



UNIVERSIDAD DE PALERMO
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Carrera de Psicología

Trabajo Final Integrador

Título: Herramientas para la inclusión escolar de niños con trastorno del espectro autista que presentan déficit en teoría de la mente.

Tutora: Dra. Piovano Silvia

Alumna: Sanchez Martorello Agustina
Fecha de entrega: 24-10-2017

INDICE

1. INTRODUCCION.....	2
2. OBJETIVOS.....	3
2.1 Objetivo General.....	3
2.2 Objetivos Específicos.....	3
3. MARCO TEORICO.....	4
3.1 Trastorno del Espectro Autista. Definición y Características.....	4
3.1.1 Perspectiva evolucionaria: una mirada actual.....	7
3.2 Teoría de la Mente.....	8
3.2.1 Conceptualizaciones básicas de la Teoría de la Mente (ToM).....	8
3.2.2 Déficit en Teoría de la Mente.....	10
3.2.3 Características de la enseñanza de los estados mentales.....	11
3.3.1 Trastorno del espectro autista y déficit en teoría de la mente.....	14
3.3.2 ¿El déficit de ToM es específico de TEA?.....	14
3.3.3 Mas allá del déficit en la ToM: ¿Si es todo una cuestión de empatía?...	16
3.4.1 Inclusión de niños con TEA y déficit en ToM.....	19
3.4.2 Conceptualización.....	19
3.4.3 La pareja pedagógica: Los docentes ya no están solos.....	21
3.4.4 La importancia del contexto social.....	23
3.4.5 La colaboración del profesional Psicólogo para favorecer la inclusión...	25
4. METODOLOGIA.....	27
4.1 Tipo de Estudio.....	27
4.2 Participantes.....	27
4.3 Instrumentos.....	28
4.3 Procedimiento.....	29
5. DESARROLLO.....	29
5.1 Presentación de casos.....	29
5.2 Objetivo 1.....	33
5.3 Objetivo 2.....	38
5.4 Objetivo 3.....	41
6. CONCLUSIONES.....	44
7. REFERENCIAS.....	4

1. Introducción

Este proyecto de Trabajo Final de Integración, surge a partir de la Práctica y Habilitación Profesional desarrollada en la Escuela Comunitaria de Capital Federal. La pasantía contó con una duración de 280 horas que fueron llevadas a cabo con el cumplimiento de 20 horas semanales. La Escuela cuenta con un proyecto de integración para niños con necesidades educativas especiales, bajo el lema “No son Ellos y Nosotros, somos Todos”, considerando que cada niño tiene una inserción diferente en la escuela y que la integración es una experiencia sumamente positiva para su vida, su familia y su grupo de pares. La escuela cuenta con un dispositivo profesional sólido y con una amplia experiencia en la integración de niños con necesidades educativas especiales, tanto en el nivel inicial como en el nivel primario. Este dispositivo, actualmente está conformado por Psicopedagogos, Psicólogos, Maestros Especiales y Licenciados en Ciencias de la Educación que trabajan en forma interdisciplinaria, operando en el aula como comaestros de cada grupo y simultáneamente, asistiendo al niño en sus necesidades particulares.

Dicha escuela está preparada tanto ediliciamente como a nivel de recursos humanos para educar en valores e incluir las diferencias como la manera más sólida y respetuosa de construcción comunitaria. Esta propuesta de trabajo se realiza bajo una mirada de mayor flexibilidad y apertura, respetando al niño en sus tiempos y sus formas de aprender y priorizando la interacción social como un medio para la formación de seres humanos que presenten en el futuro una relación más sana, abierta y una actitud más responsable hacia las diferencias.

El tema en el cual se focaliza dicha investigación, es en las herramientas implementadas para integración de niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista que presentan déficit en la Teoría de la Mente, concepto que se ha relacionado con múltiples competencias cognitivas y sociales.

En la institución, la práctica se desarrolla en el Taller de Plástica, donde se observa la dinámica del aula y las relaciones interpersonales entre el alumnado, así como también, entre el alumnado con el cuerpo docente. Este trabajo se complementa con búsqueda bibliográfica y análisis del material recopilado.

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Describir herramientas para la inclusión escolar de niños diagnosticados con TEA, que presentan déficit de Teoría de la Mente.

2.2. Objetivos Específicos

Objetivo 1: Describir las herramientas que utilizan los docentes en la inclusión de niños con déficit en la Teoría de la Mente.

Objetivo 2: Describir las herramientas que se les brinda a los otros alumnos, sus pares, para la inclusión de niños con déficit en la Teoría de la Mente.

Objetivo 3: Describir las herramientas que utiliza la maestra integradora en la inclusión de niños con déficit en la Teoría de la Mente.

3. Marco Teórico

3.1. Trastorno del Espectro Autista (TEA): Definición y características

El trastorno del espectro autista (TEA) es un término general usado para referirnos a un espectro de condiciones del neurodesarrollo. Dicho espectro se caracteriza por alteraciones cualitativas en la interacción social recíproca y en la comunicación, por la presencia de patrones de conducta repetitivos y estereotipados y de intereses restringidos.

El manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM – IV - TR incluía dentro del denominado Trastorno Generalizado del Desarrollo, a la categoría diagnóstica que aglutina las características del Autismo, Síndrome de Asperger, el Trastorno desintegrativo Infantil y el Síndrome de Rett (American Psychiatric Association, 2002).

Con la llegada del DSM-5, esta nomenclatura va a sufrir un cambio radical. Dentro de los Trastornos del Neurodesarrollo, se ubica el Trastorno del Espectro Autista, que incluye el Autismo, el Síndrome de Asperger, el Trastorno Desintegrativo Infantil y el Trastorno Generalizado del Desarrollo, no especificado (APA, 2014).

TEA es una alteración en el desarrollo que acompañan a la persona a lo largo de la vida y se caracterizan por alteraciones en las áreas social, comunicativa y cognitiva (Martínez & García, 2010). Estas dimensiones típicamente afectadas, constituyen la denominada triada de alteraciones básicas del autismo. El grado de afectación puede variar considerablemente de unos sujetos a otros y variables como la edad o la capacidad intelectual pueden influir.

La afectación de la dimensión social del desarrollo en el caso del TEA puede variar desde un aislamiento social extremo hasta un limitado interés por los demás y una actitud pasiva ante las interacciones sociales, pasando por el despliegue de conductas socialmente muy intrusivas, carentes de sutileza social y muy poco empáticas (Rivière, 2001).

Suelen abundar las ecolalias, un tono o ritmo atípico del habla, la expresión inadecuada de los estados emocionales y problemas para la comunicación no verbal. La

afectación de la comunicación y el lenguaje se da tanto a nivel expresivo como comprensivo, como por ejemplo, problemas para comprender los dobles sentidos, el sentido figurado y las claves contextuales. En el desarrollo cognitivo las dificultades afectan sobre todo al área de la imaginación y a la capacidad de simbolización. La mayoría no presenta juego simbólico, pero si presentan patrones de juego muy repetitivos. Su capacidad para comprender intenciones y emociones en otras personas está seriamente limitada. Con frecuencia requieren ambientes altamente estructurados y predecibles, encontrando muchas dificultades para realizar transiciones entre actividades diferentes y enfrentarse a cambios inesperados. Ello se acompaña de unos intereses o preocupaciones muy específicos y obsesivos (Rodríguez Ortiz, Moreno Pérez & Aguilera Jiménez, 2007).

