formación del docente, el empleo de nuevos espacios curriculares que respondan a las nuevas demandas de las políticas públicas en materia educativa, especialmente, que atiendan al llamado de la educación integradora. Para ello, es importante tener en cuenta que en los centros educativos donde se haga la integración de niños con necesidades educativas especiales, el docente debe manejar las técnicas y herramientas pedagógicas particulares, para garantizar la atención pertinente y ajustada que se requiera. Vale destacar que, uno de los grandes retos en la formación de un docente integral con capacidades y actitudes profesionales para la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales es el conocimiento de la gran variedad de necesidades y trastornos que existen y las necesidades educativas que implican. En tal sentido, vale la pena indagar si, tras casi 10 años de la promulgación de normativas dirigidas a la integración de niños y niñas con necesidades especiales en nuestro país, se cuenta con docentes preparados para tal responsabilidad. Particularmente, interesa en esta investigación focalizar en el autismo y las competencias pedagógicas que poseen los alumnos de cuarto año de la carrera de educación, quienes próximamente egresarán para ser profesionales en aulas regulares.

Teniendo en cuenta los nuevos retos y responsabilidades que debe enfrentar el docente ante el compromiso de trabajar en y para una educación integradora, así como, la caracterización específica del trastorno del espectro autista, resultaron pertinentes las siguientes interrogantes:

1.- ¿Cuáles son los conocimientos y competencias que requieren los docentes de los sub – sistemas de Educación Inicial y Primaria para la integración de niños con TEA en aulas regulares?

2- ¿Cuál es el nivel de conocimiento que poseen los estudiantes del cuarto año de la carrera de Educación, mención Preescolar y Primera Etapa de Básica sobre los síntomas, condiciones y atención del niño con diversidad funcional relacionada con el TEA?

3.- ¿Cuáles son los conocimientos teórico – prácticos básicos que se deben incluir en actividades de formación permanente de estudiantes de la carrera de Educación, mención Preescolar y Primera Etapa de Básica, para la atención de niños con diversidad funcional relacionada con TEA en los sub – sistemas de educación inicial y primaria?

1.2. Justificación de la investigación

La importancia de realizar este trabajo de investigación, se fundamenta en la importancia de dar respuesta al marco legal y a la nueva realidad educativa que le corresponde asumir al docente en los distintos niveles educativos, responsabilizándose así en la atención de la diversidad funcional.

Para ello, es necesario buscar nuevas formas para su desempeño en cuanto a las normativas vigentes, como es el caso de la resolución 2005 decretada por el MPPE, como es el manejo de conocimientos y estrategias adecuadas para la atención de personas con discapacidad, en este caso el docente al iniciar cada año escolar enfrenta un nuevo reto que consiste en educar a grupos heterogéneos de niñas y niños con diferencias notables en el ámbito de actitudes, aptitudes, conocimientos y experiencias previas e incluso con algunas dificultades de aprendizaje o discapacidades, como es el caso de niños con autismo, los cuales por si condición particular deben estudiar en escuelas regulares para desarrollarse integralmente.

De esta manera, la presente investigación cuenta con relevancia social pues los niños que han sido diagnosticados en condición de autismo, podrán beneficiarse de manera directa, en las aulas regulares cuando los docentes estén capacitados para su atención. Así como, esta integración adecuada de niños con necesidades educativas especiales en el aula regular fomentará en el resto de los niños el valor del respeto a la diversidad.

Por otra parte, este trabajo cuenta con relevancia práctica pues propicia el mejoramiento continuo del docente en su labor educativa. La responsabilidad que adquiere un docente con alumnos con rasgos autistas no solo contempla el momento de la enseñanza, sino que además debe convertirse en un modelo de atención lo suficientemente rico como para que el ambiente instruccional este lo mas estructurado posible en función de los objetivos programados para la diversidad que representa el aula de clase.

Así mismo, es importante señalar que, actualmente a lo largo de la carrera de educación, impartida en la Universidad Central de Venezuela, no hay ninguna asignatura que contemple formación en educación especial, lo cual genera en el futuro egresado, una debilidad en su formación, para la atención e integración de niños con necesidades especiales, específicamente autismo. Por lo tanto, el aporte de este trabajo evidencia relevancia institucional, ya que pretende la construcción y validación de una propuesta educativa que puede ser incluida en el proceso de formación de los futuros egresados para la docencia directa.

De igual manera, los hallazgos del estudio son relevantes en el área educativa, pues además de contribuir con los programas de formación docente, pueden servir de punto de referencia para otras actividades de investigación y extensión universitaria, entre otras.

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1- Objetivo general

Diseñar una propuesta educativa dirigida a complementar la formación pedagógica de futuros docentes, con relación a sus competencias para la integración de niños y niñas en condición de autismo en el aula regular.

1.3.2- Objetivos específicos

1. Identificar las competencias fundamentales que debe desarrollar el docente, para la integración de niños y niñas con TEA al aula regular.
2. Detectar el nivel de conocimientos y actitudes de estudiantes de 4to año de la carrera de Educación mención “Preescolar y Primera Etapa de Básica” de la UCV, con relación a la atención de niños con TEA integrados en aulas regulares.
3. Formular y validar un taller dirigido a estudiantes de 4to año de la carrera de Educación mención “Preescolar y Primera Etapa de Básica” de la UCV a fin de complementar su formación en el área de integración de niños y niñas en condición de autismo en el aula regular.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Las funciones del marco teórico referencial, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2008) permiten “sustentar teóricamente el estudio, ello implica analizar las teorías, enfoques, investigaciones y antecedentes en general, que se consideran para el encuadre del estudio”. (p.64); con ello se logró orientar su realización, ampliar la visión del investigador para enfrentar el estudio y para interpretar los resultados alcanzados.

En este capítulo se describen las experiencias investigativas que funcionaron como antecedentes a la investigación y las bases teóricas que orientaron el desarrollo del estudio.

2.1- Antecedentes de la investigación

A continuación se presentan estudios previos relacionados con el área temática de este trabajo especial de grado, relacionados con la formación Docente y la atención de niños con diversidad funcional relacionada con trastornos del espectro autista (TEA).

- Estudio diagnóstico sobre la información que poseen los docentes acerca de la integración de los niños con necesidades especiales en las Escuelas Básicas Nacionales del Municipio Aragua. Trabajo de grado realizado por Lampo y Reyes (2003) para optar al Título de Licenciado en Educación, en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Esta investigación surgió de la necesidad demostrada por los docentes acerca de las actividades y estrategias que debían poner en práctica para la inclusión de niños con edades entre seis (6) y doce (12), con necesidades especiales, con la finalidad de definir criterios que contribuyan con la optimización de su adaptación y participación en aulas regulares. El diseño de investigación fue de campo y nivel descriptivo; con la participación de varios docentes, a quienes se

les aplicó un cuestionario válido y confiable. Los resultados permitieron afirmar que el 85% de los docentes poseen poca información relacionada a la integración de los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular. Este estudio evidencia la necesidad de formación que poseen los docentes de primaria, para atender las necesidades de integración de niños y niñas con necesidades especiales. Transcurridos más de 10 años, interesa conocer si la situación descrita en este trabajo ha sido superada o si requiere atención.

- Otra investigación consultada, fue la realizada por Font y Troconis (2010), para optar al título de licenciado en Educación, en la UCV, titulada: programa de inclusión pedagógica para integrar niños y niñas con el Síndrome de Asperger en aulas regulares de primero y segundo grado de educación básica (EB). El Objetivo general consistió en: proponer un programa de inclusión pedagógica como actividad extracurricular para la integración pedagógica de niños y niñas con el síndrome de asperger en aulas regulares de primero y segundo grado de EB. Esta investigación trata de la necesidad que vive el docente venezolano de incluir y atender niños y niñas con asperger en aulas regulares sin ser docentes especialistas ni poseer estudios especializados. De acuerdo con los objetivos previstos y el tema a investigar, este estudio se fundamentó en los lineamientos de un diseño de campo, enfoque cuantitativo y nivel descriptivo. Se aplicó un cuestionario, con la participación de varios docentes interesados en esta problemática. Los resultados fueron los siguientes: un setenta por ciento (70%) de los docentes afirmaron poseer nociones básicas del síndrome de Asperger; sin embargo, desconocen las características demostradas por los niños con esta necesidad especial; por tanto, también desconocen las estrategias apropiadas que deben ejecutarse para favorecer la inclusión e integración de estos niños en aulas regulares. La

- propuesta en referencia, se hizo a través de un diseño institucional, el cual incluye las nociones básicas del síndrome de Asperger y estrategias.
- Por su parte, Bravo y Palma presentaron en el año 2011, la tesis de grado titulada: Actitud del profesor ante la integración escolar y sus estrategias de aprendizaje en alumnos de primero a sexto grado de Educación Básica; para optar al título de Licenciadas en Psicología educativa en la Universidad Pedagógica Nacional de México. Esta investigación aborda la problemática de integración escolar, ya que en nuestro país, la actual política educativa y social aspira a un desarrollo pleno de sus hombres y mujeres, la Educación Especial tiene el compromiso social de ofrecer una atención educativa de calidad a los alumnos que presenten Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) con o sin discapacidad. Su objetivo fue Conocer qué tipo de actitud tienen los profesores hacia la integración escolar de niños con Necesidades Educativas Especiales a escuelas regulares de Educación Básica y cuales estrategias de aprendizaje utilizan con estos niños. Para ello, se efectuó un estudio de nivel descriptivo con 64 docentes de tres escuelas. Como resultado se observó que los profesores refieren que no cuentan con la formación necesaria para atender a niños con N.E.E. y es la falta de conocimientos lo que no les permite trabajar adecuadamente con ellos. De igual manera expresan que la poca formación que tienen algunos, la han adquirido por asistir a algún curso (por propia cuenta), pero en su mayoría se basan en su experiencia o con sus compañeros docentes retroalimentándose en las juntas de consejo técnico. Las autoras indican que se aprecia la necesidad de brindar cursos de actualización docente que atiendan tan importante carencia.

Es preciso indicar que las investigaciones revisadas ofrecen un panorama de la preocupación por estudiar la temática descrita en este trabajo.

De igual manera, deja clara la complejidad y vigencia de la problemática, pues cada situación y discapacidad, exige una atención particular y distinta. En tal sentido, la revisión de estos trabajos antecedentes resultan orientadores de la metodología a emplear para una investigación similar como la que se propone en este trabajo. Por otra parte, la existencia de trabajos en este tema dentro de la Escuela de Educación de la UCV, demuestra la importancia que futuros docentes le otorgan y se mantiene la vigencia de esta necesidad formativa. Por ello, la construcción de propuestas que ayuden a superar las debilidades en esta área, continúan siendo necesarias.

2.2- Bases teóricas del estudio

En esta sección del trabajo se desarrollan brevemente, los aspectos teóricos que fundamentaron el problema y su comprensión para el abordaje investigativo.

2.2.1- Discapacidad y necesidades educativas especiales

El término discapacidad indica la presencia de una condición limitante. De esta manera, el término es utilizado para denotar a personas con limitaciones físicas, sensoriales o intelectuales obvias y que por lo general requieren de ayuda e instrucción especializada para integrarse a la vida cotidiana. (Sánchez E. y Otros 1997). La discapacidad como concepto general se limita a definir una condición que tiene alguna persona y que lo diferencia de los demás.

La organización mundial de la salud hace referencia a dos modelos de abordaje e interpretación de la discapacidad. El primero es el modelo médico, donde la discapacidad es considerada como un problema personal causado directamente por una enfermedad, trauma o estado de salud que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales. El segundo es el modelo social que toma una visión que permite entender el papel de la sociedad ante esta problemática de salud, basada principalmente en la interacción de una persona con discapacidad y su

ambiente poniendo énfasis en la integración de los sujetos a la sociedad incluyendo actitudes y normas de accesibilidad. La discapacidad puede ser de nacimiento, o adquirida. También puede ser física, sensorial o mental. Estas diversas discapacidades, pueden dar lugar a lo que es denominado como necesidades educativas especiales.

El término [Necesidades Educativas Especiales](#) (NEE), viene expresado por primera vez en el informe Warnock, publicado en el Reino Unido en 1.978. y representa aquellas situaciones en las que se requieren medidas pedagógicas para compensar las dificultades que pueda presentar un alumno al acceder al currículo que le corresponde por edad. Al respecto, Puigdellivol (1999) explica que se trata de:

Conjunto de medios (materiales, arquitectónicos, metodológicos, curriculares y profesionales) que es preciso instrumentalizar para la educación de alumnos que por diferentes razones, temporalmente o de manera permanente no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela ordinaria (p.62).

Se asume que los niños con NEE presentan dificultades superiores al resto de los alumnos, por diversas causas: discapacidades, trastornos graves de conducta, altas capacidades intelectuales o por integración tardía en el sistema educativo. De esta manera, las medidas pedagógicas especiales podrán ser permanentes o temporales, adaptaciones de acceso al currículo o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo. Sin embargo, vale destacar que este término comenzó a utilizarse en los años 70 con una perspectiva normalizadora y no discriminativa, poniendo el acento en los recursos a utilizar para responder a las necesidades. Se acentúa el carácter interactivo y relativo de las necesidades educativas del alumno, ya que dependen tanto de las características personales de éste y del entorno sociofamiliar en que se encuentra, como de las características del contexto educativo y de la respuesta que se le ofrece. La concepción de los recursos se toma como una mayor preparación del profesorado, una capacidad para elaborar conjuntamente un proyecto de Centro, una adaptación curricular, una

voluntad de unificar criterios metodológicos, de evaluación y de trabajar en equipo.

De esta manera, las adaptaciones curriculares que exige la atención a necesidades educativas especiales se enmarcan en una visión de diversidad. Según Wuang (1995) se entiende la diversidad en la educación al hecho de que todos los alumnos y alumnas tienen unas necesidades educativas propias y específicas para acceder a las experiencias de aprendizaje, que requieren una atención pedagógica individualizada. El origen de estas diferencias puede ser muy amplio, abarcando discapacidades de origen psíquico, motor o sensorial, capacidades o talentos superiores a los de la mayoría; y desigualdades sociales.

De esta manera, aún cuando se asume el término de NEE como un aspecto generalizado en el aula, porque cada niño requiere una atención particular, cuando lo aplicamos a niños con discapacidad, se entiende que responde a las adaptaciones que debe realizar el docente para efectos de brindar la ayuda pedagógica que cada caso de discapacidad exija. En tal sentido, resulta fundamental contextualizar cada una de las tipologías que pueden presentarse en un aula de clase, como es el caso del autismo.

2.2.2- Autismo y sus características

El término autista fue acuñado por primera vez por Kanner y Asperger en 1940, para describir casos individuales de niños sin signos evidentes de enfermedad encefálica focalizada y un cuadro caracterizado por graves dificultades de la relación social, un espectro de interés restringido y poco habitual, trastornos del lenguaje y la comunicación, y en algunos casos, preservación de las funciones intelectuales. Kanner lo define como un trastorno de tres áreas fundamentales:

- Un trastorno de las relaciones interpersonales.
- Problemas en la comunicación y el lenguaje.
- Rigidez mental y comportamental

Por su parte, Zander (2005) explica que el autismo se caracteriza por presentar un amplio espectro de limitaciones en diversos aspectos fundamentales del desarrollo, tales como: la capacidad imaginativa, el comportamiento, la comunicación y la interacción social recíproca. Para diagnosticar el autismo es necesario que se presenten estos trastornos sintomáticos del comportamiento antes de los tres años de edad. Aunque los padres de niños autistas a menudo perciben durante la lactancia que su hijo no es completamente normal, resulta muy difícil diagnosticar este síndrome antes de los dieciocho meses de vida, debido a que los trastornos del comportamiento que las características sintomáticas mencionadas no se presentan de forma clara antes de alcanzada dicha edad.

Este síndrome atiende a múltiples causas y por lo general, viene dado por una colección de estas. Es decir, cada caso de autismo es originado por una combinación de agentes causales. Algunos orígenes de este desorden de la conducta pueden ser de orden psicogenéticas: herencia de los padres, antecedentes de éstos e intenso stress y sucesos traumáticos en una fase temprana de la vida del niño; y de orden biológicos: infecciones virales, esclerosis tuberosa, disfunción del hemisferio izquierdo (Negrón, 2001). Muchos investigadores, coinciden en que la herencia es uno de los factores de mayor incidencia, hasta hoy genes específicos que llevan el desorden no son desconocidos.

De esta manera, el autismo constituye un trastorno que se define conductualmente, pero obedece a una variedad de trastornos, conocidos y desconocidos, de las funciones cerebrales biológicamente condicionados. Dichos trastornos afectan a la manera en que el cerebro en desarrollo gestiona la información.

Tal como ya fue mencionado y lo refiere Garanto (1984) uno de los rasgos más característicos de este síndrome atiende a las alteraciones y déficits sociales de comunicación. Con esto se hace referencia a la incapacidad para establecer relaciones sociales y la falta de respuestas y

motivación hacia las personas. Estas dificultades de interacción se manifiestan en diversas alteraciones como apreciación inadecuada de las señales socio emocionales, falta de respuesta a las emociones de otras personas, falta de modulación de la conducta de acuerdo con el contexto social, pobre uso de las señales sociales, así como pobre integración de las conductas socio emocionales y carencia de reciprocidad emocional.