Kanner en 1943, fue quien por primera vez escribe un artículo en el que describe el autismo y establece que el mismo es un trastorno puramente emocional. Este punto de vista fue tomado con gran entusiasmo por los escritores psicoanalistas interesados en la relación madre-hijo, y su defendido papel causal en el autismo. Un año más tarde, el síndrome de Asperger fue descrito en 1944 por el pediatra vienés Hans Asperger. Ambos autores hicieron referencia a pacientes con alteraciones en el comportamiento social, el lenguaje y las habilidades cognitivas. La diferencia más notable entre los niños Asperger y los niños Kanner era el lenguaje, más conservado en los primeros (Artigas, 2000).

Con el avance de la revolución cognitiva, en los años 60 nacieron líneas bastante diferentes, centrándose en la descripción del autismo como causa de una alteración cognitiva. Rutter en 1973, hacía referencia al autismo como una alteración en el desarrollo del lenguaje. En 1983 sus estudios demostraron que el trastorno del lenguaje por sí solo no era capaz de explicar las alteraciones sociales del autismo, ya que tales déficit sociales no se encontraban comúnmente en otros niños con trastornos del lenguaje (Baron – Cohen, 1990).

Durante los primeros años de la década de los 70, en la *Unidad de Psicología Evolutiva del Medical Research Council en Londres*, Hermelin y O'Connor llevaron a cabo una serie de estudios de gran influencia, que describían déficits cognitivos específicos en el autismo. Sus principales descubrimientos pueden resumirse de la siguiente forma: 1. Los sistemas perceptivos en las personas autistas no están alterados específicamente (aunque, en ocasiones, pueden darse déficit sensoriales o

hipersensibilidad asociadas con autismo). 2. Para cualquier sujeto autista, la habilidad para hacer distinciones conceptuales tiende a estar relacionada con el grado de dificultades de aprendizaje de la persona. Este es un punto importante, dada la fuerte asociación entre autismo y retraso cognitivo 3. Sin embargo, las personas autistas, con independencia de su nivel intelectual de funcionamiento, parecen presentar específicamente alteraciones en tareas que requieren comprensión del significado. 4. Las personas autistas parece que procesan la información de forma cualitativamente distinta a los sujetos no autistas (Baron – Cohen, 1990).

Ángel Riviere (1997) describió a los chicos con TEA, como aquella persona que vive como ausente –mentalmente ausente- a las personas presentes y que, por ello, es incompetente para predecir, regular y controlar su conducta por medio de la comunicación. Es autista aquella persona que por algún motivo (genético, metabólico, infeccioso, etc.) tiene serias dificultades para el acceso intersubjetivo.

El concepto “espectro” supone comprender al autismo como un continuo de diferentes dimensiones más que como una categoría. Nos permite reconocer la gran variabilidad de manifestaciones que incluyen los TEA, los aspectos que tienen en común y los rasgos que los diferencian (Cadaveira & Waisburg, 2017).

Es así que, es necesario demostrar qué aspectos están preservados en el autismo. El conocimiento social puede definirse como una parte del conocimiento que se utiliza en la interacción diaria con el mundo social. Estudios que han examinado esta cuestión, demuestran que los sujetos autistas no manifiestan alteraciones en cierto número de tareas de conocimiento social. Estas pueden identificarse como, el reconocimiento visual de sí mismo, el reconocimiento de su compañero, distinguirse de otras personas, permanencia de personas (es decir, comprender que las personas continúan existiendo incluso cuando ya no podemos verlas), distinguir objetos animados de objetos inanimados, y percibir relaciones. Aún más importante, los niños autistas tampoco muestran problemas en pruebas de toma de perspectiva, es decir, juzgar lo que otra persona puede ver (Baron-Cohen, 1988, 1989).

El autismo no es una enfermedad sino una condición, un trastorno que afecta a una persona a lo largo de su vida y que, por lo general, no tiene cura. Por lo tanto, las personas que presentan alguna condición del espectro autista tienen algo que los diferencia y debe ser reconocido (Peeters, 2011).

3.1.1. Perspectiva evolucionaria: una mirada actual.

Con motivo de presentar una mirada actual acerca de TEA, a continuación se describirán una serie de investigaciones que fueron presentadas en el primer simposio de psicología evolucionaria del *Royal College* en Inglaterra, en 2016.

Hoy en día, existe información para establecer que el autismo es en parte genético, ya que si en una familia hay un niño con autismo, la posibilidad de otro niño con autismo es de uno a tres. Ozonoff et al. (2011) concluyeron a partir de un estudio prospectivo, que la tasa de recurrencia de hermanos con TEA es suficientemente alta (18.7%) para confirmar que existe una predisposición genética en el autismo. A su vez, Wong (2014) sostiene que dicho trastorno, no es completamente genético, ya que en estudios realizados con gemelos, resulta que uno presenta autismo y otro no, si fuera puramente genético, ambos deberían padecer el trastorno. Esto sugiere que factores ambientales pueden actuar sobre el gen de alguien que es genéticamente predispuesto al autismo.

Un estudio realizado por Conant, Desmond, Hazin, Pierce y Stoner (2010) tenía como objetivo realizar una descripción de los síntomas del autismo, para su temprano tratamiento e intervención. El test comportamental que desarrollaron, consistía en presentarle a niños entre 14 y 42 meses de vida, una pantalla en la que en un costado se proyectaban una serie de figuras geométricas y en el costado opuesto personas realizando diferentes actividades, como baile o yoga. La muestra estaba compuesta por 110 niños (37 con TEA, 22 con retraso madurativo y 51 niños con maduración normal). El resultado consistió en, que si un niño pasaba más del 69% de su tiempo mirando un figura geométrica, la probabilidad de que ese niño tenga un TEA era del 100%.

Baron - Cohen hizo un comentario respecto a este test y sugirió que si bien, el niño autista no presentaba el comportamiento típico de mirar hacia el estímulo social presentado, por el contrario fijaba su mirada en patrones, en este caso patrones geométricos, evidencia que habría una diferencia, que no necesariamente es patológica, sino que habría un cerebro que se comporta diferente y tendería a focalizarse en otros aspectos del ambiente (Evolutionary Psychiatry Special Interest Group, 2016).

Ahora bien, se describirá un último estudio que sugiere que las personas autistas se focalizan más en los detalles que en la figura completa. Amita Shah y Uta Frith (1993) escribieron un artículo que planteaba el interrogante “Porqué individuos autistas muestran mejores resultados en el subtest de Diseño de Bloque”, utilizado en las

Escalas de Inteligencia Weschler. El diseño de este test se caracteriza por fuertes cualidades Gestalt y la dificultad que la mayoría de la gente encuentra en esta tarea parece relacionarse con problemas al romper el diseño global de los bloques constituyentes. Las autoras sugirieron que la ventaja mostrada por los sujetos autistas se debe específicamente a su capacidad de ver mejor las partes que el todo. A su vez, predijeron que los sujetos neurotípicos, se beneficiaban de una pre segmentación de los diseños.

En este último tiempo, ha comenzado a utilizarse el termino *neurodiversidad*, el cual supone que un desarrollo neurológico atípico, debe ser reconocido y respetado como tal, como cualquier otra variación humana (Cadaveira & Waisburg, 2017).

En este sentido, educadores, profesionales y todo el entorno debe esforzarse por comprender que no todas las personas procesan la información de la misma manera. Las personas con TEA tienen características únicas, que representan una forma distinta de ver el mundo. La neurodiversidad se enfoca en otorgarles a las personas del espectro, las herramientas necesarias para vivir de forma independiente, así como también ofrecerle a la sociedad las herramientas necesarias para adaptarse a las dificultades relacionadas con el autismo (National Autism Resource and Information Center y Autistic Self Advocacy Network, 2013).

3.2. Teoría de la Mente

3.2.1. Conceptualizaciones básicas de la Teoría de la Mente (ToM).

Valdes (2004), afirma que las acciones humanas son guiadas por representaciones, creencias y deseos internos. También sostiene que desde muy temprana edad se comparten experiencias y quien ejecuta esta acción, necesariamente le atribuye al otro un mundo experiencial, asimismo tiende a asignar significado a cualquier tipo de actividad o secuencias de actividades llevadas a cabo por una persona o un grupo de personas, explicar la conducta del otro con el fin de poder predecirla y otorgarle cierta continuidad en el tiempo.

La expresión de *Teoría de la Mente (ToM)* procede de Premack y Woodruff (1978) que la definieron de la siguiente forma:

Al decir que un sujeto tiene una ToM, queremos decir que el sujeto atribuye estados mentales a sí mismo y a los demás. Un sistema de inferencias de este tipo se

considera, en sentido estricto, una teoría, en primer lugar porque tales estados no son directamente observables, y en segundo lugar, porque el sistema puede usarse para hacer predicciones, de forma específica, acerca del comportamiento de otros organismos (Premack & Woodruff, 1978, p. 524).

García García (2008), sostuvo que la mente, entendida como un sistema de conocimientos e inferencias, merece el calificativo de teoría. Las teorías de los científicos tampoco son observables. Atribuir mente a otro es una actividad teórica, pues no puede observarse, pero a partir de esa atribución se interpretan los pensamientos y sentimientos de los demás para poder actuar en concordancia con ellos.

Al intentar rastrear el inicio del desarrollo de las habilidades de ToM, la mayoría de los investigadores se han centrado entre los 2 años a 5 años de edad. En este periodo, los niños comienzan a comprender su propia mente y las de los otros. Atribuyen a la mente pensamientos, deseos, sentimientos, etc., que son la causa de los comportamientos de los demás. Diferencian entre los pensamientos y representaciones en la mente y las cosas en el mundo: no es lo mismo comerse una torta que pensar, o querer comerse una torta. A partir de los actos y las palabras de los demás los niños llegan a inferir los estados mentales de las otras personas, pensamientos, deseos, sentimientos (García García, 2007).

Leslie (1987) afirmó que la misma arquitectura cognitiva se utiliza en el juego simbólico, es la que se pone en marcha para la comprensión de otras mentes.

La mirada o los gestos constituyen medios no lingüísticos de comunicación que dirigen la atención del destinatario hacia un tema que interesa. Los bebés van consiguiendo, a través del contacto ocular primero y de los gestos de señalar después, llamar la atención de otros. En diferentes situaciones de interacción y de manera más o menos consiente, el intercambio de miradas supone una forma de intercambio social, al servicio del contacto afectivo, la comunicación y la intersubjetividad (Valdez, 2004).

La capacidad cognitiva-social del niño, ya desde el primer año de vida, de identificarse con otras personas, de comprender que los demás son seres mentales, que tienen pensamientos, intenciones y sentimientos, será la llave que le abre a la participación e incorporación de los productos culturales (García García, 2008).

Según Barón – Cohen, (1987), a través de conceptos tales como desear, creer, pensar, intentar y otros, un niño puede dar orden y unificar la diversidad de comportamientos de los otros niños y, además, puede anticiparlos haciendo uso de la inferencia. La ToM estaría compuesta justamente de un sistema de conceptos que

representan estados mentales y unos mecanismos de inferencia que permiten predecir y explicar conductas en función de las reglas de interconexión entre los elementos de un sistema. Dentro de esta misma línea, Rivière, Sotillo, Sarriá y Núñez, (1994) definieron la ToM como un subsistema cognitivo compuesto por un soporte conceptual y unos mecanismos de inferencia, que cumple la función de predecir e interpretar la conducta. Dennett (1987) establece dos criterios básicos que garantizan la presencia de la Teoría de la Mente: 1. Tener creencias sobre las creencias de otros, distinguiéndolas de las propias. 2. Hacer o predecir algo en función de esas creencias atribuidas y diferenciadas del propio sujeto (citado en Rivere et al., 1994).

Las habilidades que caracterizan a la ToM incluyen aspectos metacognitivos como la interpretación de emociones básicas, la capacidad de captar el discurso metafórico, las mentiras o la ironía, la posibilidad de interpretar emociones sociales complejas a través de la mirada o la cognición social y la empatía. Es por ello, que se la considera nuclear en la inteligencia social, en la interacción con los demás Hawkin, Baron – Cohen & Hawdin, 2006).

3.2.2. Déficit en ToM.

Si los niños pueden entender que las acciones manifiestas de uno mismo y de los demás son producto de estados mentales internos como las creencias y los deseos, por ser capaces de representar a estos estados, entonces son capaces de distinguir entre comportamiento accidental y pretendido, entre los deseos y la realidad, entre los planes y los resultados, y entre la verdad y el engaño (Sutton, Smith & Swettenham, 1999).

Por el contrario, un déficit en ToM estaría caracterizado por: 1. Insensibilidad frente a los sentimientos de otras personas. 2. No se tiene en cuenta lo que saben los demás, no se logra entender que la información que tienen los demás es distinta a la de uno mismo. 3. Incapacidad de percatarse del nivel de interés que el oyente tiene de su discursos. 4. Incapacidad de detectar el significado que el hablante desea transmitir. 5. Incapacidad de anticiparse a lo que el otro puede pensar sobre las propias acciones. 6. Incapacidad de comprender malentendidos. 7. Incapacidad de engañar o comprender el engaño. 8. Incapacidad para comprender las reglas “no escritas” o convencionales (Hawkin, Baron – Cohen & Hawdin, 2006).

Cadaveira y Waisburg (2017), describen el déficit en ToM como la incapacidad de atribuir estados mentales (tales como creer, fingir, suponer, inferir) a otras personas o la

dificultad para predecir y explicar la conducta de otras personas en términos de estados mentales. Esta “falla” se produce en el desarrollo interpersonal temprano y como por una suerte de efecto cascada, el resto de las habilidades más complejas de la cognición social se desarrollan de manera anómala o alterada (Valdez, 2016).

Tellez-Vargas (2006), dice que los pacientes con pobre desarrollo de la ToM muestran grandes inconvenientes en la comprensión de la metáfora y de la ironía. La metáfora es el uso descriptivo del lenguaje (Tú eres la luz de mi vida) en tanto que la ironía representa el uso interpretativo del lenguaje (¡Qué buen amigo eres!), de tal modo que la ironía y la metáfora representan diferentes niveles de complejidad del lenguaje.