Otro aspecto distintivo de este síndrome es la presencia de alteraciones del lenguaje. Garanto (1984) refiere que los niños autistas presentan un déficit básico en la capacidad para usar el lenguaje como comunicación social. Entre estas deficiencias están las dificultades en la adquisición del sistema lingüístico en sí y del uso del mismo. En algunos casos se ubican niños con este síndrome que consiguen desarrollar un lenguaje hablado pero presentan una serie de alteraciones, como deficiencias en el tono, énfasis, velocidad, ritmo, entonación, emisiones retardadas, palabras limitadas, no mantienen una conversación o no saben iniciarla, no expresan sus emociones verbalmente y la mayoría del tiempo usan imperativos para obtener lo necesario. Es importante acotar que muchos tal vez nunca logren comunicarse de manera hablada, aun así logran comunicarse ya sea tomando la mano de los padres para conseguir lo que quieren.

De igual manera, se encuentra como rasgo característico de este síndrome, las limitaciones cognitivas tales como:

- Déficit en la abstracción, secuenciación y comprensión de las reglas.
- Dificultad en la comprensión del lenguaje hablado y uso del gesto.
- Dificultad en procesar y elaborar secuencias temporales.

Estas dificultades afectan la comprensión de reglas mínimas en el aula de clase como: no correr dentro del salón, mantenerlo limpio, acomodar el material en su lugar, no golpear a los compañeros, etc. Por otra parte, a veces el niño o la niña no logra entender lo que le dicen ni los gestos que hacen sus compañeros, maestros, padres cuando le hablan; tiende a no seguir un orden al realizar una actividad, por ejemplo cuando hacen algún trabajo en donde

primero pintaran un dibujo y después le pegaran papelitos de colores, probablemente comenzará pegando los papelitos para después arrancarlos y después pintar el dibujo. A su vez, les cuesta comprender que sus acciones lastiman o perjudican a sus compañeros, hermanos, padres, al medio que lo rodea, etc.

Por último, resaltan las conductas repetitivas y estereotipadas que suelen evidenciar los niños y niñas que presentan este síndrome. Las conductas nos hablan de todo lo que un niño autista puede presentar en diferentes casos, porque no todos presentan las mismas conductas, por ejemplo algunos niños se aferran a un objeto como una piedra, un juguete, un vaso, etc. e insiste en llevarlo con él a todas partes; otros tienden a hacer rutinas ya sea a la hora de comer, entrar o salir de una habitación, al trabajar con material (Garanto, 1984). De igual manera, se pueden observar niños que se auto estimulan balanceando su cuerpo, cantando, golpeando superficies, rascando las mesas, puertas, mirando sus dedos, las luces, moviendo sus manos constantemente, etc. Por otra parte, hay niños que no soportan un cambio en su rutina diaria ya sea por el cambio de muebles o el cambio de lugar de algún objeto que llame su atención. Muchos de los niños autistas presentan otros tipos de conductas más difíciles de tratar como la hiperactividad, agresividad, etc.

De esta manera, los trastornos del espectro autista (TEA) se caracterizan porque los afectados tienen dificultades para desenvolverse en diversas áreas: la comunicación (verbal y no verbal), la interacción social, y la realización de actividades, que se ve limitada en número y presenta un patrón repetitivo y monótono. Estos niños que presentan la condición de (TEA) pueden variar ampliamente en los síntomas manifestados y en la gravedad de estos, pudiendo pasar completamente desapercibido en el caso de que los síntomas sean muy leves, o se encuentren enmascarados por otras patologías más graves o con sintomatología más marcada.

2.2.3- Integración de niños y niñas con rasgos autistas

Tal como fue mencionado en el planteamiento del problema, actualmente, la mayoría de los niños con rasgos autistas son diagnosticados y tratados con medios educativos en centros especializados que atienden variadas discapacidades. En estos Centros de Educación Especial, los niños reciben atención inicial y se les prepara para su integración en instituciones de educación regular, en atención a lo dispuesto en la Gaceta Oficial N° 39.236, del año 2009, específicamente en su artículo 16 que señala lo siguiente:

Toda persona con discapacidad tiene derecho a asistir a una institución o centro educativo para obtener educación, formación o capacitación. No deben exponerse razones de discapacidad para impedir el ingreso para institutos de educación regular básica, media, diversificada, técnica o superior, formación profesional o disciplinas o técnicas que capaciten para el trabajo. No deben exponerse razones con discapacidad en centros o instituciones educativas de cualquier tipo.

Ya para el año 2005, se creó un documento elaborado por el Ministerio de Educación y Deportes, donde se da respaldo legal a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, a los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo. A partir de este documento se rompen algunos paradigmas en cuanto a la educación convencional y se habla de educación integradora.

De esta manera, la sociedad venezolana y las instituciones educativas tienen la responsabilidad de facilitar los recursos necesarios para el desarrollo de las capacidades de cada ser humano, siendo esta previamente planificada por los docentes según las necesidades específicas que poseen los alumnos, para de esta manera lograr sus objetivos. Como se plantea en la ley Orgánica de Educación (2009) en el artículo 14:

... la educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad, permanente, continua e interactiva, promueve la construcción social del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo, y la integralidad y preeminencia de los derechos humanos, la formación de nuevos republicanos y republicanas para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social, consustanciada con los valores de la identidad

nacional, con una visión latinoamericana, caribeña, indígena y universal... (P.19)

El autismo es una de estas condiciones especiales que se ubica en la amplia gama de necesidades especiales. Es importante señalar que ninguno de los trastornos del espectro autista tiene cura. Todas las terapias están enfocadas a la paliación de los síntomas y a la mejora de la calidad de vida. La terapia suele ser individualizada y ajustada a las necesidades que precisa cubrir el sujeto, consiguiendo mejor pronóstico cuanto más precoz sea su inicio.

Es importante señalar que uno de los factores más influyentes para el desarrollo cognitivo y emocional de niños con esta condición, es la educación. El simple hecho de que la educación se vuelva el tratamiento principal del Autismo conduce al desarrollo de procedimientos de modificación de conducta para ayudar a personas con esta discapacidad, por lo que fueron creados centros educativos dedicados específicamente al autismo, en una buena parte, promovidos por asociaciones de padres y familiares de autistas.

Vale destacar que la integración de estos niños en escuelas regulares tiene por finalidad fomentar el desarrollo de sus capacidades como individuo en un ambiente que le permita interactuar y se respete la diversidad. Para ello, se debe garantizar un mínimo de competencias docentes que favorezcan un clima educativo cónsono con estos preceptos.

Uno de los obstáculos con los que los educadores se pueden enfrentar dentro del salón de clases es diagnosticar correctamente el trastorno del autismo, pues se puede confundir con algunos otros síndromes y/o trastornos infantiles. Para la integración escolar de un educando con autismo Paluszny (1997), recomienda:

- Establecer comunicación con el instituto en el cual el educando será integrado, realizando reuniones entre los padres, el maestro del aula que recibirá al niño, el docente especialista y los educandos de la nueva institución.

- Realizar las correlaciones funcionales que requiera el educando entre aquellas habilidades básicas aprendidas y las que requerirá para integrarse efectivamente a la institución.
- Proporcionar al alumno con Autismo, la oportunidad de fortalecer lo aprendido y relacionarlo con aprendizajes nuevos (Contenidos curriculares).
- Adaptar el material educativo a las necesidades del niño con autismo
- Diseñar actividades complementarias para satisfacer las necesidades específicas del alumno con Autismo dentro de la rutina escolar.
- Promover la interacción social del alumno con autismo con sus compañeros fuera del aula.
- Evaluar y revisar periódicamente el proceso.
- Establecer jerárquicamente la necesidad de apoyo del alumno con autismo para brindárselo en la medida que lo requiera.

De los pasos señalados, destaca la colaboración que deben prestar las personas que intervienen en el proceso de integración, entre quienes se encuentran también los padres. De igual manera, resulta importante mencionar la necesidad de un enfoque institucional, un proyecto pedagógico que tenga entre sus objetivos, ofrecer una educación que atienda a la diversidad, es decir una escuela comprometida desde su proyecto pedagógico con la integración.

Aún cuando se ha insistido en la importancia de la labor docente para la integración, vale destacar que el Sistema Educativo en general debe reunir ciertas condiciones para favorecer la integración. Casanova (2000), plantea que antes de tomar en consideración alguna propuesta escolar, hay que reflexionar sobre la posibilidad que ofrece el sistema educativo para que la integración de una persona con espectro autista pueda llevarse a la práctica con éxito. El sistema educativo, según (Casanova, 2000; Riviere, 2001) debe reunir condiciones como poseer un currículo flexible y abierto, tener autonomía

curricular y organizativa, disponer de canales para la participación de la comunidad educativa en las distintas instancias de decisión.

Por todo lo antes expuesto, resulta importante acotar que los niños con este síndrome requieren una escolarización especialmente adaptada tanto en la etapa preescolar como en la primaria. Tanto los jóvenes como los adultos pueden continuar necesitando el acceso a intervenciones pedagógicas para desarrollar aún más aquellas habilidades tendentes a incrementar su independencia y participación, aunque esta labor haya comenzado pronto.

2.2.3.1- La enseñanza estructurada

Es una estrategia desarrollada para enseñar a los estudiantes con autismo en ambientes de aula. Consiste en organizar el aula, realizando actividades apropiadas para ayudar a la persona con autismo a comprender que se espera de él y como funcionar efectivamente. Se centra y apoya en las destrezas visuales y seguridad de las rutinas. La enseñanza estructurada tiene como finalidad la integración del educando a la comunidad a través del logro del desarrollo potencial para el efectivo funcionamiento del escolar (Moreno, 1999) El uso de la enseñanza estructurada como una estrategia de intervención, proveniente del programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children) es utilizado e implementado en los programas para niños con autismo y trastornos de la comunicación, esta estrategia es de comprobada utilidad en las clases de niños con autismo de todas las edades y niveles de funcionamiento. Los componentes de esta estrategia son: La organización física, los cronogramas, el sistema individual de trabajo y la rutina.

- **Organización Física:**

El arreglo físico del aula es importante para los estudiantes con autismo. El uso de áreas, límites visualmente claros y consistentes para

actividades específicas permite a los estudiantes una mejor comprensión de sus ambientes y de la relación entre los eventos. Los maestros pueden considerar las metas de sus clases cuidadosamente y luego designar un área específica para cada actividad principal teniendo presente las áreas del curriculum de educación básica y/o de educación inicial y las necesidades de los niños con autismo, que son aspectos determinantes en la estructura del aula.

Un aula claramente organizada resalta las actividades específicas y refuerza los conceptos importantes, es decir, si siempre se utiliza en el aula una visión clara para el trabajo individual, el niño podrá saber que se espera de él cuando se sienta en ese sitio y puede comprender mejor la terminación entre una actividad u otra. La estructura física de la clase también puede ayudar a los estudiantes con autismo a focalizar la atención en los aspectos más relevantes de las tareas. Debido a que esta población tiene una atención dispersa, lo cual les dificulta identificar o atender a las claves relevantes, por lo que se recomienda bloquear tanto como sea posible muchas imágenes y sonidos que le impidan focalizar en las dimensiones más relevantes de sus actividades. Por lo tanto, las divisiones minimizan las distracciones visuales y auditivas. El uso mínimo de decoraciones en las paredes cerca de las áreas de trabajo individual son otras formas de minimizar las distracciones. En tal sentido las áreas de trabajo deben evitar ubicarse cerca de ventanas o espejos distractores. Es necesario considerar el ambiente natural cuando se determinan las áreas del aula, los límites del área de trabajo se deben realizar con gabinetes, líneas de colores, demarcación del espacio entre otros. Es beneficioso tener las áreas de trabajo cerca de estantes o gabinetes de manera que los materiales de trabajo sean fácilmente accesibles.

Las paredes vacías son buenos espacios para áreas de trabajo. El colocar las mesas o escritorios de trabajo al frente de las paredes elimina distracciones y favorece a los estudiantes con autismo a focalizar su atención en las actividades de trabajo. Los lugares del aula donde los estudiantes realizan el trabajo independiente, tales como el tiempo de juego

o tiempo libre, deben estar ubicados lejos de la salida de manera que el estudiante no se salga del salón de clases.

Una vez que el aula y las áreas específicas de actividades se han seleccionado, es preciso considerar los recursos para hacer visualmente claro los límites, la identificación del escritorio, pupitres o mesa de la maestra, materiales y áreas de trabajo, al igual que los muebles como armarios o estantes donde los estudiantes coloquen sus pertenencias. Una vez estructuradas las áreas, se diseñan los cronogramas de trabajo para cada alumno, denominada área de transición, que es el lugar dentro del aula donde se dirigen los escolares para ver cuál es la próxima actividad a realizar. Las áreas de transición son una forma concreta de introducir consistencia dentro de los cambios que ocurren durante el día en la escuela.

Para la planificación de la estructura del aula, se deben tomar en cuenta las necesidades de cada estudiante. De la misma manera, la cantidad de estructura que requiere cada estudiante está determinada individualmente, es decir, que a medida que la persona funciona más independientemente, la cantidad de estructura física o visual se va disminuyendo.

- Cronogramas:

Los cronogramas proporcionan la explicación de las actividades que ocurren durante el día, en qué secuencia, y de esta manera los alumnos comprenden las diferencias que existen entre los eventos y las relaciones entre ellos. Además, ayudan a las personas con autismo a anticipar y predecir las actividades. Los cronogramas son un recurso visual que le permite al alumno predecir tanto los eventos diarios como los semanales. Esta predictibilidad adicional disminuye la ansiedad de no saber esperar y la frustración de no conocer cuándo realizar la actividad preferida otra vez, ya que muchos de los estudiantes con autismo tienen problemas con la memoria secuencial y la organización del tiempo.

Los cronogramas sirven para motivar a algunos escolares a completar tareas difíciles o de poco agrado, debido a que pueden ver en sus

cronogramas que después continúa una actividad agradable. Existen dos tipos de cronogramas que se utilizan simultáneamente en las aulas: El cronograma general del aula, el cual es consistente de semana en semana excepto en los eventos especiales, se coloca generalmente en un sitio donde todos lo puedan ver y utilizar, frecuentemente lo revisa el estudiante en la mañana y durante la actividad grupal, este muestra las horas generales de trabajo, merienda, baño, entre otros. El formato puede ser escrito para algunos estudiantes y para los que no podrían entender un cronograma escrito, se le ilustra con láminas o dibujos que representa cada actividad. Estos cronogramas de laminas pueden ordenarse de arriba abajo o de izquierda a derecha en una cartelera grande.

Existe un cronograma individual para cada alumno, en estos se señala las actividades específicas que debe realizar el alumno. Los cronogramas muestran cuándo los estudiantes están trabajando y cuándo están realizando otras actividades; El entrenamiento individual en destrezas de autoayuda, tareas domésticas o trabajos para la escuela, son actividades específicas que serán colocadas en los cronogramas individuales de cada estudiante. Los cronogramas individuales ayudan a los estudiantes a comprender qué hacer durante las actividades señaladas en el cronograma general. Algunos son creados y manejados por el maestro y otros elaborados por los propios alumnos. El aspecto más importante es que el cronograma tenga significado para los estudiantes que lo están utilizando.

Para aquellos estudiantes que no comprenden láminas se pueden utilizar colores, números u objetos para representar actividades en sus cronogramas diarios. Algunos cronogramas requieren de dos o tres actividades para ser completadas dentro de un periodo de tiempo, mientras otros requieren solamente de la culminación de una actividad antes de realizar el descanso o para pasar a otra área de trabajo. Cada cronograma individual debe tener un equilibrio entre actividades agradables y las menos agradables para los educandos y aquellas con mayor demanda física combinadas con actividades de menor ejercitación.

A medida que el estudiante comprende y utiliza los cronogramas aprende a cómo seguir instrucciones y a desarrollar destrezas de funcionamiento independiente, ambas son necesarias para un funcionamiento exitoso en los lugares de la comunidad adulta. Es necesario mencionar que cuando el alumno comprenda la dinámica del aula se irán eliminando los cronogramas.