“Las otras personas se hablan con los ojos” dijo Uta Firth, y con dicha frase explicó cómo sin estados mentales, el lenguaje de los ojos, la mirada, el contacto visual, no existirían (Baron - Cohen, Firth y Leslie, 1985).

Conceptos como “mirada mental” o su antítesis, “ceguera mental” darían cuenta de que la dificultad de compartir estados mentales hace que se vean luego obstaculizados todos los intercambios sociales (empatía, contacto afectivo, comunicación social, comportamientos sociales, etc.) (Cadaveira & Waisburg, 2017),

Entre las personas con TEA existe una enorme heterogeneidad respecto del nivel del nivel de afectación que muestran en el componente de la cognición social. Aun así, en todos ellos, esa ceguera mental va a repercutir en la esfera social de su vida cotidiana. Se sabe que carecer de habilidades sociales pone a las personas en riesgo de vivir situaciones de soledad o exclusión social (Valdez, 2016).

3.2.3. Características de la enseñanza de los estados mentales.

Dada a la repercusión de este déficit en la vida de las personas con TEA, en los últimos años se han hecho muchos esfuerzos por diseñar programas y manuales de intervención específicos para enseñar la ToM a los niños con TEA (Valdez, 2016).

Desde una perspectiva vigotskiana, ni la inteligencia humana puede concebirse despojada de acciones sociales, ni la conducta social e interpersonal puede entenderse distanciada de los requisitos cognitivos, entonces es parte de la actividad pedagógica, sintonizar y buscar los medios por los cuales se produzca un dialogo interpersonal, en el que se compartan significados y destrezas que ocurren por efecto de la capacidad de

relacionarse mediante habilidades sociales, que proporcionan la posibilidad de coordinar acciones y actuar entre mentes capaces de atribuir intencionalidad al comportamiento y generar expectativas en los demás (Valdez, 2004).

Por otro lado, la enseñanza presenta un objetivo: modificar la mente del otro, sus pensamientos, sentimientos y comportamientos; procura transmitir algo que se considera valioso y de modo que el alumno lo pueda asimilar (García García, 2008).

Por eso, las iniciativas pedagógicas para la enseñanza de la atribución de estados mentales se configuran como un reto y un objetivo importante en el campo de estudio educativo. Tanto es así, que en los últimos años, se vienen reconociendo los beneficios que la intervención educativa consigue sobre las competencias socio-comunicativas de las personas con TEA (Martínez & García, 2010).

Por otro lado, los niños neurotípicos no parecen necesitar enseñanzas explícitas para ser capaces de comprender la mente. Sin embargo, se puede enseñar a los niños que no han logrado adquirir esta habilidad de manera natural, con el fin, como se mencionó anteriormente, de desarrollar habilidades sociales que le sean funcionales a la hora de incorporar contenidos pedagógicos, favorecer la dinámica del aula, así como también la vida del niño. Dicha enseñanza puede proporcionar una ruta alternativa hacia la comprensión de la mente, probando de este modo que existe una forma más eficaz de ayudar a niños autistas a mejorar sus habilidades sociales y de comunicación (Hawkin, Baron – Cohen & Hawdin, 2006).

Hawkin, Baron - Cohen y Hawdin (2006) plantean los principios más importantes en la enseñanza de los conceptos de estado mental:

- La enseñanza precisa ser fragmentada en pequeños pasos, de forma que las habilidades complejas se adquieran gradualmente, como una secuencia de componentes separados.
- Las secuencias de desarrollo normal, son generalmente una guía importante para la secuencia de adquisición de habilidades.
- La enseñanza naturalista es habitualmente más efectiva que los procedimientos de enseñanza que tienen poca consideración por el ambiente del niño o tienen poco en cuenta las habilidades o intereses individuales.

- Las conductas que se refuerzan sistemáticamente se adquirirán más rápidamente y es más probable que se mantengan que las que no se refuerzan de este modo. Aunque los refuerzos extrínsecos (como el elogio) son importantes para este propósito, las recompensas intrínsecas que provienen de la propia tarea o del placer que resulta de completarlas con éxito, son al menos igualmente potentes.

Wings (1982) por su parte, establece algunas bases para la educación de niños con autismo. Sostiene que es necesario valorar el estado presente del niño puesto que, pese a que hay características comunes, cada individuo presenta su idiosincrasia. Una vez que se sabe el punto de partida, es importante establecer unos objetivos detallados que abarquen todas las áreas de conducta, para pasar después a generar un plan de seguimiento y obtención de datos, así como a especificar el personal que va a llevar a cabo dicho programa.

Un aspecto importante que no se ha de olvidar es la motivación. Respecto a este punto, no considera solo la motivación del alumnado, sino también la del propio docente. Ante la presencia de un niño con autismo en el aula, el docente puede sentirse desmotivado e incluso frustrado, por lo que es necesario fomentar el autocontrol del mismo (para no desviarse del objetivo y abordar al niño de la forma más adecuada). Para motivar al niño, es importante el estudio realizado previamente en el que se determinen los hechos reforzantes para él, con el objetivo de poder utilizarlos para una enseñanza eficaz (Wings, 1982).

Existen algunas principios metodológicos que deben guiar toda actuación educativa, descritos por Martos-Pérez y Llorente-Comí (2013). Algunos de los más relevantes son: cada intervención o herramienta a utilizar debe estar ajustado a los déficits y fortalezas del alumno, teniendo en cuenta las necesidades pertinentes al ciclo vital. Las herramientas deben aspirar a ser diseñadas, con el fin de que los aprendizajes puedan ser generalizados, para trasladar dichos aprendizajes a diferentes ámbitos sociales donde se desenvuelve la persona con TEA. La familia ha de considerarse como un agente activo en el proceso de enseñanza, es fundamental en el diseño de estrategias de aprendizaje. Las herramientas que se utilizan, deben buscar la utilidad de aquello que se enseña para poder adquirir mayores niveles de autonomía y control sobre el medio. Por último, utilizar los intereses de la persona con TEA en el diseño de tareas y actividades.

Las herramientas que se enseñen deben ser significativas y funcionales, es decir, aplicables a un repertorio amplio de contextos y situaciones. Esto ayudara a que la persona con TEA se sienta motivada y comprometida al descubrir la utilidad que tienen en su día a día las cosas que va aprendiendo. La enseñanza de los estados mentales lleva a mejorar los procesos de cognición social, responsabilidad nuclear de la intervención educativa que se lleva a cabo con las personas con TEA. El déficit en la ToM pone en riesgo a las personas de vivir situaciones de soledad y exclusión social (Valdez, 2016).

3.3.1. Trastorno del espectro autista y déficit en teoría de la mente

3.3.2. ¿El déficit de ToM es específico de TEA?

Las alteraciones de la conducta social en TEA tienen como rasgo común una falta de "reciprocidad". En su forma más grave, el niño puede estar totalmente encerrado en sí mismo, pero en sus formas más leves el niño puede intentar interactuar con otras personas, pero lo hace de forma "peculiar", unilateral, artificial y repetitiva. Las alteraciones en la comunicación de las personas con TEA tienen como rasgo común un fallo para respetar la "pragmática" de la conversación, es decir, una falta aparente de conocimiento de cómo utilizar el lenguaje de forma adecuada en un contexto social dado (Baron-Cohen, 1988).