- Estructura Visual:

La estructura visual es un aspecto importante de las tareas que puede lograrse en una variedad de vías tales como: la claridad visual, Organización Visual e instrucciones visuales.

a. Claridad Visual: Son las tareas con materiales y patrones visuales para permitirle a los escolares saber que acción se requiere que ellos realicen y a su vez, ayudan a los estudiantes con autismo a identificar las características más importantes de los materiales. Una tarea de clasificación puede tener formas o colores visualmente claros que son especialmente interesantes y atractivos para el estudiante que está trabajando. A manera de ilustración, si la mesa tiene que limpiarse, esparciendo sucio extra se hace más fácil comprender el propósito de la tarea, magnificando la diferencia entre limpio y sucio.

b. Las tareas y materiales visualmente claros les facilitan a las personas con autismo aprender efectivamente y de manera concreta a funcionar independientemente. Los materiales visualmente claros son también más apropiados para los lapsos de atención de los estudiantes con autismo debido a que les permiten libertad y flexibilidad del tiempo para atender. Si una asignación se presenta verbalmente, el escolar puede no estar escuchando la información relevante en el preciso momento cuando se presente. Con los materiales visuales los estudiantes pueden mirarlos cuándo él esté dispuesto debido a que los materiales permanecen a su disposición tanto tiempo como esté en el área de trabajo.

c. Las claves visuales también pueden ser una vía útil para nombrar partes del aula que son importantes para que los alumnos las comprendan. Los materiales individuales del estudiante con autismo deben ser

identificados con los nombres de los escolares, imágenes, símbolos o diferenciados por medio de códigos de colores, y de esta forma destacar dónde están las áreas de trabajo y cuáles son sus materiales. Utilizar tarjetas con nombres es otra opción para identificar donde ocurren las actividades en aquellos que saben leer, todo va a depender de lo significativo para cada alumno.

d. Organización visual de los materiales: Una característica común de las personas con autismo es la incapacidad para regular la entrada sensorial de información, perdiendo la capacidad de control para simplificar y organizar lo que es percibido a través de sus sentidos. Para organizar visualmente los materiales, se pueden utilizar recipientes para que el alumno maneje y trabaje con los materiales más fácilmente y a su vez procese la información de una manera efectiva.

e. Instrucciones visuales: Las instrucciones visuales son agregados útiles a las tareas de trabajo. Una instrucción visual es la guía visual, la cual es una representación visual que clarifica los requerimientos de la tarea, las secuencias, los conceptos relevantes y otras instrucciones importantes. Las guías son un mecanismo importante para enseñar a los educandos con autismo a buscar y ejecutar instrucciones en vez de seguir la tendencia general de completar una tarea en la forma que lo pensó. Otro tipo de instrumento visual lo constituyen los diccionarios de láminas, las instrucciones escritas y la muestra de un producto terminado.

- Rutinas:

Las rutinas proporcionan comprensión y, por ende, seguridad y confianza, ya que puede predecir qué se espera que el escolar realice. Le permite determinar que primero debe hacer un trabajo y después continuar con una serie de pasos establecidos que constituyen la rutina de trabajo a seguir. Así aprende a realizar todas las tareas siguiendo una secuencia de pasos de izquierda a derecha o de arriba abajo, siendo la resultante de un enfoque sistemático aplicable a diversas actividades o tareas.

2.2.4- Formación del docente para la integración

Tal como se ha venido planteando, resulta fundamental que las universidades que forman docentes, incorporen en sus planes de estudio, contenidos que atiendan el tema de la integración en el aula regular, ya que el marco legal venezolano explicita que es una realidad que tendrán que enfrentar los maestros.

Las dificultades que se presentan en el aprendizaje en el aula son (en gran medida) un reflejo de los problemas que se presentan a nivel de quien enseña, pues son transferidas de uno a otro en las diferentes etapas del proceso educativo. En consecuencia, el estilo y particularidades pedagógicas del docente responsable, afectan el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, debido a las limitaciones o potencialidades que éste gestiona en la interacción educativa. Más aún si tomamos en cuenta la enorme diversidad que representa el grupo de estudiantes. Por ello, resulta fundamental atender la formación de los docentes tomando en cuenta, como plantea Rodríguez (2009), que:

Son múltiples y variados los retos de la formación de docentes en la Venezuela del siglo XXI. Muchos se derivan de los avances de la ciencia y la tecnología cuyas consecuencias afectan a la educación en todas sus modalidades y en todas partes, otros están asociados a la situación del sistema escolar venezolano en los últimos años, otros más son consecuencia de la evolución y características de la formación de docentes en nuestro país y su dependencia cultural. (p.37)

Como afirma, Ottone (2000), entre las deficiencias e insuficiencias concretas de los sistemas educativos de América Latina que repercuten en nuevos retos para la formación docente, se observan:

...anacronismo en los estilos de enseñanza, falta de pertinencia en los contenidos, deterioro en la formación y el ejercicio docente, falta de materiales adecuados, y otros... (p. 50)

Aun cuando lo expuesto por el autor data de hace más de diez años, hoy sabemos que esta realidad no ha sido superada. Por el contrario, se ha intensificado. La preparación que reciben actualmente los educadores desatiende asuntos tan importantes como la integración de niños y niñas con

necesidades especiales en el aula. Este tema, requiere de una formación crítica, creativa y transformadora de la realidad. Al respecto, Odreman (2006) añade que:

En términos generales la formación inicial del profesorado consiste en presentar el conocimiento como algo ya acabado, objetivo, absoluto, indiscutible, frente a una concepción del conocimiento en permanente construcción, provisional, sujeto a influencias políticas, sociales y culturales. (p.5)

Es por ello que, pese a las reformas curriculares y estructurales de las instituciones de formación pedagógica, al incorporar a manera de “asignaturas electivas” el tema de la integración, son pocos los efectos y el impacto en la realidad educativa de los planteles. Los maestros y maestras recién egresados continúan evidenciando debilidades de formación en este tema, y más aún barreras actitudinales ante el mismo. El hecho mismo de no contar con asignaturas obligatorias que atiendan esta importantísima temática, conduce un mensaje oculto de irrelevancia del mismo. Conjuntamente con Imbernóm (2007), creemos que “estos modelos con los cuales los alumnos aprenden se extienden con el ejercicio de la profesión, pues se convierten incluso de manera involuntaria en modelo de su actuación” (p. 51). Lo antes señalado sugiere que es imperativo revisar y transformar la práctica pedagógica de los formadores de formadores, si realmente queremos cambiar la realidad educativa, pues Vásquez (2011) nos recuerda que:

...se ha convertido al maestro en un seguidor de instrucciones, un imitador poco reflexivo, lo que ha llevado a desestimar su capacidad intelectual, considerándolo incapaz de tomar decisiones y de crear e innovar en el aula. (p. 2)

Este tipo de formación se limita a casos estandarizados, que además dejan ver que el compromiso del docente es con la educación regular y homogénea, en la que una misma regla aplica para todos. La preocupación por la integración efectiva de niños y niñas con necesidades educativas especiales, debe propiciarse en las universidades. Resultará imposible brindar una formación completa de toda la gama de trastornos que puede enfrentar un docente en su aula regular, sin embargo, se pueden abordar los más comunes

y, sobretodo la capacidad y disposición a formarse permanentemente. Solo así, se podrá formar a un docente comprometido con la integración.

Marchessi (1995) explica que: “el concepto de integración exige que todos los profesores dispongan de una formación inicial básica para enseñar a niños con necesidades especiales” (p. 35) indica, además que la formación docente es uno de los principales factores que contribuyen a la calidad de la educación. Por otra parte, Blanco (1990) hace referencia a la necesidad de la actualización permanente adicional a la formación inicial, pues indica que esta no es suficiente. Es necesario que el docente se mantenga al día con cursos, talleres, asistencia a congresos, etc.

Uno de los aspectos fundamentales que debe considerar el docente para la integración de niños con necesidades especiales en el aula regular, es la adaptación curricular. Esta puede ser definida como la serie de modificaciones que son necesarias realizar en los distintos elementos del currículo para ajustarlos a las diferentes situaciones, grupos y personas a las que se les aplica (Garrido y Santana, 1995).

No existen adaptaciones curriculares estandarizadas, no hay recetas preestablecidas. Se trata de un proceso de toma de decisiones pedagógicas. Tal como lo plantea Martin (2000), cualquier decisión educativa sobre qué aspectos deben ser potenciados y de qué forma, se debe basar en el conocimiento que se tenga del niño determinando cuáles son sus capacidades, fortalezas y debilidades. El lugar, el medio, las personas y la periodicidad de la intervención, deberán siempre ser desarrollados de manera individual y en función de cada caso particular.

De esta manera, la labor y criterio docente es primordial. Aún cuando ninguna adaptación puede ser generalizada, es importante que el docente tome en cuenta los siguientes criterios:

1. los niños con necesidades educativas especiales necesitan ser comprendidos y alentados, por lo cual, la actitud positiva del profesor se muestra como imprescindible. El profesor deberá ayudarle a desarrollarse personal, social y académicamente, siendo la valía

personal del niño y salud mental uno de los objetivos básicos que deberá tener en cuenta siempre.

2. El niño con necesidades educativas especiales precisa darse cuenta de sus éxitos en sus tareas escolares. Para ello el profesor, evitará las situaciones frustrantes, programará las dificultades haciendo notar al niño como progresa con respecto a sus logros anteriores más que con respecto a los logros de otros niños, ayudándole a construir su propia autoestima y facilitará materiales que resulten interesantes para el niño y que pueda manejar sin dificultad.
3. El profesor deberá utilizar varias estrategias instruccionales adaptándose al estilo individual de aprendizaje del niño, recurriendo a experiencias concretas y puntuales y materiales audiovisuales, así como anuncios, juegos, comics, libros y otros materiales contemporáneos. (Comes, p. 10-11).

León (1999) explica que todo esto denota la necesidad de que los profesores adquieran nuevos roles, ya que éstos deberán formar parte de un equipo, deberán responsabilizarse de todos los estudiantes en la planificación e implementación del currículum y mantener relaciones de cooperación con los padres. El trabajo en equipo les permitirá generar un gran número de ideas y sentirse respaldados los unos con los otros.

Berra (1989) destaca dos tendencias en la formación del profesor integral en temas propios de la Educación Especial:

1. Cursos de Educación Especial que son incluidos en los programas de formación del profesor tutor.
2. Cursos en los que el profesor tutor y el de Educación Especial están fusionados.

Por su parte, Brigham (1993) indica que otra forma de enseñar la Educación Especial a los profesores integrales en formación: se trata de la inclusión de tópicos sobre este ámbito dentro de las asignaturas de educación general. Esta última manera es la preferida por los estudiantes que fueron entrevistados en su estudio y será la adoptada en la propuesta de esta investigación para formar a los futuros maestros para la integración de niños con necesidades educativas especiales en el aula regular.

Aún cuando forma parte de los objetivos de esta investigación la consulta directa a especialistas, vale la pena mencionar que en la literatura especializada se muestra una serie de núcleos básicos en la formación inicial de los profesores generalistas que favorecen la atención a la diversidad y que les prepararían para aceptar esta nueva concepción:

1. Estrategias de enseñanza interactiva (juego de rol, control de iguales, actividades en grupos cooperativos...) (Spinelli, 1998).
2. Estrategias para la dirección de clase y establecimiento de disciplina (Miranda (1997)
3. Conocimiento sobre los estudiantes (Miranda, 1997)
4. Habilidades que le permitan establecer relaciones de colaboración para comunicarse con padres, alumnos y compañeros de profesión.

Por otro lado, existen contenidos que pueden ser incorporados a los programas de formación inicial que han sido mostrados como adecuados por los propios maestros integrales o generalistas y de educación especial que se encuentra en la práctica (Vallés, 1998). De acuerdo con esta idea, León, 1994 destaca la necesidad de que los planes de formación inicial giren en torno a:

- 1.-Diseño y adaptación del currículum
 - Formulación y/o adaptación de objetivos según las distintas necesidades educativas especiales.
 - Evaluación personalizada.
 - Elaboración y modificación del currículum en función de las necesidades educativas especiales.
- 2.-El contexto de enseñanza de las necesidades educativas especiales .
 - Servicios y personal necesarios para la puesta en marcha de la Integración Escolar.
 - Análisis de obstáculos y condiciones con las que encuentran los centros con la incorporación de la Integración Escolar.
- 3.-Las necesidades educativas especiales
 - Tipos de necesidades educativas especiales.

-Características de los sujetos con necesidades educativas especiales.

4.-Cultura profesional

-Disposiciones legales.

-La formación del profesor tutor.

-Naturaleza de la Integración Escolar.

5.-Conocimiento pedagógico general centrado en las necesidades educativas especiales

-Metodologías específicas: enseñanza individualizada, control de iguales.

-Nuevas tecnologías: programas de ordenador interactivos, audífonos.

-Técnicas de dirección y control.

6.-La investigación en el aula

-Instrumentos y técnicas de diagnóstico.

-Instrumentos y técnicas de análisis de la práctica.

-Modelos de investigación acción y de investigación

Sin embargo, como puede verse, esta información requiere ser actualizada, por lo que en el presente estudio se presentan los resultados de la consulta a expertos, para definir los tópicos fundamentales a abordar en la formación inicial de maestros para la integración.

2.2.5- Enfoque de formación por competencias

El origen del enfoque por competencias se remonta a más o menos cincuenta años, con algunas experiencias realizadas en los Estados Unidos entre los años cincuenta y sesenta, pero su difusión se acentuó desde hace dos décadas, a partir de las experiencias impuestas en el Reino Unido y el establecimiento de normas para su calificación. La diferencia sustantiva de este enfoque con los currícula derivados de necesidades sociales, orientados por disciplinas, está en que el modelo de competencias intenta centrarse en las exigencias del mundo laboral, lo que obliga a una práctica educativa más consustanciada con el quehacer laboral. Esto hace suponer que los

aprendizajes sobre los cuales debe intervenir la institución educativa, responden a desempeños laborales concretos.

En este contexto se define la “competencia” desde una perspectiva práctica y holística que vincula las competencias con el desarrollo profesional y personal más que al puesto de trabajo (Cano, 2007). Se trata de un acto complejo que exige iniciativa, transferencia e innovación y no la suma de conocimientos fragmentados por parte del sujeto que aprende. (Le Boterf, 2000). Según este autor, la persona competente es la que sabe construir saberes competentes para *gestionar situaciones* profesionales que cada vez son más complejas, lo cual implica un saber actuar complejo, muy flexible, reflexivo y adaptable a diversos contextos y problemáticas, no se trata de la simple aplicación de una suma de saberes, sino que de estos saberes el sujeto competente, selecciona el que resulta pertinente en un momento determinado y en una situación específica para poder resolver el problema o reto que se enfrenta. Es por ello que se sitúa más en un orden heurístico que algorítmico. En este mismo orden de ideas, Valdés y otros (2007) aclaran que:

...la competencia profesional no es la simple suma inorgánica de saberes, habilidades y valores, sino la maestría con que el profesional articula, compone, dosifica y pondera constantemente estos recursos y es el resultado de su integración. (p. 48)

Desde esta perspectiva, al docente le compete crear las condiciones favorables para la construcción personal de las competencias. De esta manera, la competencia es un proceso, en el cual se pueden ubicar diferentes niveles de logro de acuerdo con la formación y puede ser entendida como un proyecto de vida, centrado en el potencial de formación y no como un producto acabado. Tobón (2006) explica que:

...las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo. (p. 26)

De igual manera, resulta importante señalar que el enfoque por competencias, focaliza su atención en los siguientes aspectos tal como sugiere Tobón (2006):

- 1) la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas;
- 2) la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto; y
- 3) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos. (p. 29)

La deshumanización que puede ocasionar la evolución científico-tecnológica, llevó a la UNESCO a enfatizar esa arista de la formación para aprender a ser, que supone una atención equilibrada y armónica al formar ciudadanos o profesionales de cualquier área. Delors enfatiza que estos tres pilares no deben agotarse en uno de los niveles del sistema educativo; deben ser objeto de atención en todas las áreas y niveles educativos. Deben ser previstos en las distintas profesiones, de modo que contribuyan a mantener un mundo de paz y bienestar social e individual. De esta manera, los pilares presentados por la UNESCO (a través del informe Delors, 1996) se han comportado como elementos orientadores en la construcción de propuestas educativas basadas en el enfoque actual por competencias.

Es así como la UNESCO (1998), en la recopilación de la Conferencia Regional Africana, solicita que los programas de formación de los distintos niveles y modalidades de los sistemas educativos sean formulados en función de las competencias que los egresados deben dominar y no en términos de conocimientos que hay que transmitir. Pero pide que los currícula incluyan también objetivos tendentes a formar para la ciudadanía, de modo de contar con personas capaces de reaccionar favorable y responsablemente hacia la defensa y construcción de una cultura de paz.

De esta manera, la UNESCO ha planteado la necesidad de que las instituciones de educación superior superen su tendencia a formar basándose en contenidos actualizados e idóneos, para que incorporen en su misión la formación por competencias. Así, Delors (1996) recomendó los siguientes cuatro pilares a ser incorporados por los sistemas educativos para la formación de los ciudadanos y profesionales de fin y comienzo de milenio: **“aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser”**. El alcance de cada uno de esos pilares es el que a continuación se describe.

Aprender a conocer implica capacitar al aprendiz para adquirir el conocimiento requerido en la profesión, supone el apropiarse de los instrumentos esenciales para la comprensión del mundo, al menos lo suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Implica el “aprender a aprender”, el educar la atención y la dedicación al estudio y la indagación profunda. Así como desarrollar las habilidades del pensamiento como: la comprensión, el

análisis, la síntesis, la abstracción y la generalización y el apego a la educación continua.

Aprender a hacer, proceso indisociable del aprender a conocer, porque nadie hace algo sobre lo cual no conoce. Implica el poner en práctica, el aplicar principios, leyes y experiencias en tareas o exigencias concretas del vivir y del mundo del trabajo, equivale en cierta forma a las acciones que supone el desempeño de determinadas competencias en el ejercicio de las profesiones. En el aprender a hacer, se trata en esencia de formar para actuar eficazmente y resolver situaciones imprevistas, que exigen no sólo conocer, sino saber hacer y actuar oportuna, eficiente y acertadamente.

Aprender a convivir supone la formación para la cooperación y para aprender a vivir juntos, implica atender el desarrollo del concepto de identidad personal y aprender a ubicarse en el lugar del otro; atenuar el potencial de autodestrucción que la humanidad ha acumulado. Prepararse para enfrentar y resolver conflictos, contrarrestar la competitividad mediante acciones de solidaridad, participar en proyectos comunitarios que acerquen a las personas y acentuar la comprensión del otro, defender los derechos del otro como si fuesen propios. Aprender a mediar para atenuar la violencia y la agresividad. Preparar para trabajar en pos de objetivos comunes y por conservar el planeta, es también desarrollar convicciones firmes hacia el principio de sustentabilidad.

Aprender a ser aspira lograr la formación integral de cada persona, la escuela o institución educativa debe atender por igual el desarrollo de las capacidades cognitivas, psicomotoras, afectivas, sociales, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad, sentido de pertenencia a un terruño, una nación, un planeta, que ameritan querer, cuidar y conservar para generaciones futuras; así como también incorporar los valores éticos.

Uno de los trabajos que no debe obviarse al hablar de competencias, es el Proyecto Tuning (2003), por cuanto constituye un aporte para la comprensión del enfoque por competencias. Es un trabajo que ha venido desarrollando la Comunidad Europea, con miras a generar consensos sobre la formación de sus profesionales; De acuerdo a lo que se plantea en este proyecto, el término competencia “tiende a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de... o es competente para ejecutar”, y es así mismo “el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas”. Se concibe que las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones) aptitudes, destrezas y responsabilidades que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarse.

La propuesta presentada por el Proyecto Tunning, se sustenta en un enfoque integrador, considerando las capacidades como una dinámica combinación de conocimientos y atributos, que permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo, que puede enlazarse con el trabajo realizado en educación superior. Define las competencias y las destrezas como:

“Conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, implica la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social)”. Por consiguiente, para ese estudio “las competencias representan una combinación de “atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos”. (pág. 80).

Ese trabajo refiere que las competencias pueden ser verificadas y evaluadas. Aclara que “una persona corriente ni posee ni carece de competencia en términos absolutos, pero sí la domina en cierto grado, de modo que las competencias pueden situarse en un continuo” (Pág.35). Esto último es muy significativo para efectos de su desarrollo y evaluación, porque la experiencia inglesa impuso un esquema bipolar, bajo el cual se era o no se era competente. Al concebir el dominio de las competencias en un continuo, permite pensar en un desarrollo progresivo en el dominio de determinadas competencias y da base para implementar un sistema de evaluación que lleve a observar, si el logro de las competencias se está iniciando, cimentando o se ha consolidado.

El proyecto Tuning en cuanto a perfiles profesionales, refiere que “las competencias emergen como elementos integradores capaces de seleccionar entre una amplia gama de posibilidades, los conocimientos apropiados para determinados fines”.(p. 75) Asigna importancia al desempeño en el lugar de trabajo, enfatiza que en “el contexto de las competencias y destrezas pueden relacionarse mejor y preparar a los graduandos para la solución de problemas vinculados directamente con el mundo laboral”. Pero indica que la educación para el empleo “debe ir en paralelo a la concepción de una educación para la ciudadanía responsable, que incluya la necesidad de desarrollarse como persona y ser capaz de afrontar responsabilidades. Además explicita que cada institución educacional tiene libertad para incorporar a los perfiles y planes de formación aquellos aspectos académicos que respondan a su filosofía, naturaleza y principios. Otro rasgo significativo de este proyecto es considerar los títulos en términos de competencias: genéricas (instrumentales,

interpersonales y sistémicas) y competencias específicas a cada área temática (que incluyen las destrezas y el conocimiento). Precisa que:

Las competencias genéricas identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a todos o a la mayoría de las titulaciones o carreras ofrecidas en la institución educativa y abarca, como ya se indicó, las competencias instrumentales, las interpersonales y las sistémicas; mientras que **las competencias profesionales o específicas**, atañen a la formación de cada escuela profesional o carrera universitaria y deben estar estrechamente vinculadas con el campo de desempeño profesional, que es lo que caracteriza los currícula por competencias.

El enfoque por competencias representa retos importantes para la docencia y el proceso de enseñanza y aprendizaje en virtud de que implica el rompimiento con prácticas tradicionales, formas de ser, pensar y sentir desde una racionalidad en la que se concibe que la función de los centros educativos es enseñar (acumular saber), para reproducir formas de vida, cultura e ideología de la sociedad dominante, a través de un Sistema Educativo que pondera los programas de estudios cargados de contenidos y la enseñanza de la teoría sin la práctica.

Atendiendo a este enfoque, resulta pertinente formular la propuesta de formación dirigida a docentes integrales para la integración, en términos de competencias. No basta con el conocimiento, hará falta el desarrollo de actitudes y habilidades que favorezcan la acción docente basada en una toma de decisiones consiente, profesional, ética y responsable para la integración de niños con rasgos autistas en el aula regular.

2.2.6- Propuestas de formación basadas diseños instruccionales

Son múltiples las definiciones que se han realizado sobre Diseño Instruccional. Dorrego y García (2000) conciben el diseño instruccional como:

...un proceso sistemático mediante el cual se analizan las necesidades y metas de la enseñanza y a partir de ese análisis se seleccionan y desarrollan las actividades y recursos para alcanzar esas metas, así como los procedimientos para evaluar el aprendizaje en los alumnos y para revisar toda la instrucción. (p. 16)

Por su parte, Molenda (1997), el diseño instruccional nació de la psicología conductista (“aprender mediante la de respuesta”) y de la ingeniería de sistemas que influyen en las ciencias del diseño. La ingeniería de sistemas proporcionó un marco de trabajo sistemático para analizar el problema teniendo en cuenta todas las interacciones externas e internas a la vez que toda la situación se ve en su contexto.

De esta manera, la elaboración de una propuesta de formación basada en un diseño instruccional debe contemplar todos los elementos propios de una planificación didáctica, partiendo de un estudio de necesidades. Para Castellano (2004) la planificación es:

... un método bajo la forma de proceso, para la toma de decisiones entorno al mantenimiento de una realidad dada o a su transformación en otra más deseable, mediante la distribución de recursos entre fines múltiples, cumpliendo los siguientes requisitos: la minimización de costos, la maximización de beneficios y el mantenimiento de equilibrios dinámicos entre las fuerzas sociales que poseen los recursos, desean poseerlos o se ven afectados por el uso que de ellos se haga. (p.98)

De esta manera, la planificación tiene que ver con la programación y conformación de acciones con el fin de alcanzar metas y fines propuestos de antemano. Molina (2006) explica que cuando se hace referencia a la planificación didáctica en particular, se habla del proceso intencionado y deliberado, mediante el cual él o la docente toma decisiones acerca de los recursos que empleará para llevar a cabo la acción educativa y cumplir los objetivos instruccionales. Sin embargo, durante la puesta en práctica de esta planificación pueden ocurrir situaciones que exijan hacer ajustes o cambios en lo que se planificó inicialmente. Así, los términos programación, planificación, diseño se refieren al proceso de toma de decisiones mediante el cual el profesor prevé su intervención educativa de una forma intencional y sistemática. De esta manera, la planificación supone, según Del Carmen y otros (2004) “reflexionar y hacer las previsiones pertinentes en torno al qué, cómo, cuándo y por qué se ponen en juego determinadas secuencias y tareas y no otras, respondiendo a una intencionalidad” (p. 45)

Esta toma de decisiones pedagógicas que efectúa el docente para la configuración de una propuesta formativa, planificación o diseño instruccional, se fundamenta en determinadas teorías del aprendizaje. En la literatura especializada se ubican gran variedad de teorías entre las cuales se consideran fundamentales: la teoría conductista, la teoría cognoscitivista y la teoría constructivista; de las cuales se derivan una diversidad de variantes. Así, al momento de seleccionar o decir el tipo de acciones que se desarrollarán, por qué y para qué, el docente asume criterios pedagógicos centrados en el tipo de aprendizaje que desea i propiciar y cada una de las teorías mencionadas brinda marcos de acción específicos. Se describen a continuación algunos de ellos:

Según la teoría conductista: muchos de los supuestos y características básicas del conductismo están incorporadas en las prácticas actuales del diseño de instrucción. El conductismo se usó como la base para el diseño de muchos de los primeros materiales audiovisuales y dio lugar a muchas estrategias relacionadas de enseñanza, tales como las máquinas de enseñanza de Skinner y los textos programados. Ejemplos más recientes incluyen los principios utilizados en la instrucción asistida por computadoras y el aprendizaje para el dominio. Entre los supuestos o principios específicos directamente pertinentes al diseño de instrucción se incluyen los siguientes (las posibles aplicaciones al diseño instruccional actual se indican entre paréntesis al final del principio enumerado):

- Un énfasis en producir resultados observables y mensurables en los estudiantes (objetivos de conducta, análisis de tareas, evaluación basada en criterios)
- Evaluación previa de los estudiantes para determinar donde debe comenzar la instrucción (análisis del estudiante)
- Énfasis en el dominio de los primeros pasos antes de progresar a niveles más complejos de desempeño (secuencia de la presentación, aprendizaje para el dominio)
- Uso de refuerzos para impactar al desempeño (premios tangibles, retroalimentación informativa)

- Uso de modelaje y práctica para asegurar una fuerte asociación estímulo-respuesta [secuencia de la práctica desde lo simple a lo complejo.

Según la teoría cognoscitivista: para algunos autores las estrategias de instrucción promovidas y utilizadas por los cognitivistas, también lo son por los conductistas, aunque por razones diferentes. Un obvio punto en común es el uso de la retroalimentación. Un conductista usa la retroalimentación (refuerzo) para modificar la conducta en la dirección deseada, mientras que un cognitivista haría uso de la retroalimentación (conocimiento de los resultados) para guiar y apoyar las conexiones mentales exactas (Thompson, Simonson, y Hargrave, 1992). Entre los supuestos o principios específicos cognoscitivistas directamente pertinentes al diseño de instrucción se incluyen los siguientes (las posibles aplicaciones al diseño instruccional actual se indican entre paréntesis al final del principio enumerado):

- Énfasis en la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje autocontrol, entrenamiento metacognitivo (por ejemplo técnicas de autoplanificación, monitoreo y revisión).
- Uso de análisis jerárquico para identificar e ilustrar relaciones de prerrequisito (procedimientos de análisis de tareas cognitivas).
- Énfasis en la estructuración, organización y secuencia de la información para facilitar su óptimo procesamiento (uso de estrategias cognitivas tales como esquematización, resumen, síntesis, y organizadores avanzados, etc.).
- Creación de ambientes de aprendizaje que permitan y estimulen a los estudiantes a hacer conexiones con material previamente aprendido (evocación de prerrequisitos, uso de ejemplos pertinentes, analogías).

Según los constructivistas: El diseñador especifica los métodos y estrategias instruccionales que ayudarán al estudiante explorar activamente tópicos/ambientes complejos y/o temas y lo conducirá a pensar en un área determinada como pensaría un experto de este campo. El conocimiento no es

abstracto, está ligado al contexto en estudio y a las experiencias que el participante lleva al contexto. Como tales, a los estudiantes se les motiva a construir su propia comprensión y luego validar, a través de negociaciones sociales, esas nuevas perspectivas. El contenido no está pre especificado; la información producto de diversas fuentes es primordial. Algunas de las estrategias específicas utilizadas por los constructivistas incluyen: situar las tareas en contextos del "mundo real"; usar pasantías cognitivas (modelaje y monitoreo del estudiante para conducirlo al desempeño experto); presentación de perspectivas múltiples (aprendizaje cooperativo para desarrollar y compartir puntos de vista alternativos); negociación social (debate, discusión, presentación de evidencias); el uso de ejemplos. Entre los supuestos o principios específicos constructivistas directamente pertinentes al diseño de instrucción se incluyen los siguientes (las posibles aplicaciones al diseño instruccional se indican entre paréntesis al final del principio enumerado):

- Un énfasis en la identificación del contexto en el cual las habilidades serán aprendidas y subsecuentemente aplicadas (aprendizaje anclado en contextos significativos).
- Un énfasis en el control por parte del estudiante y en la capacidad para manipular él mismo la información (utilizar activamente lo que se aprende).
- La necesidad de que la información se presente en una amplia variedad de formas (volver sobre el contenido en distintos momentos, en contextos reestructurados, para propósitos diferentes y desde diferentes perspectivas conceptuales).
- Apoyar el uso de las habilidades de solución de problemas que permitan al estudiante ir más allá de la información presentada (desarrollo de habilidades de reconocimiento de patrones, presentación de formas alternas de presentar problemas).
- Evaluación enfocada hacia la transferencia de conocimiento y habilidades (presentación de problemas y situaciones novedosas que difieran de las condiciones de la instrucción inicial).

De esta manera, para planificar, el docente toma decisiones de enseñanza pero basándose en una idea de aprendizaje específica. Para ello, debe tomar en cuenta diversos elementos que requiere contemplar en su plan. De esta manera, para lograr resultados satisfactorios, para mejorar y optimizar los logros a alcanzar es importante que la planificación o diseño reúna los siguientes principios básicos, según Carrasco (2004):

-Coherencia: para que las actividades planificadas se vinculen entre sí y con los objetivos previstos.

-Secuencia: para garantizar la continuidad de las actividades y la organización lógica, que vaya de los más simple a lo más complejo.

-Flexibilidad: para asegurar la reflexión e incorporación de cualquier ajuste necesario durante la puesta en práctica de esa planificación. Como la educación es un proceso social es complejo y el docente no puede asumir que lo planificado se cumplirá de forma exacta, debe considerar los imprevistos o situaciones particulares que requieran atención.

-Realismo o contextualización: Tal como ya fue mencionado, uno de los insumos que debe considerar el docente es el grupo y sus características particulares. Para ello, el docente debe ajustar su planificación a la realidad detectada por medio de los diagnósticos. Por otra parte, debe atender a las condiciones del aula, los recursos con los que cuenta, etc.

-Precisión y objetividad: La planificación debe ser clara y no prestarse para varias interpretaciones o confusiones.

Estos principios dejan ver que la planificación es un sistema integrado, un todo organizado cuyas partes o elementos se interrelacionan y guardan coherencia. En este sentido, Bernal y Toro (2012) explican que los elementos o componentes fundamentales que deben ser contemplados en un plan o diseño son:

- ✓ Los objetivos.
- ✓ Los contenidos.
- ✓ Las actividades
- ✓ Los recursos.

- **Objetivos:** enuncia el aprendizaje esperado en el alumno y siempre debe estar redactado en función de este. Camperos (1997) expresa que el objetivo “es una guía de las acciones a realizar por docentes y estudiantes. El eje orientador de los encuentros didácticos” (p. 265). Por su parte, Gimeno (1986) aclara que los objetivos deben ser vistos “no como estados a los que hay que llegar, sino orientaciones sobre el camino a seguir...(p.158) El referido autor indica la necesidad de establecer los objetivos como punto de partida de la planificación, debido a esta connotación orientadora del proceso que le atribuye.
- **Los contenidos.** La noción de contenido es compleja. Tal como lo refieren Bolaños y Molina (2007) los contenidos representan “el cuerpo de conocimientos, hechos, datos, conceptos, valores, destrezas, habilidades, principios y generalizaciones de las diferentes áreas, disciplinas o asignaturas” (p. 123). De esta manera, constituyen el objeto de aprendizaje, y también al desarrollo de capacidades relativas al conocer, al saber hacer y al saber ser. Se refieren a qué se debe enseñar y pueden ser de tres tipos: conceptos, procedimientos, valores. Los contenidos son extraídos de las distintas disciplinas, que les dan legitimidad; pero deben servir al niño para la comprensión de la realidad: es imprescindible la consideración de la relación con la realidad en la cual se inserta el niño: el recorte de la realidad seleccionada deberá permitir establecer este vínculo significativo. Del mismo, se debe tener en cuenta si hay adecuación a las características evolutivas del grupo de estudiantes. La estructuración de los contenidos debe estar organizada en función de relaciones horizontales y verticales, que faciliten el proceso de toma de decisiones estratégicas. Según Ramírez (s/f) la selección y organización de los contenidos debe obedecer a los siguientes criterios:

Criterio lógico, pues estarán organizados teniendo en cuenta sus relaciones conceptuales, y en este sentido, constituyen cuerpos de conceptos interrelacionados a partir de ejes organizadores. La práctica reflexiva se convierte en objeto de estudio y en instrumento para la apropiación de los contenidos por parte de la reserva de directivos.

Criterio psicológico, pues se toma en cuenta al sujeto de aprendizaje promoviendo la integración de los nuevos contenidos en la estructura cognitiva en él preexistente: sus conocimientos y experiencias previas.

Criterio social, pues existe una relación entre los aprendizajes y las demandas del medio profesional, el comunitario y el laboral, entre otros.