La importancia de una ToM, radica en que proporciona un mecanismo preparado para comprender el comportamiento social. Es así, que la idea de que en el autismo hay una alteración en el desarrollo de una ToM, es por tanto, una hipótesis sencilla con posibilidades de ser candidata a explicar dos síntomas clave, denominados alteraciones social y comunicativa en TEA (Baron – Cohen, 1990).

Al comienzo de las investigaciones de Baron - Cohen, Firth y Leslie (1985) sobre el déficit de ToM en el autismo, tomaron la prueba de Wimmer y Perner (1983) de comprensión de creencias falsas (tarea de Sally y Ana) para indagar acerca de la especificidad de este déficit en niños autistas.

En este test, el niño ve a Sally que esconde una canica en una cesta y se retira de la habitación; a continuación, Ana, que permanece en la habitación y ante la ausencia de Sally, cambia la canica a su propia cesta. Al niño se le hacen preguntas de control de la memoria y la pregunta clave del test, que es '¿Dónde buscará Sally la canica?'. Sus resultados manifestaron que un 80% de la muestra de niños con autismo contesto

incorrectamente la pregunta “¿Dónde buscara Sally la canica?”, mientras que de modo contrario, la mayor parte de los niños normales de 4 años, así como el 86% de un grupo de niños con síndrome de Down, contestaron correctamente que Sally miraría en la cesta al creer, de modo equivocado, que la canica estaría allí.

Este resultado colabora con la hipótesis de que en el autismo hay un fallo en el desarrollo de una ToM. Los datos de los grupos de control revelan, además, que tal déficit debe ser específico del autismo, y no el resultado de un retraso del desarrollo general.

Desde que Baron - Cohen, Leslie y Frith (1985) demostraran que los niños con autismo carecen de una ToM, la propuesta del déficit específico en esta competencia ha constituido una de las hipótesis explicativas del trastorno más sólidas que ha sobrevivido durante tres décadas.

Desde entonces, surgieron diversas investigaciones que postulan que, la competencia de la ToM queda definida, como una competencia universal, con un patrón evolutivo preciso del tipo “todo o nada” (se tiene o no la capacidad de atribuir creencias) y es una competencia específica de dominio y específicamente humana (Nuñez, 2010).

Tal como menciona Russell (2000), siguiendo las investigaciones de Baron – Cohen, los niños con TEA experimentan grandes dificultades para predecir correctamente las creencias de otras personas, tienen problemas específicos para comprender la causalidad psicológica, no así la física y aunque pueden comprender deseos sencillos, tienen problemas para predecir los deseos de otros cuando éstos entran en conflicto con los suyos propios. Apenas muestran juego de ficción espontáneo y se muestran menos capaces que los sujetos de control para distinguir entre estados mentales y físicos y para comprender las funciones mentales del cerebro.

La alteración de la ToM ha sido sólidamente demostrada tanto en el autismo como en el Síndrome de Asperger. En este último, la alteración de la ToM es menos grave que en el autismo. Quizás por este motivo, el niño con Síndrome de Asperger, en general, suele desear establecer una relación con los demás, si bien tiene que afrontar la dificultad de no estar dotado de unas buenas habilidades sociales. El niño con Síndrome de Asperger puede conocer lo que piensa la otra persona, pero tiene gran dificultad para utilizar en la práctica estos conocimientos, puesto que no acierta a aplicarles el grado de relevancia que realmente tienen (Artigas, 2000).

Hacia finales de los años noventa, varios estudios comprobaron que los niños sordos también presentan un retraso considerable en la ToM. Para explicar este retraso selectivo en niños sordos, numerosos autores han recurrido al papel del lenguaje en el desarrollo de la ToM, poniendo en duda la supuesta independencia de estas dos competencias (Nuñez, 2010).

Baird (2005) va a argumentar que la comunicación, una vez que se cuenta con un lenguaje (sea signado o verbal), permite hacer referencia al rico vocabulario de estados mentales y hablar explícitamente sobre ellos. Conversar, no obstante, implica también un ejercicio de habilidades pragmáticas, que pueden ayudar a construir o ejercitar la ToM, se mencione explícitamente o no la semántica mentalista en la conversación.

En lo concerniente a la esquizofrenia, Frith (1995) ha mostrado que, en el caso de los síntomas delirantes, existe exceso de atribuciones de estados mentales.

Desde que Baron - Cohen, Leslie y Frith (1985) demostraran que los niños con autismo carecen de una ToM, la propuesta del déficit específico en esta competencia ha constituido una de las hipótesis explicativas del TEA más sólidas durante las últimas tres décadas. Los graves problemas de relación interpersonal, comunicación intencional e imaginación (la tríada de alteraciones que caracteriza al TEA) pueden explicarse por la carencia de los mecanismos de inferencia con los que las personas con desarrollo típico atribuyen naturalmente estados mentales a los demás y a sí mismos (Nuñez, 2012). Pero como se describió anteriormente, la especificidad del trastorno mentalista en el autismo queda rechazada, ya que se ha demostrado que otras patologías presentan el mismo déficit.

3.3.3. Más allá del déficit en la ToM: ¿Si es todo una cuestión de empatía?

Como se mencionó anteriormente, el autismo no es una enfermedad, los pacientes con alguna condición del espectro autista no padecen su autismo, sino la falta de aceptación de una sociedad desinformada sobre los déficits y talentos de las personas con TEA y que falla a la hora de empatizar con la neurodiversidad o con estilos cognitivos diversos (Cadaveira & Waisburg, 2017). Tener autismo no significa que una persona este imposibilitada de sentir, pensar, desear, sino que lo hace de otro modo.

Peeters (2011) menciona que dentro de la población general, hay personas que procesan mentalmente la información que reciben de forma preferentemente verbal, y otras lo hacen de forma visual. Es decir, unas manejan mejor las palabras y otras, mejor

las imágenes. En el caso de las personas con TEA, hace ya muchos años, desde finales de los 70, que se ha comprobado que pertenecen al grupo de las personas con pensamiento visual. Esto, a veces, se ha reflejado en unas excepcionales habilidades para el dibujo, reproduciendo de memoria algunos edificios que han sido contemplados durante escasos minutos, u otros elementos, incluso en algunas personas con TEA con escasas habilidades de otro tipo.

Esta característica cognitiva está siendo contemplada desde hace años en todos los ámbitos de intervención, por supuesto también en el ámbito educativo. Toda información que se proporcione visualmente al alumno con TEA ayudará no sólo a su comprensión sino también a su procesamiento mental por parte de éste (Valdez, 2004).

Por otro lado, el uso de claves visuales en el entorno de la persona con TEA, especialmente en su entorno social, también posibilitaran trabajar con otra dificultad cognitiva: la dificultad para la anticipación. Kanner en 1943 describió las dificultades que tiene la persona con TEA para predecir lo que va a ocurrir en su entorno mental. Al no poder captar la información del medio de manera adecuada que le permita anticipar la respuesta de dicho entorno a sus conductas, opta por tratar de que el entorno no cambie. A esto se relacionan las conductas estereotipadas, los rituales o la preferencia por los entornos monótonos y rutinarios que siempre aparecen en las personas con TEA. El uso de claves visuales para facilitar la predictibilidad del entorno, va a permitir una menor rutinización de la relación de la persona con TEA con este entorno (Valdez, 2004).