- **Actividades:** Son las acciones que se realizarán para generar la experiencia de aprendizaje. Según Pérez y Rivas (2006) las actividades operacionalizan los propósitos y las estrategias que se utilizarán. En la planificación es importante contemplar actividades de enseñanza, actividades de aprendizaje y actividades de evaluación de los aprendizajes. A su vez, Baeza (2006) recomienda que en la planificación se contemplen actividades de diferentes tipos y propósitos (de motivación, de desarrollo, de refuerzo, etc.). De igual manera, deben ser previstas las actividades evaluativas que permitirán verificar el logro de los objetivos planteados.
- **Recursos:** Pérez y Rivas (2006) explican que se trata de los medios, equipos y materiales que se utilizan para el desarrollo de las actividades de aprendizaje planificadas. Explican además, que los recursos deberían seleccionarse de manera que posibiliten la interacción activa del niño y la niña con el medio. De esta manera, es importante que el docente prevea los recursos que requerirá para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje que está planificando.

Para la producción de un diseño instruccional se ubican en la literatura variados modelos. En el caso particular de la presente investigación, se asumirá el modelo interactivo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación). Este es considerado el modelo básico de diseño instruccional, pues contiene las fases básicas del mismo. Se caracteriza por ser un modelo interactivo ya que resultados de la evaluación formativa de cada fase pueden conducir al diseñador instruccional de regreso a cualquiera de las fases previas. A continuación se describen las fases de este modelo:

Análisis. El paso inicial es analizar el alumnado, el contenido y el entorno cuyo resultado será la descripción de una situación y sus necesidades formativas. En esta fase se determinan los siguientes aspectos:

1. Las características de la audiencia
2. Lo que necesita aprender la audiencia

3. El presupuesto disponible
4. Los medios de difusión
5. Si existen limitaciones
6. Fecha límite para entregar o implantar la instrucción
7. Las actividades que necesitan hacer los estudiantes para el logro de las competencias

Diseño. Se desarrolla un programa del curso deteniéndose especialmente en el enfoque pedagógico y en el modo de secuenciar y organizar el contenido. En esta fase se realizan las siguientes acciones:

1. Selección del mejor ambiente (ya sea electrónico o tradicional) examinando los tipos de destrezas cognitivas que se requieren para el logro de la meta.
2. Señalamiento de los objetivos instruccionales
3. Selección de estrategias pedagógicas.
4. Bosquejo de unidades, lecciones y módulos.
5. Diseño del contenido del curso teniendo en cuenta los medios interactivos electrónicos

Desarrollo. La creación real (producción) de los contenidos y materiales de aprendizaje basados en la fase de diseño. En esta fase se debe efectuar lo siguiente:

1. Se selecciona, obtiene o se crea el medio requerido.
2. Se utiliza la Internet para presentar la información en formatos variados.
3. Se determinan las interacciones apropiadas. Las mismas deben dirigir al estudiante hacia una experiencia creativa, innovadora y de exploración.
4. Planificación de actividades que le permitan al estudiantado construir un ambiente social de apoyo.

Implementación. Ejecución y puesta en práctica de la acción formativa con la participación de los alumnos. Durante esta fase se debe contemplar lo siguiente:

1. Reproducción y distribución del material.
2. Desarrollo del curso.
3. Resolución de problemas técnicos eventuales

Evaluación. Esta fase consiste en llevar a cabo la evaluación formativa de cada una de las etapas del proceso ADDIE y la evaluación sumativa a través de pruebas específicas para analizar los resultados de la acción formativa.

Este modelo es considerado como genérico, en la literatura consultada, ya que es lo suficientemente flexible para permitir la modificación y elaboración basada en las necesidades de la situación Instruccional.

2.3- Marco Legal

La política de educación especial está fundamentada legalmente en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000), en los siguientes artículos:

El artículo 102 expresa que: "La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El estado la asume como función Indeclinable de máximo interés en niveles y modalidades y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal".

El artículo anterior plantea claramente que toda persona tiene derecho a educarse, a recibir una educación digna, gratuita y obligatoria,

donde el estado debe asumir su función educativa y velar por su cumplimiento, teniendo como finalidad el potencial intelectual, la personalidad, según se establece en la constitución. De igual manera, en el Art. 103 se establece:

La educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, para todos los venezolanos, siendo obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del estado es gratuita hasta el pregrado universitario, por lo que siendo la educación especial, como modalidad, una variante escolar, en igual extensión es derecho de todos los niños, jóvenes y adultos venezolanos con necesidades especiales y un deber de la dirección de educación especial del Ministerio de educación, garantizarles el acceso, permanencia, prosecución y culminación de estudios.

En tal sentido, el estado está encargado de velar por la educación gratuita en todos sus niveles desde el maternal hasta pregrado, por intermedio de instituciones dará acceso a aquellas personas que por alguna discapacidad no puedan recibir educación con plena libertad, al igual que los aportes económicos serán reconocidos.

Por otra parte el artículo 81 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, expresa que:

La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad, ratificando lo previsto con relación a que toda persona con discapacidad o necesidades especiales, tiene derecho al ejercicio pleno de su personalidad y de sus capacidades y a su integración familiar y comunitaria.

De lo expuesto, se puede decir que los niños con autismo tienen derecho a que se les proporcione una atención de calidad, ajustadas a sus necesidades e intereses. De allí que se deben utilizar estrategias en función de lograr el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes con autismo.

El sistema educativo se fundamenta en principios de unidad, factibilidad, regionalización, flexibilidad e innovación. Esta organizado en niveles y modalidades. Son niveles: educación inicial, educación básica, educación media diversificada y profesional y la educación superior. Son modalidades del sistema educativo: educación especial, educación para las artes, educación militar, la educación para la formación de ministros de

culto, la educación de adultos y la educación extra-escolar. El artículo 32 de la Ley Orgánica de Educación sostiene que:

La educación especial tiene como objetivo atender en forma diferenciada, por métodos y recursos especializados, aquellas personas cuyas características físicas, intelectuales o emocionales comprobadas sean de tal naturaleza o grado, que les impida adaptarse y progresar a través de los programas diseñados para los diferentes niveles del sistema educativo.

De igual manera, en Venezuela se ha establecido un marco legal que favorece la integración de aquellos niños y niñas con discapacidad que sean avalados por las instituciones de Educación Especial antes descritas. Así,

De esta manera, en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y la Ley Orgánica de Educación, así como, la Ley de Protección al Niño y al Adolescente y las resoluciones 2005 y 1762 del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, contienen la normativa que garantiza todos los derechos a las personas discapacitadas y con necesidades educativas especiales.

La resolución de mayor interés para esta investigación es la 2005 del Ministerio de Educación de Venezuela, promulgada el 02 de diciembre de 1996, la cual señala en su artículo 1:

Los planteles educativos oficiales y privados, en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, deberán garantizar el ingreso, prosecución escolar y culminación de estudios de los educandos con necesidades educativas especiales, previo cumplimiento de los requisitos exigidos para su integración escolar.

Igualmente, se señala en el artículo 3:

Los planteles educativos oficiales y privados de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo deberán: 1º Coordinar, conjuntamente con los servicios de apoyo, las actividades de diagnóstico, selección y desarrollo de objetivos, determinación y aplicación de estrategias de aprendizaje y evaluación, en función de las características de los educandos. 2º Adaptar el diseño curricular en atención a las características de los educandos con necesidades educativas especiales.

La revisión del marco legal venezolano permite apreciar el apoyo y el impulso que se le está dando a la atención de personas con discapacidad y,

en particular, a la integración de niños y niñas con NEE en las escuelas regulares. De esta manera, la investigación que aquí se presenta se ubica en el cumplimiento de este marco legal, con la preocupación de brindar la formación necesaria al docente que será el responsable directo de la verdadera integración.

2.4- Operacionalización de variables

Arias (2006) afirma que “la variable es una característica o cualidad; magnitud o cantidad, que puede sufrir cambios, y que es objeto de análisis, medición, manipulación o control en una investigación” (p.57). También explica que las variables de naturaleza cualitativa son “características o atributos que se expresan de forma verbal (no numérico), es decir, mediante palabras” (p.58), siendo éste tipo de variable la que está presente en esta investigación, ya que se estudiarán las competencias básicas que debe desarrollar el futuro docente para la integración de niños con rasgos autistas en el aula regular, lo cual representa la variable central del presente estudio y se enmarca en un elemento netamente cualitativo.

A fin de caracterizar el sistema de variables de esta investigación resultó necesario establecer su definición conceptual y operacional. Según el manual de la Universidad Santa María (2006): “La definición conceptual de la variable es la expresión del significado que el investigador le atribuye y con ese sentido debe entenderse durante todo el trabajo. En las investigaciones constituyen el centro de estudio y se presentan incorporadas en los objetivos específicos” (p. 36).

Por su parte, según este mismo manual la definición operacional de la variable “representa el desglosamiento de la misma en aspectos cada vez más sencillos que permiten la máxima aproximación para poder medirla, estos aspectos se agrupan bajo las denominaciones de dimensiones, indicadores y

de ser necesarios subindicadores” (p. 37). Sabino (2003) explica que la operacionalización implica identificar “las características y factores básicos que forman parte del problema de estudio que permiten a través de ellas explorarlo, describirlo o explicarlo” (p. 74). Siguiendo estas pautas, se presenta a continuación la definición conceptual y operacional de la variable de esta investigación:

Objetivos	Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional		Item
			Dimensiones	Indicadores	
<p>1. Identificar las competencias fundamentales que debe desarrollar el docente, para la integración de niños y niñas con TEA al aula regular.</p> <p>2. Detectar el nivel de conocimientos y actitudes de futuros docentes, con relación a la atención de niños con TEA integrados en aulas regulares.</p> <p>3. Diseñar y validar una propuesta de formación dirigida a estudiantes de 5to año de la carrera de Educación</p>	<p>Competencias básicas para la integración de niños con rasgos autistas en el aula regular.</p>	<p>Conjunto de atributos que debe desarrollar el docente integral para favorecer la integración de niños y niñas con rasgos autistas.</p>	<p>Atributos de conocimiento (saber conocer)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La integración educativa de personas con discapacidad como derecho consagrado en la Ley. - Cada caso de autismo es diferente, pues varía de caso a caso. - El autismo se origina por múltiples causas. - Uno de los rasgos más comunes del autismo tiene que ver con alteraciones en la socialización. - Las capacidades cognitivas de niños con autismo varían según su propio caso y el espectro en el que se ubica. - El síndrome asperger es un tipo de autismo con altas capacidades cognitivas. - La integración de niños con autismo exige adaptaciones curriculares en el aula. 	<p>3</p> <p>1</p> <p>9</p> <p>5</p> <p>13</p> <p>11</p> <p>15</p>

<p>mención “preescolar y primera etapa de básica” de la UCV a fin de complementar su formación en el área de integración de niños y niñas en condición de autismo en el aula regular.</p>			<p>Atributos actitudinales (Saber ser)</p>	<p>-Sensibilización frente al tema de integración. -Disposición del docente para trabajar en pro de la integración de niños con autismo. -Disposición a promover la integración de niños con autismo como valor asociado al respeto a la diversidad, en la comunidad educativa y con el grupo de niños del aula.</p>	<p>12 6 4-14</p>
				<p>Atributos procedimentales (Saber hacer)</p>	<p>- Capacidad para trabajar en equipo con los especialistas. - Capacidad para efectuar las adaptaciones curriculares ajustadas a cada caso de autismo. - Capacidad para dar alta estructuración a las rutinas del aula para favorecer la integración de niños con autismo. - Capacidad para tomar las previsiones necesarias junto a los especialistas.</p>

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Para el desarrollo de un trabajo investigativo, resulta fundamental establecer una metodología que garantice la rigurosidad del estudio. Stracuzzi y Pestana (2006) definen la metodología como:

...una guía procedimental producto de la reflexión que provee pautas lógicas generales pertinentes para desarrollar y coordinar operaciones destinadas a la consecución de objetivos del modo más eficaz posible (...) implica la elaboración de un plan y la selección de las técnicas más idóneas para su desarrollo (p.87)

Por tanto, la metodología esboza el modelo operativo, es decir el cómo se pretende acercarse al objeto de estudio. En este capítulo se expone la metodología desarrollada para llevar a cabo la presente investigación, es decir, el cómo se realizó el estudio del problema descrito, para la obtención de los resultados o respuestas a los objetivos propuestos.

3.1 Tipo de investigación

Aún cuando la investigación que se presenta es de carácter predominantemente cualitativa, se tomó la decisión de asumir el enfoque mixto descrito por Gómez (2006) al explicar lo siguiente: “en el enfoque mixto se suele presentar el método, la recolección y el análisis de datos, tanto cuantitativos como cualitativos.” (p. 176-177). Tal como puede apreciarse en el siguiente capítulo del presente trabajo, con parte de la información recolectada se requirió aplicar procesamientos estadísticos a fin de identificar las principales fortalezas y debilidades evidenciadas por las alumnas de cuarto año de la carrera, con relación a la integración de niños y niñas con autismo en el aula regular.

Vale destacar que Rodríguez (2010) señala que algunos autores también llaman a este enfoque metodológico: método integral o mixto. El autor indica que, aunque es una tendencia reciente, en la actualidad existe amplio consenso y una fuerte tendencia hacia la integración de métodos, los cuales

pueden verificarse en la estructura, contenidos y enfoque adoptados en numerosas publicaciones vinculadas a la investigación social. En tal sentido, la investigación que se presenta se ubicará en esta línea o enfoque investigativo mixto o integral, combinando acciones cuantitativas y cualitativas.

3.2 Nivel y diseño de la investigación

En cuanto al nivel de la investigación, el presente estudio se ubica en una Investigación Descriptiva, la cual “consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (Arias, 2006: 24). Tal como fue indicado, en la presente investigación se realizaron dos descripciones fundamentales: por un lado, cuales son las competencias que, según los especialistas del área, deben poseer los docentes integrales para la atención de niños y niñas con autismo; por otro lado, cuál es el nivel de competencia que poseen los futuros docentes integrales en esta área.

El diseño de la investigación fue de campo, definida por Arias (2006) como “aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna” (p.31). Este tipo de trabajo de campo permitió el registro de datos con los principales actores del proceso de investigación, como lo fueron: especialistas en autismo y estudiantes de los últimos años de la carrera de Educación mención Preescolar y Básica de la UCV. En concordancia con lo anterior, el Manual de Trabajo de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales de UPEL (2004) establece que:

La investigación de campo consiste en el análisis sistemático de problemas de la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos; entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos o predecir ocurrencias... Los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad; en este sentido se trata de investigación a partir de datos originales primarios (p.14).

En tal sentido, la presente investigación se llevó a cabo a través del Diseño de Campo, ya que los datos fueron obtenidos directamente de los actores involucrados en el problema.

3.3- Fases del estudio

En atención a los objetivos propuestos en la presente investigación, este estudio contó con cuatro fases fundamentales:

- Primera fase: dirigida a la identificación de las competencias fundamentales que debe desarrollar el docente, para la integración de niños y niñas con TEA al aula regular. En esta fase se realizó la indagación con especialistas en el área de educación especial y la revisión de la literatura especializada. A partir de la información recolectada se identificaron los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales que conforman las competencias fundamentales a desarrollar.
- Segunda fase: dirigida a detectar el nivel de desarrollo de las competencias identificadas en la primera fase, que poseen los estudiantes de cuarto y quinto año de la carrera de Educación mención Preescolar y Básica, de la UCV. Esta fase permitió determinar las necesidades de formación.
- Tercera fase: Diseño de la propuesta de formación dirigida a estudiantes de los últimos años de la carrera de Educación mención “preescolar y primera etapa de básica” de la UCV a fin de complementar su formación en el área de integración de niños y niñas en condición de autismo en el aula regular. Este diseño se fundamentó en la información proporcionada por los expertos consultados y la literatura especializada.
- Cuarta fase: Implementación de la propuesta y validación de la misma por medio de instrumentos de valoración de la experiencia y de verificación de logro de los objetivos, aplicada a los participantes del taller.

3.4- Población y muestra

Según Pérez (2005), la población es “el conjunto finito o infinito de unidades de análisis, individuos, objetos o elementos que se someten a estudio; pertenecen a la investigación y son la base fundamental para obtener la información” (p.75).

Para los fines de esta investigación, la población que resulta importante identificar es la que participó en la consulta de la segunda fase del estudio. Así, la población estuvo constituida por el número total de estudiantes que cursan en el período 2013-2014 el cuarto año de la carrera en Educación mención Preescolar y Básica, que asistieron el día pautado para la aplicación del instrumento (17 estudiantes en total).

De acuerdo con Pérez (2005), la muestra es “una porción, un subconjunto de la población que selecciona el investigador de las unidades en estudio, con la finalidad de obtener información confiable y representativa” (p.75). En virtud de la cantidad de estudiantes que conforman la población identificada, no resulta necesaria la obtención de una muestra.

3.5- Técnicas e instrumentos de recolección de información

Stracuzzi y Pestana (2006), señalan que esta etapa de la investigación, deriva del posterior plan de investigación, que incluye los objetivos, justificación, marco referencial y descripción del tema de interés a abordar y que no es más que el proceso general en donde se obtiene la información dentro del contexto educativo real seleccionado, que devela la necesidad o debilidad en cuanto al tema, lo cual permite diseñar estrategias, propuestas y actividades para solventar la misma. Los autores, antes mencionados, señalan la diferencia entre técnicas e instrumentos de recolección de datos, planteando que la primera es la forma de obtener la información (encuestando, fichando datos teóricos) y la segunda es el recurso con el cual se obtiene (grabadora, registros diarios, cuestionarios, lista de cotejo entre otras).

Para el desarrollo de esta investigación se aplicaron como técnicas de recolección de datos: la entrevista y la encuesta. La entrevista fue aplicada a los expertos en educación especial, a fin de obtener información relevante que permitió construir las competencias básicas y, al mismo tiempo, identificar los saberes fundamentales que posteriormente fueron incorporados en el diseño de la encuesta y la propuesta formativa.

Por otra parte, la encuesta fué aplicada a los estudiantes de cuarto año de la carrera y es definida por Arias (2006) como una técnica en la que se obtiene datos proporcionados por los sujetos involucrados en la investigación o de un tema específico. Esta encuesta fue desarrollada a través del instrumento tipo cuestionario de preguntas cerradas el cuál se caracteriza según Arias (2006) porque “se establecen previamente las opciones de respuesta que puede elegir el encuestado”. (p.74). Este tipo de cuestionario permitió obtener una información en concreto, ya que el investigador es quien plantea las opciones de respuesta. Por lo tanto, el uso del cuestionario fue de gran utilidad para los fines de esta investigación debido a que gracias al mismo se logró identificar el nivel de conocimientos específicos y las actitudes que poseen los estudiantes referidos, ante el tema del autismo a nivel de diagnóstico y a nivel de validación del taller, verificando el logro de los objetivos.

3.6- Validación de los instrumentos de recolección de información

La validación de los instrumentos de recolección de datos se realizó a través del juicio de expertos. De esta manera se enriquecieron los mismos y se efectuaron las correcciones y reformulaciones sugeridas a los fines de la investigación. La validación de los instrumentos utilizados en esta investigación estuvo a cargo de dos expertos en Educación especial y un profesor experto en metodología de investigación.

Como resultado de esta validación, fueron ajustados los ítem 4, 7 y 10. De igual manera, se efectuaron ajustes pequeños de redacción en las instrucciones del instrumento.

De esta manera, todas las sugerencias y recomendaciones ofrecidas por los expertos validadores fueron tomadas en cuenta y ajustadas en los respectivos instrumentos antes de su aplicación.

3.7- Técnicas de procesamiento y análisis de la información

Los datos obtenidos en la investigación fueron sometidos a procesos de categorización (para la entrevista) y procesamiento estadístico (para las encuestas), tal como puede ser apreciado en el siguiente capítulo. Esto permitió la interpretación de los mismos para su posterior análisis y derivación de propuestas de acción.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se describen los resultados obtenidos de las consultas previstas en los objetivos de investigación. En tal sentido, en este apartado se presentan los resultados de las dos consultas efectuadas: la entrevista realizada a expertos y la encuesta aplicada a los estudiantes del 4to año de la carrera de Educación Mención Preescolar, de la UCV.

4.1- Análisis de los resultados de la consulta a expertos:

Tal como fue indicado en el marco metodológico del presente trabajo, se realizó una entrevista a dos expertos en el área de Educación Especial que laboran en el Centro de Desarrollo Infantil Miranda, ubicado en Los Teques. Cabe desatacar que ambas expertas se especializan en casos con autismo y además han sido integradoras de niños con esta condición en escuelas regulares, estableciendo un trabajo conjunto con las maestras regulares que los recibieron. Por tal motivo resultaron de gran ayuda para identificar las competencias necesarias que deben desarrollar las maestras regulares para recibir e integrar niños autistas en sus aulas.

A continuación se presenta la transcripción de la entrevista efectuada con estas dos especialistas:

Pregunta generadora de la entrevista: ¿Cuáles competencias consideran que deben reunir las maestras integrales para lograr la integración de niñas y niños con autismo en el aula regular?

Experta 1: Primero que nada debería tener el conocimiento: debería conocer la condición de autismo. De tratarse de un niño que tengan los criterios para ser integrado debería conocer bien las características y necesidades de cada niño. Eso requiere, buscar información con los especialistas que han tratado al niño, buscar información de parte de especialistas que la maestra conozca o si no, que los ubique en los centros de atención especializada en niños con autismo.

Experta 2: Esa información la debería tener a la mano, no solamente como insumo profesional, sino conocer qué necesita el niño para ubicarse dentro del aula. Por ejemplo, cuál sería la mejor manera de

estructurarle el ambiente del aula, cómo manejar las técnicas de modificación de conducta, conjuntamente con los especialistas...toda esa información la debería tener, incluso antes de que el niño sea integrado en el aula. Preparar todas las condiciones, eso significa que la escuela debería estar informada que ese niño va a ser integrado.

Experta 1: Sí, esa es una información que es útil, primero, para sensibilizar pues una vez que ya todos en la escuela están sensibilizados, se pierde el prejuicio y el miedo que hay al trato de parte de toda la comunidad escolar y sobre todo el grupo de niños que lo va a acompañar en su aula. Entonces eso debería ser previo, porque ya se sabe que al niño con autismo hay que anticiparte todo...tanto los padres, como los especialistas que saben que ese niño va a ser integrado en una escuela regular, deberían ir previamente para saber dónde queda la escuela, quienes serán sus compañeros, como es la escuela, incluso llevarlo a la escuela como parte del proceso previo. Esto requiere de un conocimiento, de un manejo de esa información, de cómo implementar todas esas estrategias para que el niño quede integrado o empiece a manejarse dentro de ese proceso de adaptación que se da como en el resto de los niños...

Debe adquirir las habilidades de cómo manejar las estrategias dentro del aula, en las situaciones en que ese niño pueda tener una alteración, un comportamiento que se puede suscitar por un cambio en el aula, que uno no tenga previsto y el niño se muestre intolerante o porque ese niño presente situaciones de que no se adapte o que tenga algún problema sensorial, pues ellos pueden tener (no todos) problemas de hipersensibilidad táctil, auditiva...el manejo de esas estrategias requiere de una habilidad del docente, acompañado de su especialista.

Experto 2: Además es importante conocer muy bien (porque la educación especial no tiene un currículo) las adaptaciones curriculares que se vayan a elaborar conjuntamente con el especialista (deben ser elaboradas en conjunto) y debe tener habilidad para planificar esa

adaptación curricular que va desde adaptaciones de acceso al currículo (en cuanto a adaptaciones de contenido, de las actividades, en la metodología, en las estrategias y en la evaluación). Entonces, ella tiene que adquirir esas habilidades para poder manejar en qué momento va a variar, hasta qué punto va a comenzar desde lo más sencillo hasta lo más complejo en un contenido, o si el niño tiene un nivel de funcionamiento por encima de lo esperado, cómo ajustar esos contenidos para que no se desmotive. Esas habilidades las va a desarrollar conjuntamente con los especialistas, porque ella no va a trabajar sola.

Experta 1: En cuanto a la destreza y la habilidad que el docente va a adquirir, eso se lo va a dar la experiencia y por lo general es poco frecuente la matrícula de niños con autismo integrados al aula regular.

Experta 2: Sí, hay un repunte de niños autistas actualmente, que preocupa y hay que pensar en la posibilidad de que a estos niños se les integre en las aulas regulares. Pero, atendiendo a los que pueden ir al aula regular, realmente esa no es una matrícula que va a estar presente siempre. Es decir, a una docente no le van a corresponder niños en esta condición todos los años escolares...

Experta 1: Así es, lo importante es que sea como sea, el docente esté sensibilizado, tenga un conocimiento base que le permita ajustarse a una experiencia de este tipo y saber que el docente no debe trabajar nunca solo. Siempre tiene que buscar la manera de tener a los especialistas que a la hora de que el docente necesite ayuda se la presten, porque no está formado para eso. Lo importante es que quede sensibilizado, informado y debe abrirse a la experiencia de integrar a un niño con esa necesidad educativa especial, porque legalmente el niño tiene el derecho a ser integrado y debe ser tratado como una persona normal, lo más normalizado posible. Darle todas las condiciones y todas las oportunidades en el aula. Pero la complejidad de esto radica en la expresión clínica del autismo que es muy heterogénea, es una población muy diversa, así que no hay para el

docente unas orientaciones que sean iguales para todos los casos de autismo, sino que van a ser muy específicas y van a variar de un niño a otro.

Experta 2: La propuesta curricular para esta población va a depender mucho de la diferencia y atender esa diferencia implica no solamente que el docente esté informado, sino que aprenda a trabajar en equipo, todo el tiempo. En equipo, con las adaptaciones curriculares, con el conocimiento actualizado, veraz, oportuno y además de eso con una actitud que va desde saber educar frente a lo que es diverso, frente a lo que es diferente a ella, y que además de eso que su grupo, el grupo que ella va a dirigir, que va a formar también se colme en su relación con el que es diferente como corresponsabilidad de lo que somos nosotros como sociedad.

Experta 1: La maestra tiene que tener una actitud de solidaridad, de hospitalidad, una sensibilidad especial, de hospitalidad donde no es ese niño el que se va a adaptar al aula, sino que ella le va a ofrecer todas las oportunidades y todas las condiciones como para que ese niño no deserte del Sistema.

Experta 2: Los casos de alto nivel de funcionamiento y los casos de niños autistas con síndrome de asperger, son niños que se destacan, niños brillantes. En estos casos hay dos cosas que el docente tiene que tomar en cuenta que si esas adaptaciones curriculares no están acordes a su necesidad, el niño se termina desmotivando, porque siempre va a estar por encima del grupo y las estrategias conductuales van dirigidas a que él se adapte. Esto va a depender de que la maestra siempre esté atenta a que el clima del aula para el niño debe ser estructurado, debe ser ubicado su cronograma y su planificación, en los primeros años, con claves visuales, donde el niño pueda ver toda la estructura desde que entra hasta que terminó la actividad en el aula. Incluso el receso para ir al recreo debe ser organizado, porque estos niños hay que anticiparles todas las eventualidades. La estructura es esencial para ellos. Es importante que el grupo entienda que estos

niños no tienen empatía con el otro, a ellos hay que enseñarlos a socializar y para entender eso hay que ser bien abiertos y ver que eso es una condición que los va a acompañar para toda la vida.

Experta1: creo que lo más importante entonces, es brindarle una formación al docente regular para sensibilizarlo, para que sepa que la integración es una experiencia para aprender y que estos niños forman parte de una diversidad que siempre ha estado en el aula. Porque no todos los niños son iguales de por sí. además es importantísimo que maneje información sobre el autismo y sus particularidades, ya que es muy variado. No tiene unas características únicas, por lo tanto tiene que saber que es fundamental buscar el apoyo del o los especialistas que ya han tratado a ese niño, para que le brinde las orientaciones más oportunas. Las habilidades, como ya dije, las va a desarrollar en la experiencia.

Para efectos de procesamiento de los resultados de esta consulta a expertos, se procedió a aplicar la técnica de categorización, utilizando como categorías previas las dimensiones de la variable de este estudio: conocimientos, habilidades y actitudes. En vista que, estas son las dimensiones o componentes de las competencias. Para esto, se procedió a identificar en las respuestas de las expertas, la información de estas tres dimensiones para clasificar la información. A continuación se presentan los resultados de la categorización:

Cuadro No. 1- Categorización de la entrevista realizada a los expertos

	Experto 1	Experto 2
--	------------------	------------------

<p>Conocimientos</p>	<p><u>1-Conocimiento básico general sobre autismo:</u> “Conocer la condición de autismo.”</p> <p><u>2-Rasgos heterogéneos que se presentan en cada caso de autismo:</u> “Conocer bien las características y necesidades de cada niño”</p> <p><u>3-Características básicas del proceso de adaptación al aula:</u> “Conocimiento sobre el proceso de adaptación”</p>	<p><u>4-Proceso de adaptación curricular:</u> Cuál sería la mejor manera de estructurarle el ambiente del aula, cómo manejar las técnicas de modificación de conducta, conjuntamente con los especialistas.</p>
<p>Habilidades</p>	<p><u>1- Trabajar en equipo multidisciplinario:</u> “Buscar información con los especialistas que han tratado al niño”</p> <p><u>2- Aplicar estrategias de sensibilización:</u> “Sensibilizar a la comunidad escolar y sobre todo el grupo de niños que lo va a acompañar en su aula”</p> <p><u>4-Estrategias de manejo conductual:</u> “Cómo manejar las estrategias dentro del aula, en las situaciones en que ese niño pueda tener una alteración, un comportamiento que se puede suscitar por un cambio en el aula, que uno no tenga previsto y el niño se muestre intolerante”</p>	<p><u>3-Diseñar adaptaciones curriculares:</u> “Diseñar las adaptaciones curriculares conjuntamente con el especialista.”</p> <p><u>1-Trabajo en equipo multidisciplinario:</u> “que aprenda a trabajar en equipo, todo el tiempo”</p>

Actitudes	<p><u>1-Sensibilización frente a la integración:</u> “lo importante es que sea como sea, el docente esté sensibilizado.”</p> <p><u>2-Disposición a trabajar para la integración:</u> “debe abrirse a la experiencia de integrar a un niño con esa necesidad educativa especial”</p>	<p><u>2-Disposición a trabajar para la integración:</u> “actitud que va desde saber educar frente a lo que es diverso, frente a lo que es diferente a ella”</p> <p><u>3-Promotor de la integración:</u> “que además de eso que su grupo, el grupo que ella va a dirigir, que va a formar también se colme en su relación con el que es diferente como corresponsabilidad de lo que somos nosotros como sociedad”</p>
------------------	---	--

De esta manera, los resultados de esta fase del estudio permiten identificar lo siguiente:

- Conocimientos fundamentales que deben poseer las maestras integrales: dominio conceptual de lo que es el autismo, su carácter heterogéneo (es decir, que no existe un solo tipo de autismo y por lo tanto es necesario indagar las características particulares del caso de autismo con el que trabajará), características o condiciones mínimas para lograr las adaptaciones en el aula y en el diseño curricular.
- Habilidades que requiere desarrollar la maestra integral: como fundamental y reiterativo se señala la capacidad para trabajar en equipo (con la o las especialistas que habían atendido al niño o la niña antes), aplicación de estrategias de sensibilización con padres y grupo de niños, habilidad para diseñar las adaptaciones curriculares necesarias y ajustadas a las características del niño o la niña y capacidad para diseñar y aplicar estrategias de manejo

conductual y enseñanza estructurada (descrita en el marco teórico).

- Actitudes: indican que lo principal es tener la disposición y sensibilidad para trabajar con este tipo de niños y que, además, se convierta en un promotor de esto dentro de su comunidad educativa.

4.2- Análisis de los resultados de la consulta a estudiantes:

Tomando en cuenta los resultados obtenidos de la consulta a expertos y los aspectos desarrollados en el marco teórico, se construyó y validó un instrumento (ver anexo 1) para verificar el nivel de desarrollo de las competencias identificadas, en estudiantes que se encuentran finalizando la carrera de Educación mención Preescolar y Básica de la UCV, ya que a estos les corresponderá muy pronto (si es que no están ya trabajando en el área educativa) asumir la responsabilidad de integrar a niños y niñas con autismo en algún momento de su vida profesional. De esta manera, se aplicó el instrumento a las estudiantes del 4to año de la carrera, en el marco de la asignatura Prácticas Profesionales IV. Vale destacar que al momento de la consulta asistieron 17 de las 21 estudiantes que aparecen en lista. La profesora de la asignatura explicó que 3 habían retirado la materia y una se encontraba de reposo.

A continuación se describen los resultados:

Cuadro No. 2- Distribución de respuestas ofrecidas por las estudiantes de 4to año.

No. pregunta	No. Estudiantes de acuerdo	No. Estudiantes que desconocen	No. Estudiantes en desacuerdo
1	9	1	7
2	16	1	0
3	14	3	0
4	16	0	1
5	14	2	1
6	12	1	4
7	13	1	2
8	15	2	0
9	6	6	5
10	13	2	2
11	9	3	4
12	15	0	2
13	9	2	6
14	16	1	0
15	8	6	3

4.2.1- Análisis de los ítems de conocimiento: Vale destacar que, tal como se describe en la operacionalización de la variable de este estudio, los ítems destinados a consultar el nivel de conocimiento son: el 1, 3, 5, 9, 11, 13 y el 15. A continuación se detalla el análisis de los mismos:

- Definición de autismo (ítem 1 y 5): En la primera pregunta la mayor parte del grupo (52%) posee una visión clara de los que es el autismo pues lo asocia con un trastorno de comunicación, tal como lo refiere Garanto (1984) quien indica que uno de los rasgos más característicos de este síndrome atiende a las alteraciones y déficits sociales de comunicación. Sin embargo, una proporción elevada del grupo (41%) parece no tener claridad en esto, ya que manifestaron no estar de acuerdo con esta afirmación. Por otra parte, en la pregunta 5 casi todas las alumnas expresaron claridad al respecto (82%). Al efectuar el análisis global, podemos apreciar cierta inconsistencia en las respuestas de una parte del grupo, por lo que parece conveniente abordar este aspecto en el programa de formación).