Otra peculiaridad cognitiva en niños con TEA es una importante hipersensibilidad en uno o varios sentidos. Hipersensibilidad que, como han relatado algunas personas adultas con TEA, hacía que percibieran el entorno como algo sensorialmente caótico e incluso agresivo. Baron - Cohen (2009) sostiene que parte del estilo cognitivo del TEA es la hiper – sistematización, como consecuencia de la extrema hipersensibilidad.

Ashwin, Baron-Cohen, Tabassolli y Chakrabart (2009) sostienen que la fuerte sistematización es una manera de explicar las características no sociales del autismo: intereses estrechos; comportamiento repetitivo y resistencia al cambio / necesidad de igualdad. Esto se debe a que cuando un sujeto sistematiza, lo mejor es mantener todo constante, y sólo variar una cosa a la vez.

Una cuestión a analizar, es si la hiper-sistematización sólo se aplica a los individuos de alto funcionamiento con TEA. Mientras que sus obsesiones (con las computadoras o las matemáticas, por ejemplo) se podían ver en términos de

sistematización fuerte (Baron - Cohen et al., 1999), cuando en un niño con TEA de bajo funcionamiento, muchos de los comportamientos clásicos pueden ser vistos como un reflejo de una extrema fuerte sistematización hacia una actividad o un objeto determinado.

Desde el punto de vista cognitivo las relaciones interpersonales, la vida en sociedad, es casi siempre compleja, presenta numerosos elementos para coordinar, con información procedente de múltiples entradas sensoriales, y requieren inferencias a partir de datos fragmentarios. Demandan respuestas inmediatas, decisiones sobre la marcha y varios controles simultáneos (Nuñez, 2010). La complejidad que entrañan las comunicaciones humanas, exigen una serie de competencias que permitan penetrar en los mundos mentales ajenos y propios.

La Teoría de la Mente implica en el niño actitudes proposicionales. Es decir, implica hacer uso de creencias, deseos, intenciones, sentimientos, entre otros, para dar cuenta del comportamiento de las personas. La actitud proposicional muestra entonces un estado mental mediante el uso de verbos mentalistas (creer, pensar, imaginar, pretender, fingir, esperar, entre otros), concretamente indica la postura de la persona con relación al mundo, sin comprometerse con la verdad o falsedad de los contenidos proposicionales a que hace referencia (Gómez, 2010).

Más allá, del déficit cognitivo central en la capacidad para leer la mente que presentan los niños con TEA, es importante trabajar con las distintas habilidades cognitivas preservadas para enseñar a interpretar distintos estados mentales, propios y ajenos (Hawkin, Baron – Cohen & Hawdin, 2006).

Los maestros, de niños con TEA deben tener en cuenta que la hiper-sistematización afectará no sólo a cómo aprenden las personas con TEA, sino también cómo deben ser evaluadas. Los ítems de ensayos y preguntas de examen diseñados para individuos que son neurotípicos pueden llevar a la persona con TEA a sacarse un cero, cuando su conocimiento es realmente mayor, más profundo y más extenso que el de la mayoría de la gente. Lo que puede aparecer como un estilo de procesamiento lento puede ser debido a la cantidad masivamente mayor de información que se está procesando (Baron - Cohen et. al, 2009).

El diagnóstico de TEA va más allá de la mera comprensión de un síndrome psicopatológico. La persona con autismo plantea preguntas clave sobre la propia identidad, las relaciones interpersonales, la empatía, el lenguaje, la conciencia, el conocimiento de la realidad físico-natural, socio-cultural y el sí mismo personal. Se

pretende dar respuesta a estas preguntas haciendo hincapié en el desarrollo y la enseñanza de ToM, en quienes padecen un déficit en conjunto de capacidades cognitivas (Cadaveira & Waisburg, 2017).

3.4.1. Inclusión de niños con TEA y déficit en ToM.

3.4.2. Conceptualización.

Con la Conferencia Mundial de Educación para Todos celebrada en Tailandia (1990) de la UNESCO, apareció el término inclusión. El concepto hace referencia a un proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de capacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y aprender de sus compañeros y con ellos dentro del aula.

También postula que un aula inclusiva no acoge sólo a aquellos cuyas características y necesidades se adaptan a las características del aula y a los recursos disponibles, sino que es inclusiva precisamente porque acoge a todos los que acuden a ella, independientemente de sus características y necesidades, y es ella la que se adapta, con los recursos materiales y humanos que hagan falta, para atender adecuadamente a todos los estudiantes (Stainback, 1990). Esta es la noción de inclusión en la cual se basa este trabajo y es, esta definición la que toma la escuela comunitaria donde se realizó la práctica para trabajar con la comunidad educativa y los alumnos.

En Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el 2006 garantiza ya el derecho a la educación de las personas con discapacidad en todos los niveles y modalidades, alienta la detección temprana de necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo a fin de poder brindar atención interdisciplinaria y educativa inclusiva desde el Nivel Inicial y en lo referente a la accesibilidad establece que debe garantizarse la accesibilidad edilicia en todos los edificios escolares, situación que aún dista mucho de concretarse. Esta ley define la Educación Especial como transversal a todo el sistema educativo, como un lineamiento de política educativa que ha ido sufriendo modificaciones muy significativas sobre todo en la última década (Ley Nacional de Educación, 2006).

En el trabajo de Ruiz (2010) acerca de la educación en la diversidad, se menciona como clave el trabajo colaborativo entre los equipos profesionales, los alumnos y la

comunidad para lograr una educación con calidad y equidad. Se hace necesario romper el abordaje individual funcional y rehabilitatorio de la enseñanza para abordar el curricular, es decir, el contextual social, a partir de una concepción socio-constructiva de la enseñanza, en el cual la discapacidad existe, pero es el medio quien produce con frecuencia las barreras al aprendizaje y la participación. Por el contrario, también es el medio quien puede facilitar y garantizar que se lleven a cabo procesos de aprendizaje adecuados.

Así Argentina, se basa en que la concepción de educación inclusiva, requiere de un marco institucional que conjugue la educación en general y la educación especial para ser parte de un sistema único (López, 2009) e implica: 1. procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión en la cultura, los currículum y las comunidades de las escuelas. 2. una reestructuración de la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad. 3. la consideración del aprendizaje y la participación en relación con todos los estudiantes teniendo en cuenta aquellos que son más vulnerables a ser sujetos de exclusión y no sólo los que presentan discapacidad. 4. una percepción de la diversidad no como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

Desde una perspectiva pedagógica se reivindica una educación para los niños con TEA abierta y flexible, en la que tengan lugar aspectos tan importantes para ellos como son la comprensión de emociones y creencias, favoreciendo su desarrollo tanto a nivel personal como sus interacciones e intercambios sociales e interpersonales. Por ello, un reto de la educación sería contribuir a la calidad de vida de estas personas mediante respuestas educativas que pongan el énfasis en el desarrollo de la comprensión de emociones y creencias, para facilitar así su comprensión del mundo social; articulándose éstas como un eje prioritario en la atención educativa del alumnado con TEA (Lozano, Castillo, García & Motos Guerra, 2013).