- La integración educativa de personas con discapacidad como derecho consagrado en la Ley (ítem 3): El 82% de las estudiantes consultadas manifestó su acuerdo con esta afirmación, por lo que se observa claridad del marco legal que ampara esta actividad. Por tal motivo, este aspecto será tratado en el programa de formación de forma rápida, ya que parece existir claridad.

- Causas que originan el autismo (ítem 9): El grupo evidencia poseer muy pocos conocimientos con relación a las causas que originan el autismo. El 70% de las estudiantes se ubicaron entre las que manifestaron desconocimiento y las que respondieron de forma equivocada al indicar que se origina por enfermedades de la madre durante el embarazo.

- El síndrome asperger como un tipo de autismo con altas capacidades cognitivas (ítem 11): Aún cuando la mayoría de las estudiantes (52%) estuvo de acuerdo con esta afirmación, una buena parte del grupo (41%) respondió de forma incorrecta o manifestó desconocer la información. Por lo que se puede afirmar que casi la mitad del grupo presenta fallas en este conocimiento.

- Las capacidades cognitivas variadas de niños con autismo (ítem 13): La mayor parte del grupo (52%) manifestaron acuerdo con que a los niños con autismo se les dificulta el aprendizaje, mientras que (35%) estuvo en desacuerdo con esta afirmación y 11% expresaron desconocimiento. Estas respuestas evidencian poco conocimiento con relación a la heterogeneidad que representa este síndrome, pues cada caso es diferente y los niveles de capacidades cognitivas varían de un caso a otro. En todo caso, se puede inferir que el 35% que manifestó no estar de acuerdo con la afirmación, comprende esto.

- Adaptación curricular que exige la integración de niños con autismo (ítem 15): La mayoría de las alumnas encuestadas (47%) parece creer que existe un currículo en educación especial y que además este es el que se utiliza con los niños con autismo integrados en el aula regular. Si a esto le sumamos que el 35% expresó desconocimiento, se puede concluir que las futuras docentes desconocen lo que se debe trabajar con niños autistas integrados en aula regular.

4.2.2- Análisis de los ítems de habilidades: En el instrumento aplicado se contemplaron en los ítems 2, 7, 8 y 10 la exploración de los dominios a nivel de habilidades que deben poseer las futuras maestras para integrar niños con autismo en el aula regular. A continuación se describen los resultados:

- Capacidad para trabajar en equipo con los especialistas (ítem 2): Casi la totalidad de las encuestadas manifestó estar de acuerdo que se debe trabajar con las especialistas. Sólo una estudiante expresó desconocer esto.

- Capacidad para efectuar las adaptaciones curriculares ajustadas a cada caso de autismo (ítem 7): el 76% del grupo indicó acuerdo con esta habilidad y sólo 11% expresó no estar de acuerdo, por lo que se puede asumir que la mayor parte del grupo conoce la forma de trabajar con niños y niñas autistas integrados. Sin embargo, al cruzar estas respuestas con las recogidas en el ítem 15, se observa que es probable que las alumnas se estén refiriendo al “currículo de educación especial” que se menciona en esa afirmación, pues los resultados son contrarios: por un lado expresan que se deben hacer adaptaciones curriculares y por otro indican que se debe trabajar con un currículo de educación especial (que no existe). Por tal motivo, aún cuando la tendencia fue a responder correctamente en este ítem de habilidad, se puede concluir que tanto el conocimiento como la habilidad son débiles ya que no hay consistencia en las respuestas.

- Capacidad para tomar las previsiones necesarias junto a los especialistas (ítem 8): la mayoría de las estudiantes (88%) piensa que existe un manual que indica cómo integrar a niños y niñas con autismo en el aula. Esto indica que es necesario aclarar e insistir en la idea del trabajo en equipo con los especialistas que son los únicos que nos pueden brindar orientaciones para integrar atendiendo a las características particulares del niño o la niña.

- Capacidad para dar alta estructuración a las rutinas del aula para favorecer la integración de niños con autismo (ítem 10): La mayor parte del grupo encuestado (76%) piensa que el niño con autismo se debe adaptar al aula, mientras que en realidad, es el docente quien debe hacer ajustes en el

aula y las rutinas de trabajo para favorecer la integración. Sólo 2 de las estudiantes manifestaron estar en desacuerdo con la afirmación errada.

4.2.3- Análisis de los ítems de actitudes: Para el análisis de las actitudes que poseen las alumnas frente al tema de la integración de niños con autismo en el aula se incluyeron los ítems 4, 6, 12 y 14 en el cuestionario. A continuación los resultados:

- Disposición a promover la integración de niños con autismo como valor asociado al respeto a la diversidad, en la comunidad educativa y con el grupo de niños del aula (ítems 4 y 14): En ambos casos, el 94% de las estudiantes evidencian buena disposición para integrar y promover la integración, al menos desde el punto de vista verbal o declarativo. Esto es un aspecto importante, pues es el punto de partida para lograr el dominio de conocimientos y habilidades necesarias a través de un programa de formación. De no contar con buena disposición, de nada sirve el conocimiento que se les pueda brindar.
- Disposición del docente para trabajar en pro de la integración de niños con autismo (ítem 6): El 71% de las estudiantes manifiesta disposición y agrado por el trabajo en pro de la integración de niños autistas en su aula de clase. Sin embargo, preocupa que el 24% expresó abiertamente que no desea trabajar con niños integrados en el aula regular. Esto puede ser una actitud originada por los bajos niveles de conocimientos que poseen, pero igualmente es importante que en un programa de formación se trabaje la sensibilización.
- Sensibilización frente al tema de integración (ítem 12): Al igual que en el caso anterior, la mayor parte de las estudiantes evidenciaron sensibilización frente al tema, al estar de acuerdo con que los niños con autismo merecen ser integrados en aulas regulares. También se mantienen 2 estudiantes en contra de esta afirmación.

Los resultados globales de esta consulta a las estudiantes próximas a graduarse como maestras integrales, evidencian la necesidad de emprender acciones de formación que atiendan las fuertes debilidades que poseen a nivel de conocimiento y habilidad para la integración de niños y niñas con autismo en

el aula regular. De igual manera, se resalta que aunque parece no ser generalizada la indisposición a trabajar con este tipo de niños, es importante abordar el tema actitudinal para promover y/o afianzar actitudes positivas para la integración.

CAPÍTULO V

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

A fin de dar respuesta al último objetivo de esta investigación, se procedió a desarrollar una propuesta instruccional compuesta de la planificación de un curso y su respectivo material de apoyo para el aprendizaje.

Tal como fue descrito en el marco teórico del presente trabajo, los diseños instruccionales adquieren sus características según el modelo o enfoque de aprendizaje que se asume. Así, para el desarrollo de la propuesta que se presenta se asumió el enfoque constructivista, partiendo de los conocimientos previos que poseen los estudiantes, sugiriendo actividades y recursos que permitan experiencias de aprendizaje contextualizadas y concretas que propiciarán acciones de construcción cognitiva y afectiva. De esta manera, no se pretende simplemente efectuar un curso teórico en el que se presente la información acabada y predeterminada, interesa más bien, ofrecer experiencias significativas que permitan al estudiante establecer ideas, opiniones, apreciaciones, valoraciones y conceptos que le permitan fijar una posición ética ante el compromiso de integrar niños y niñas con necesidades especiales en el aula regular.

La propuesta elaborada responde a las fases contempladas en el Modelo ADDIE (descrito en el marco teórico): Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación.

Fase de Análisis:

El análisis de los resultados de las consultas a expertos y a los estudiantes que se encuentran finalizando la carrera de Educación, permite (tal como lo establecen Dorrego y García, 2000) establecer las necesidades y metas de la enseñanza que se debe programar a fin de superar las debilidades detectadas. En el capítulo anterior se describe a detalle los resultados de este análisis.

Fase de Diseño:

A fin de concretar el proceso instruccional que se espera seguir se

efectuó la planificación de un Taller. Siguiendo a Molina (2006) se asume como planificación didáctica el proceso intencionado y deliberado, mediante el cual él o la docente toma decisiones acerca de los recursos que empleará para llevar a cabo la acción educativa y cumplir los objetivos instruccionales. Como en toda planificación, se asumen los componentes básicos de la misma para presentar las decisiones instruccionales, las cuales se describen a continuación:

Tipo de programa de formación: Taller

Duración: 5 horas

Objetivo General: Se espera que con este taller los estudiantes logren: *Desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes para la integración de niños y niñas con autismo en el aula regular.*

Objetivos Específicos:

1. Identificar las características básicas del espectro autista.
2. Identificar las principales acciones que el o la docente debe tomar en cuenta al momento de integrar niños con autismo en el aula regular.
3. Valorar las oportunidades que brinda la integración de niños y niñas con autismo en el aula regular.

Contenidos:

- Definición de espectro autista
- Características básicas del espectro autista
- Caracterización del proceso de integración en el aula regular
- Recomendaciones básicas que puede implementar el docente para la integración de niños con autismo en el aula regular
- Definición y características de la enseñanza estructurada
- Importancia y bondades de la integración

En el siguiente cuadro se describen las actividades y recursos didácticos para el desarrollo del taller:

Actividad	Recursos	Duración
Presentación del curso y chequeo de ideas previas y expectativas.	ppt	15 min
Dinámica de sensibilización: se dividirá al grupo en dos. En cada mitad se seleccionaran 2 voluntarios. Uno de los voluntarios de cada equipo saldrá del aula, al otro se le amarraran las manos y se le indicará que no podrá hablar. Luego se pide a los voluntarios que están fuera que entren y se incorporen en su respectivo equipo. Los que están atados tendrán la indicación de preguntarle el nombre al compañero que acaba de entrar. Al primero le resultará muy difícil comunicarse y hacerse entender. Al pasar 1 o 2 minutos se invitará a la reflexión. En esta dinámica el alumno que salió del aula representa al niño con autismo y el alumno atado representa a la maestra que no logra hacerse entender pues no logra comunicarse sin sus manos y su habla.	Cuerda para atar las manos	20 min
Exposición de contenidos: Definición de espectro autista y sus características básicas. La exposición se complementará con preguntas mediadoras al introducir cada información, para invitar a los participantes a opinar y expresar sus ideas.	ppt	25 min
Video sobre cómo percibe el mundo un autista: http://www.youtube.com/watch?v=Nskmiv_MNHI	video	8 min

<p>Dinámica para definir la integración y diferenciarla de la mera incorporación del niño autista en el aula. Antes de iniciar la jornada de trabajo, se habrán pegado bajo las sillas papeles con elementos que caracterizan la integración y elementos que reflejan la simple incorporación del niño al aula regular. Se les pedirá que tomen los papeles, los lean y reflexionen con sus compañeros vecinos, para luego pegarlo en la pizarra donde previamente se dibujó un corazón grande con la palabra integración adentro. Si la situación refleja integración deberá pegarlo dentro del corazón, si sólo representa la incorporación deberá pegarlo fuera del corazón (siempre explicando por qué lo ubicó allí). Finalmente se revisarán todos los elementos que quedaron dentro del corazón y se discutirá al respecto. Se cerrará presentando el marco legal relacionado a integración</p>	<p>Marcador de color rojo. Papeles con situaciones o rasgos de integración y de incorporación. Tirro ppt</p>	<p>20 min</p>
<p>Video sobre características de los autistas y cómo verlas como potencialidades en lugar de limitaciones: http://www.youtube.com/watch?v=tA6bpAp2Xl4</p>		<p>8 min</p>
<p>Exposición de contenidos: Recomendaciones básicas que puede implementar el docente para la integración de niños con autismo en el aula regular y Definición y características de la enseñanza estructurada. Se llevaran ejemplos de materiales que pueden ser colocados en el aula para favorecer la enseñanza estructurada</p>	<p>ppt</p>	<p>25 min</p>
<p>RECESO</p>		<p>15</p>

		minutos
<p>Video de para reactivar al grupo: http://www.youtube.com/watch?v=c9pZYoiMg3s Es de una serie de televisión muy vista por jóvenes en la que uno de sus protagonistas es asperger</p>		8 min
<p>Dinámica colectiva: durante el receso se habrán pegado debajo de las sillas cartones con imágenes de pasos básicos que debe seguir el docente al momento de integrar niños con autismo en el aula. Se les pedirá que los busquen y entre todos organizarán la secuencia adecuada pegándolos en orden en el pizarrón.</p>	<p>Cartulin as con imágenes tirro</p>	15 min
<p>Dinámica grupal: como cierre del taller se conformarán grupos de tres participantes y se les pedirá que elaboren un mapa mental que grafique los que es el autismo. Para ello, se colocará en una mesa diversos materiales que podrán incluir en su trabajo: revistas viejas, trozos de papeles de colores, témperas, marcadores, etc. Cada grupo socializará su mapa mental exponiendo lo aprendido en la primera sesión.</p>	<p>3 láminas de papel bond cortadas a la mitad. Revistas viejas, trozos de papeles de colores, témperas, marcadores, tijeras, pega, etc.</p>	30 min
<p>Video sensibilización cierre: http://www.youtube.com/watch?v=FBe93cC52C <u>Y</u></p>		10 minutos
<p>Evaluación del taller: se aplicará un instrumento tipo cuestionario para que los participantes valoren la experiencia y otro para verificar el logro de los objetivos.</p>	<p>Instrume nto fotocopiado</p>	20 min

Fase de desarrollo:

Como parte de las previsiones instruccionales se desarrolló un material instruccional para los participantes que recoge la información fundamental que será abordada en el taller, de manera que pueda ser consultado cada vez que el alumno lo requiera. En su vida personal o profesional. (ver anexo 2)

Fase de implementación:

El taller diseñado se implementó en el marco de la asignatura Prácticas Profesionales IV, con un total de 11 participantes. La actividad se desarrolló el día 28 de octubre de 2014 siguiendo todas las actividades pautadas en el plan de clase sin que se presentara ningún contratiempo ni modificación. En líneas generales el grupo se mostró muy atento e interesado en cada uno de los contenidos y videos presentados. De igual manera, la participación de las estudiantes fue activa, creativa y entusiasta. A continuación se muestran algunas fotos representativas:





Fase de Evaluación:

A fin de validar el nivel de satisfacción del grupo con relación al taller desarrollado, se aplicó un cuestionario al final de la actividad (ver anexo 3). En este cuestionario se tomaron en cuenta los aspectos didácticos básicos atendiendo a la siguiente escala:

- E: Excelente
- B: Bueno
- I: Indiferente
- R: Regular
- D: Deficiente

Cuadro No. 3. Análisis de frecuencia en el nivel de satisfacción expresado por lo participantes con relación al taller implementado

	E	B	I	R	D
1- La importancia de los contenidos desarrollados en el taller.	9	2			
2- El nivel de profundidad de los contenidos abordados en el taller	1	10			
3- La explicación brindada por la facilitadora.	6	5			
4- Las actividades y dinámicas grupales propuestas.	6	5			
5- Las recomendaciones generales que se brindaron para integrar niños y niñas con autismo.	5	5		1	
6- El material de apoyo didáctico utilizado durante el taller.	5	6			
7- La utilidad de los aprendizajes obtenidos, para mi ejercicio docente.	8	3			
8- Nivel de importancia de este taller para los futuros docentes.	11				

Como puede apreciarse en este cuadro, prácticamente la totalidad de las participantes expresaron su satisfacción con relación a los contenidos, actividades, recursos y desempeño de la facilitadora en el desarrollo de este taller. Llama la atención los resultados del ítem No. 2 vinculado al nivel de profundidad de los contenidos, en el que la mayoría de los participantes les pareció buena, mientras que sólo 1 lo calificó como excelente. Esto parece indicar que el grupo desea profundizar un poco más en el tema, para lo cual sería pertinente planificar más de una sesión de trabajo en próximas implementaciones. Por otra parte, resalta la respuesta de un participante quien manifestó las recomendaciones brindadas para trabajar con niños y niñas autistas en el aula fueron “regulares”. Esto indica que sería adecuado incluir mayor información al respecto con la segunda sesión de trabajo mencionada anteriormente.

En líneas generales, se observa que el taller resultó adecuado por lo que esta aplicación con un pequeño grupo permitió validar su pertinencia.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En la actualidad el docente de aula debe enfrentar novedosos y complejos retos para los cuales requiere cada vez mayor preparación. A las universidades les corresponde hacer un esfuerzo por brindarles los conocimientos y herramientas requeridas para enfrentarlos con éxito, así como propiciar el desarrollo de actitudes favorables para la actualización permanente y la sensibilización ante la diversidad. Sin embargo, debido a los cambios acelerados y continuos de nuestra sociedad y de la dinámica educativa en sí, muchas veces estas instituciones no pueden efectuar los ajustes necesarios al mismo ritmo. La integración en el aula regular de niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE) y, en particular, con autismo representa un reto y a su vez una preocupación para quienes hemos sido formadas con un pensa de estudio que no contempla la formación para hacer frente a este compromiso.