Para abordar dicho reto es necesario que el profesorado alcance una actitud positiva hacia la inclusión de estas personas (Horrocks, White & Roberts, 2008), y que esté formado y provisto de recursos para conocer las necesidades de sus alumnos. Por lo tanto, es importante que el profesorado cuente con la ayuda, orientación y colaboración de especialistas en su práctica educativa, con el objetivo de poder afrontar de forma más efectiva las posibles dificultades que se puedan presentar en el aula. Es indudable que el

modelo curricular actual concibe la participación y la colaboración como factores imprescindibles para el buen funcionamiento de las instituciones educativas. Dicho modelo, caracterizado por la apertura y la flexibilidad constituye el núcleo de partida fundamental para crear una cultura de colaboración que favorezca la mejora cualitativa de la educación. Más que homogeneizar, hay que aceptar (Cadaveira & Waisburg, 2017).

Para el trabajo con los pares de los niños con TEA, se intenta facilitar el desarrollo de habilidades, promoviendo la comunicación, la sociabilización, la vinculación y en este sentido, la tolerancia se presenta como la única forma posible a través de la cual se anuncia la diversidad y la manera en que el ámbito educativo (docentes, integradores y pares) deben reaccionar ante ella. Con el término tolerancia, se hace hincapié en soportar la diferencia, permitir, admitir que una cosa puede no gustar, respetar a una persona con sus opiniones, ideas, conductas o actitudes, aunque no coincidan con las propias (Cadaveira & Waisburg, 2017).

Skliar (2009), en su trabajo *Poner en tela de Juicio la Normalidad, no la Anormalidad*, dice que el binomio exclusión / inclusión no permite vivir la experiencia de intentar ser diferentes de aquello que ya somos e invita al docente a que cambie su propio cuerpo, su propio aprendizaje, su propia conversación, sus propias experiencias., aludiendo a la flexibilidad necesaria para el proceso educativo. Cita a Nietzsche (2001) y lo que él entendía por educación, es decir: el arte de re-bautizarnos y/o de enseñarnos a sentir de otro modo.

3.4.3. La pareja pedagógica: Los docentes ya no están solos.

Los docentes, ya no están solos y junto con los profesionales no docentes o maestros integradores, deben aprender a formar y consolidar parejas pedagógicas dentro de las aulas con el objetivo de promover una verdadera integración e inclusión escolar (Cadaveira & Waisburg, 2017).

Valdez (2009), sostiene que el maestro integrador debe trabajar al menos en tres niveles de intervención: a) Intervención que promueva la relación del docente a cargo del aula con el niño. Propiciar la comunicación entre el niño y el maestro y entre el propio maestro de grado y el niño. Que le pregunte cosas, como a sus compañeros, que le ponga límites, si fuera necesario, como a los demás, que lo haga participar como a

cualquier otro par. b) Intervención que favorezca la relación con los pares. Propiciar en las actividades del aula y también en los recreos, la relación del niño con uno o dos compañeros inicialmente, e ir ampliando según la medida de las posibilidades; que comparta actividades, juegos, que pueda asistir a cumpleaños de compañeros e invitarlos. c) Intervención relativa a las tareas del aula, adaptaciones de contenidos si fuera necesario, adaptaciones comunicativas utilizando como marco la filosofía de la comunicación total (fotos, dibujos, pictogramas, lenguaje escrito, habla).

Para desarrollar intervenciones que favorezcan la interacción con los niños, puede ser útil trabajar habilidades del juego (juegos de reglas, juegos cooperativos, aprender a respetar turnos, entre otros) o habilidades para iniciar interacciones (saludar, empezar una conversación, etc.) (Ayuda, 2012).

El patio del recreo también es, en la escuela un contexto natural, donde los niños se buscan para iniciar sus actividades e interacciones compartidas, espontáneas y libres, con escasa influencia de los adultos (Ayuda, 2012). Es evidente que los niños se unen a los iguales con los que comparten intereses. Sin embargo, los niños con TEA pueden encontrar dificultades a la hora de asignar afinidades con otros niños. Una posibilidad para ayudarlos es iniciar una actividad de reconocimiento de intereses (Valdez, 2016).

La pareja terapéutica debe identificar conductas problemáticas, consideradas como conductas adaptativas que suelen tener una función para las personas que las desempeñan y es por eso que son estables y frecuentes. Las conductas problemáticas pueden entorpecer y perjudicar la dinámica escolar y/o social de la persona que la manifiesta, como la de los demás, es por eso que deben ser afrontadas de modo consiente, ético y eficaz. Dicho en otras palabras, la pareja terapéutica debe ser capaz de poner límites.

La puesta de límites es una gran herramienta, pero deben tener determinadas características: deben ser claros, tienen que ser consistentes, es mejor que sean amorosos, el “no” también ayuda a crecer, debe ayudarse al niño a lidiar con ellos.

No hay niños difíciles, siempre y cuando sean provistos de los apoyos adecuados. Hay que saber que las personas que presentan alguna condición del espectro autista pueden y deben aprovechar las oportunidades de participación en entornos ordinarios y, si algún tipo de comportamiento problemático lo impide, habrá que trabajar e intervenir

con el objetivo de seguir favoreciéndolos, con el objetivo que puedan disfrutar de una vida social plena e integrada.

3.4.4. La importancia del contexto social

Vigotsky (1981) es nombre fundamental cuando se habla de psicología del desarrollo, psicología educativa y pedagogía. Su trabajo enmarca al individuo en un contexto social, dándole una gran relevancia, en ese contexto, a los procesos de socialización para el desarrollo del pensamiento y las funciones mentales superiores del niño y del adulto.

El enfoque socio – histórico que acompaña la obra de Vigotsky, postula que no es la biología la que lleva al ser humano a su máximo desarrollo sino la cultura, así como el proceso histórico de adquisición de ciertas habilidades que luego se convertirán en procesos psicológicos superiores (Zinchenko, 1999; Zumalabe, 2006).

Desde la perspectiva vigotskyana, el aprendizaje es una construcción en común, en el marco de la colaboración social y, lo más importante, será que el maestro sepa promover en el estudiante su potencial de aprendizaje siendo este último un agente activo dentro de este mismo proceso (Alhucema, 2011).