El trabajo desarrollado permitió efectuar un acercamiento a la realidad actual vinculada a la formación que brinda la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela a los futuros docentes regulares para los niveles de Educación Inicial y Primaria, en cuanto a los nuevos retos que presenta la normativa de integración de niños y niñas con NEE en el aula de clase. En tal sentido, para el primer objetivo propuesto: *“Identificar las competencias fundamentales que debe desarrollar el docente, para la integración de niños y niñas con TEA al aula regular”* se efectuó la consulta directa a expertos del área de Educación Especial que se han dedicado al trabajo con el espectro autista y, en particular, poseen amplia experiencia en el proceso de apoyo a maestros regulares para la integración de niños y niñas con estas características en el aula. Esta consulta permitió identificar las competencias fundamentales, atendiendo a: los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para lograr la integración. De los resultados obtenidos, resalta la importancia que le atribuyen los expertos a la sensibilización del docente frente a la diversidad y las habilidades para trabajar

en equipo con los especialistas. Siendo el espectro autista tan complejo y diverso, los expertos explican que es imposible brindar una formación al docente integral para que obtengan todos los conocimientos necesarios, por lo que sus recomendaciones se centraron en la necesidad de buscar información y apoyo de especialistas.

Las competencias identificadas permitieron la construcción de un instrumento para efectuar el diagnóstico respectivo establecido en el segundo objetivo de esta investigación: *“Detectar el nivel de conocimientos y actitudes de futuros docentes, con relación a la atención de niños con TEA integrados en aulas regulares”*. Este diagnóstico evidenció la necesidad de emprender acciones de formación que atiendan las fuertes debilidades que poseen las estudiantes próximas a graduarse como maestras integrales, a nivel actitudinal, de conocimiento y habilidad para la integración de niños y niñas con autismo en el aula regular.

Los resultados arrojados por estas consultas iniciales, orientaron el desarrollo del tercer objetivo del estudio: *“Diseñar y validar una propuesta de formación dirigida a estudiantes de 4to año de la carrera de Educación mención “Preescolar y Primera Etapa de Básica” de la UCV a fin de complementar su formación en el área de integración de niños y niñas en condición de autismo en el aula regular”*. Vale desatacar que para este diseño instruccional se tomó como referencia el modelo ADDIE, el cual contempla la fase de diagnóstico cumplida con el objetivo anterior, así como la implementación del plan diseñado y su validación. De esta manera, se organizó un taller corto para iniciar a estudiantes de cuarto año de la carrera en los conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a la integración de niños y niñas autistas en el aula regular, tomando en cuenta las principales debilidades diagnosticadas (segundo objetivo) y los puntos centrales recomendados por los especialistas (primer objetivo). Al finalizar el taller, se aplicó un cuestionario de valoración de la experiencia, ante la cual los participantes evidenciaron su agrado y satisfacción con la actividad efectuada y los contenidos trabajados.

Cabe destacar que en la carrera no se contemplan asignaturas que

aborden estos tópicos, sólo se han observado algunas iniciativas en asignaturas electivas, pero que no son cursadas por todas las alumnas ni se ofrecen permanentemente. Aún cuando el taller brindó una oportunidad de acercamiento a la temática, no constituye por sí solo una solución a las debilidades detectadas, ya que el espectro autista es sólo una de las NEE que puede encontrar el maestro en su aula regular y es en sí misma muy amplia y compleja para ser desarrollada a plenitud en un taller. Por otra parte, en la consulta a expertos se evidenció la gran importancia que tiene el aspecto actitudinal en la integración, siendo este tipo de aprendizajes los más complejos para desarrollar pues requiere de un trabajo prolongado que no puede ser atendido en un taller.

Resulta fundamental que la Escuela de Educación de la UCV, tome en cuenta resultados y propuestas como los presentados en este trabajo de investigación para efectuar los cambios curriculares necesarios. De igual manera, resulta fundamental que en las asignaturas de Práctica Profesional II, III y IV (en las que se hace un trabajo directo en planteles educativos) se contemplen talleres como este para las estudiantes, pues al ingresar a aulas de clase como practicantes ya se asumen responsabilidades y compromisos con los niños integrados y resulta importante contar con herramientas para brindar una atención acorde.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación: Introducción a la Metodología Científica*. (5° ed.). Caracas: Episteme.
- Baeza, E. (2006) Programación Didáctica. Sevilla, MAD
- Baptista, L.; Fernández, C. y Hernández, R. (2008). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill Interamericana
- Blanco, R. (1990) La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones curriculares. Madrid, Editorial Alianza.
- Bernal, M. y Toro, M. (2012) La planificación: Conceptos básicos, principios, componentes, características y desarrollo del proceso. Los Teques: Universidad Santa María. Documento en línea: <https://nikolayaguirre.files.wordpress.com/2013/04/1-introduccion-a-la-planificacion.pdf> (Consulta: agosto de 2014)
- Berra, M. (1989). Integration and its Implications for Teacher Preparation, *Journal of Special Education*, 13(1), 55-65.
- Bolaños, G. y Molina, Z. (2007) Introducción al currículo. San José, Universidad Estatal a Distancia.
- Bravo, J. y Palma V. (2011). Actitud del profesor ante la integración escolar y sus estrategias de aprendizaje en alumnos de primero a sexto grado de Educación Básica. Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciatura en Psicología educativa. Universidad Pedagógica Nacional de México.
- Brigham, J. C. (1993). College students' racial attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 23,1933–1967
- Camperos, M. (1997) De los fines educativos a los objetivos instruccionales. Caracas, UCV/CDCH
- Cano García, M^a Elena (2007): La evaluación por competencias en la educación superior. Barcelona: Revista de currículum y formación del profesorado.
- Carrasco, J. (2004) Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor. Madrid: Rialp S.A.

- Castellano, H. (2004) Planificación: herramientas para enfrentar la complejidad, la incertidumbre y el conflicto. Caracas: CENDES
- Casanova, M. (2000). La integración educativa del niño autista. En A. Riviere & J. Martos (Comps.), El niño pequeño con autismo. Madrid: Asociación de Padres de Niños Autistas
- DELORS. 1996. La educación encierra un tesoro. UNESCO.
- Del Carmen, F. y otros (2004) La planificación Didáctica. Caracas, Laboratorio Educativo
- Dorrego, E. y García A. (2000). Dos Modelos para la producción y evaluación de materiales instruccionales. Caracas, Fondo Editorial de Humanidades y Educación, UCV.
- Font M. y Troconis, E. (2010). Programa de inclusión pedagógica para integrar niños y niñas con el Síndrome de Asperger en aulas regulares de primero y segundo grado de educación básica (EB). Trabajo de grado para optar al título de licenciatura en Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Garanto, A. (1984) El autismo. Barcelona: Herber
- Garrido, J. y Santana, R. (1995) Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de educación especial. Madrid, Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Gimeno, S. (1986) Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum. Salamanca, Anaya
- Gómez, Marcelo M. (2006): "Introducción a la Metodología de la Investigación Científica". Edit. Brujas. Córdoba, Argentina
- GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (eds.) (2003). Tuning educational structures in Europe. Informe Final. Fase Uno [documento en línea]. Bilbao: Universidad de Deusto - University of Groningen. http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf [Consulta: 12 de julio de 2014].
- Imbernóm, E. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria ¿sigue siendo un tema pendiente? Aula de Innovación Educativa, 161, 5-6.
- Lampo, G. y Reyes, S. (2003) Estudio diagnóstico sobre la información que poseen los docentes acerca de la integración de los niños con

- necesidades especiales en las Escuelas Básicas Nacionales del Municipio Aragua. Trabajo de grado presentado para optar al Título de Licenciatura en Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, Gestión 2000/EPISE.
- León, M.J. (1999). La cultura de la calidad en el ámbito de las necesidades educativas especiales. El modelo de la escuela inclusiva, en: Gómez-Caminero, R y Durán, R.(Coords.). *Hacia una sociedad plural. Jornadas de necesidades educativas especiales y atención a la infancia de riesgo social*. Granada: Grupo Editorial Universitario-FETEUGT, 51-65.
- Martin, M. (2000). Orientaciones educativas en el niño pequeño con autismo. En A. Riviere y 1. Martos (Eds.), *El niño pequeño con autismo*. Madrid: Asociación de Padres de Niños Autistas
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México, D.F: Trillas.
- Marchessi, L. (1995) *Las necesidades educativas especiales y reforma de la educación*. Madrid, Siglo Cero.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) *Diseño Curricular Bolivariano*
- Miranda, M (1997). *General Education Teacher-Special Education Class*.EDRS PriceMF01/PC01 Plus Postage
- Molenda, M.(1997). Historical and philosophical foundations of instructional design: A North American view. In Tennyson, R.D., Schott, F., Seel, N.& Dijkstra, S. (Eds.) *Instructional Design: International Perspectives, Volume 1: Theory, Research, and Models*. (págs. 41-53). Mahwah, Nueva Jersey:Lawrence Erlbaum
- Molina, Z. (2006) *Planeamiento Didáctico. Fundamentos, principios, estrategias y procedimientos para su desarrollo*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Moreno, C. (1999). *Pensamiento e interacción en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Disponible en línea:

- http://es.wikibooks.org/wiki/Pensamiento_e_interacción_en_los_procesos_de_enseñanza-aprendizaje (Consulta el 1 de septiembre de 2014).
- Negrón, L. (2001) Primer Simposio Internacional de la Atención de Personas Autistas y Personas con Síndrome de Down. Recuperado el 20 de febrero de 2014 en <http://www.dovenia.com.ve/asperger.htm>
- Odreman, N. (2006). Problemas de la educación en Venezuela: Las demandas de la sociedad y las ofertas del sistema educativo. *Letras*, vol.48, no.73, p.349-363.
- Ottone, E. (2000) *El Gran Eslabón. Educación y Desarrollo en el Umbral del Siglo XXI*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Paluszny, M. (1996). *Autismo. Guía práctica para padres y profesionales*. México: Trillas.
- Pérez, A. (2005). *Guía Metodológica para Anteproyectos de Investigación*. (2° ed.). Caracas: FEDUPEL.
- Pérez R. y Rivas, S. (2006) Material de apoyo. Taller sobre Planificación Educativa. Disponible en: <http://www.educando.edu.do/sitios/EducacionEspecial/res/ATENCIONDIVERSIDAD/tallersobreplanificacineducativa.pdf> [Consulta: 15-07-2014]
- Puigdellivol, I. (1999). *La EE en la Escuela Integrada*. Graó. Barcelona.
- Ramírez, A. (S/F) *Diselo curricular de directivos*. Documento en línea: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2012b/1221/que-es-planeacion-didactica.html> (Consulta: agosto de 2014)
- República Bolivariana de Venezuela (2000) *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*
- República Bolivariana de Venezuela (2009) *Gaceta Oficial No. 39.236*
- República Bolivariana de Venezuela (2009) *Ley Orgánica de Educación*
- Riviere, A. (2001). *Autismo: orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Editorial Trotta.
- Rodríguez, N. (2009) *Retos de la formación docente. El caso de Venezuela*. Cuadernos de Educación No. 171. Caracas, Laboratorio Educativo. (Pags. 37-63)

- Rodríguez M. (2010) Métodos de investigación. Diseño de Proyectos y desarrollo de tesis. Universidad Autónoma de Sinaloa
- Sabino, C. (2003) El proceso de investigación. Bogotá, Panapo.
- Sánchez E. y Otros (1997) Compendio de Educación Especial. México, Editorial El Manual Moderno.
- Spinelli, C.(1998). Teacher Education Reform: Promoting Interactive Teaching Strategies and Authentic Assessment for Instructing an Increasing Diverse Population of Students. EDRS Price MF01/PC01 Plus Postage
- Stracuzzi, S y Pestana, F (2006). Metodología de la Investigación Cuantitativa. Caracas:FEDUPEL.
- Taylor, S, J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (3° Ed.). Argentina: Paidós.
- Tobón, S. (2006) Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup.
- Unesco (1998). World Conference on Higher Education in the XXI Century: Vision and Action: Paris: Unesco.
- (1996) La educación encierra un tesoro. Paris: Unesco
- Universidad Pedagógica Experimental (2004). *Manual de Trabajo de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: FEDUPEL.
- Valdés y otros (2007) *Las Competencias Pedagógicas en los Creativos Entornos Virtuales de Aprendizaje Universitarios*. En Revista Electrónica de Tecnología Educativa (EDUTECH) No. 24.
- Valles, E. (1998). The Disproportionate Representation of Minority Students in Special Education: Responding to the Problem. *Journal of Special Education*, 32(1), 52-54
- Vásquez, E. (2011) Proyección de la Educación en Venezuela. Revista en Línea Factum. No. 14 Caracas: Universidad Católica Andrés Bello. Recuperado de <http://www.ucab.edu.ve/proyeccion-de-la-educacion-en-venezuela.html>
- Wang, M. (1995). Atención a la Diversidad del Alumnado. Narcea. Madrid.
- Zander, E. (2005) Introducción al autismo. Recuperado el 9 de mayo de 2014 en:

http://www.autismforum.se/gn/export/download/af_oversattningar/Introduktion_om_autism_spanska.pdf

ANEXOS

ANEXO 1 Instrumento



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN ESCUELA DE EDUCACIÓN

Cuestionario

Estimado/a compañero/a:

El presente instrumento ha sido diseñado como parte del trabajo de grado **Propuesta formativa para la acción docente en la integración de niños y niñas con rasgos autistas en aulas regulares** y pretende recabar información acerca de lo que sabemos al respecto los estudiantes de la Escuela de Educación de la UCV. La intención es detectar las necesidades de formación que poseemos en el tema de integración de niños autistas en el aula regular a fin de diseñar una propuesta formativa que las atienda. Es fundamental que respondas con total honestidad. Por tal motivo, no se te solicitarán datos de identificación pues resulta fundamental que nos brindes tu respuesta sincera, sin temor a ningún tipo de juicio valorativo derivado de los resultados individuales.

INSTRUCCIONES

- Lee detenidamente cada pregunta o enunciado.
- Marca con una **X** la alternativa que consideras represente tu opinión.
- Si tienes alguna duda, consulta solamente con el investigador que aplica el instrumento.
- Recuerda ser sincero/a en cada una de tus respuestas.
- No dejes preguntas o enunciados por responder.

A continuación se presentan una serie de afirmaciones o planteamientos relacionados con la integración de niños con autismo en aulas regulares. Marca con una "X" la opción que represente tu respuesta u opinión, atendiendo a la escala que se describe:

Muy de acuerdo

Desconozco
En desacuerdo

	Muy de acuerdo	Desconozco	En desacuerdo
1-El autismo es un trastorno de comunicación.			
2-El docente regular debe trabajar en equipo con los especialistas que han tratado al niño con autismo.			
3-La integración educativa de niños con autismo es un derecho establecido en la Ley.			
4-La integración de niños con autismo es una oportunidad para que el resto de los niños aprenda a respetar la diversidad.			
5-Uno de los rasgos más comunes del autismo tiene que ver con alteraciones en la socialización.			
6- Me gustaría trabajar con niños autistas en el aula de clase regular.			
7-Para integrar niños con autismo es necesario hacer adaptaciones curriculares especiales para cada caso.			
8- Antes de integrar a un niño con autismo, el docente debe leer los manuales especializados que indican las estrategias que deberá aplicar con el niño.			
9-El autismo es causado por enfermedades de la madre durante el embarazo.			
10-El docente responsable de la integración de un niño con autismo, debe dejar que el niño se adapte a la forma de trabajo del aula regular.			
11- El síndrome asperger es un tipo de autismo con altas capacidades cognitivas.			
12-Los niños con autismo merecen ser integrados en el aula regular.			
13- A los niños con autismo se les dificulta el aprendizaje.			
14-Cuando se trabaja con niños autistas integrados en aula regular es importante sensibilizar a los padres de todos los niños del aula.			
15-Para integrar a niños con autismo en el aula, la maestra debe trabajar con el currículo de educación especial.			

¡Muchas gracias por su colaboración!

ANEXO 2

Instrumento de evaluación del taller



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN



Cuestionario para evaluar el taller

Estimado/a compañero/a:

El presente instrumento ha sido diseñado a fin de consultarte tu opinión acerca del taller efectuado el día de hoy. Para ello, se presentan a continuación los aspectos básicos de un proceso didáctico, para cada uno de los cuales se espera que marques con una "X" la escala valorativa que consideres se ajuste a la experiencia desarrollada:

- E: Excelente**
- B: Bueno**
- I: Indiferente**
- R: Regular**
- D: Deficiente**

	E	B	I	R	D
1- La importancia de los contenidos desarrollados en el taller.					
2- El nivel de profundidad de los contenidos abordados en el taller					
3- La explicación brindada por la facilitadora.					
4- Las actividades y dinámicas grupales propuestas.					
5- Las recomendaciones generales que se brindaron para integrar niños y niñas con autismo.					
6- El material de apoyo didáctico utilizado durante el taller.					
7- La utilidad de los aprendizajes obtenidos, para mi ejercicio docente.					
8- Nivel de importancia de este taller para los futuros docentes.					

¡Muchas gracias por tu colaboración!