Entonces, ¿qué ocurre cuando se presentan casos en los que precisamente esa capacidad de interacción se ve afectada? como por ejemplo en el autismo. O ¿qué pasaría si se pudiera potenciar aún más esas habilidades de interacción social?, ¿cuáles serían sus beneficios en el proceso educativo? Pineda Alhucena (2011) responde a estas inquietudes volviendo a el concepto de ToM, ya que, como se ha planteado desde la neurociencia moderna, tal es precisamente el fundamento de la habilidad para las interacciones sociales exitosas. Así, plantea que el concepto de la ToM dentro del aula es fundamental, por cuatro razones: Primero, parte de un principio constructivista del aprendizaje en que el estudiante es un agente activo, favorece la interacción social y el trabajo cooperativo, lo que afina la ToM y, a su vez, se aprovecha mejor la zona de desarrollo próximo, ya que el estudiante tendrá mejores habilidades para comprender lo que el docente le quiere decir. Segundo, se pueden adaptar tareas específicas de acuerdo con la capacidad mentalista de los estudiantes para así favorecer su aprendizaje. Tercero, los profesores podrán reconocer en los estudiantes los diferentes matices que

hay entre sus habilidades mentalistas y sabrán regular el grado de exigencia con cada uno de ellos, favoreciendo así la educación inclusiva. Cuarto, tener en cuenta la ToM en el proceso de enseñanza-aprendizaje favorecería no solo la adquisición de conocimientos técnicos sino también la enseñanza de habilidades sociales con las cuales el estudiante tendrá mejores posibilidades de adaptación en su entorno cotidiano.

Siguiendo esta misma línea, Riviere (2001) plantea que la relación educativa supone una interacción entre alumnos y profesores, donde la comunicación permite y genera cambios en la mente de otros, por lo que las clases debieran tener un objetivo fundamentalmente mentalista, en tanto procuran producir en otras mentes, nuevas creencias, nuevos esquemas, nuevos conceptos.

En síntesis, los niños llegan a la escuela equipados con una poderosa herramienta cognitiva, la ToM, que las prácticas educativas deberían aprovechar y potenciar. Este instrumento ayuda a los niños no solo a comprender el mundo mental propio y el de los otros, sino el mundo de los conocimientos culturalmente valiosos. La escuela también podría hacer un uso instrumental de la ToM al menos de tres maneras: 1) valiéndose del rico conocimiento implícito sobre el mundo mental que los niños poseen para fomentar el conocimiento metacognitivo de los propios procesos de pensamiento, 2) aprovechando las capacidades naturales para el aprendizaje intencional con las que el niño llega a la escuela y dirigiéndolas hacia formatos más objetivos, y 3) llevando las interacciones al contexto del aprendizaje que ayuden a fomentar la función cooperativa de las inferencias y la empatía en la dinámica de las relaciones entre pares (Nuñez, 2010).

Afectividad, emociones, relaciones intersubjetivas y construcción de significados compartidos entretejen la trama en la que las prácticas educativas se despliegan. Para los distintos actores involucrados en el contexto escolar, el desafío es ponderar la influencia de estos aspectos cálidos de la cognición a la hora de comprender los fenómenos educativos (Valdez, 2004).

Los adolescentes buscan su identidad, comienzan a poner en práctica valores aprendidos en su primera infancia y a desarrollar habilidades que les permitan convertirse en adultos atentos y responsables.

En los chicos con TEA el déficit en ToM hacen que las conductas ajenas sean

impredecibles, carentes de sentido y en general, imposibles de comprender. Por consiguiente se dificulta la integración al grupo de pares, tan importante en la adolescencia por que los ayuda a autoafirmarse e interactuar en un contexto mas cercano a ellos. En ocasiones, las conductas de los adolescentes con TEA pueden ser interpretadas como antipáticas o maleducadas, aunque sencillamente son una forma distinta de entender el mundo. La intervención en las habilidades sociales desde edades tempranas y la preparación para los cambios físicos y psíquicos de la adolescencia pueden ayudar a disminuir algunas de las consecuencias que la etapa de la adolescencia supone en los chicos con TEA.

3.4.5. La colaboración del profesional Psicólogo para favorecer la inclusión

Las formas en que se configuran las trayectorias educativas de cada estudiante dependen de un complejo conjunto de factores. Los recorridos educativos de los sujetos son singulares, deben ser articulados, acompañados, historizados y desarrollados en propuestas, diseñadas y evaluadas por los equipos transdisciplinarios con la participación de la familia y habilitando la palabra de los alumnos en la toma de decisiones, suponiendo un análisis de las condiciones individuales, del contexto y del colectivo institucional (Unicef, 2014).

El trabajo del psicólogo es importante para impulsar acciones psicoeducativas orientadas a la promoción de la inclusión social, acompañar y asesorar en los procesos de adaptación curricular que favorezcan el aprendizaje de los niños y, brindar todos los apoyos necesarios al niño, a su familia y a los agentes educativos (Barraza, 2015).

En relación a la educación, el psicólogo debe conocer acerca de la complejidad y dignidad de la pedagogía, que debe tener en cuenta a la hora de formular sus teorías sobre el aprendizaje, a partir de las leyes del desarrollo interno de la persona. El psicólogo colabora con el director y los maestros, tanto de manera individual, como formando parte de un equipo de orientación escolar (Braslavsky, 1965).

Albonico (2010) señala que los aportes del psicólogo en una institución educativa están en permanente construcción, por estar sujetos a cambios institucionales y de las familias. No obstante, las intervenciones del profesional implicarían llevar a cabo actividades de sensibilización sobre la inclusión educativa, y proporcionar información sobre el tipo de discapacidad que presentan los niños a ser incluidos en la educación

común, con el objetivo de derribar viejos prejuicios, mitos y miedos en relación a la discapacidad.

Pero en particular, el rol del psicólogo es fundamental para que se generen estos cambios, una de sus responsabilidades consiste en brindar apoyo psicológico y orientación al equipo docente, acerca de los niños incluidos, para que tengan la posibilidad de conocer su potencial, desarrollar habilidades sociales y su autonomía personal.

Puntualmente, en las aulas integrativas donde conviven dos culturas bien marcadas, se considera importante promulgar, como dice Riviere (2001b), entre otros aportes de los psicólogos, los procesos de simulación-imaginación, que permiten "ponerse en la piel del otro" de manera experiencial (no teórica), para desarrollar capacidad de "simular desde dentro el mundo en la perspectiva del otro"

También es importante mencionar que la formación del psicólogo no debe limitarse al campo clínico, sino que ha de trascender al campo de la educación, donde el objetivo es trabajar en el entrenamiento y potenciación de habilidades en niños con necesidades educativas especiales y también en niños regulares, tal y como lo señala Pineda (2011).

Para cualquier proceso de intervención con un niño con TEA es necesario establecer una relación positiva, una relación basada en el disfrute pero que pasa necesariamente por "hacernos relevantes para el" ser proveedores de sus intereses y necesidades para poder establecer los andamiajes necesarios en el desarrollo de una buena relación. Una relación que permita establecer canales de comunicación, pistas sobre las que pueda fluir el proceso de enseñanza – aprendizaje (Valdez, 2016).

4. Metodología

4.1. Tipo de Estudio

El estudio a realizar es de tipo descriptivo.

4.2. Participantes

Participaron del presente trabajo, cinco niños integrados del ciclo primario que

atienden a la institución desde hace al menos tres años y sus respectivas parejas pedagógicas, docentes e integradores de ciclo primario, de una institución privada localizada en Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Los cinco chicos poseen un diagnóstico de Trastorno General del Desarrollo no especificado, de acuerdo a la nomenclatura establecida por DSM – IV IV (American Psychiatric Association, 2002), según sus certificados de discapacidad. Sus respectivas edades son: M de nueve años integrado en 3er grado; N de 10 años integrado en 4to grado; F de nueve años, integrado en 4to grado; C de 11 años integrado en 6to grado y N de 12 años integrado en 7mo grado.

Las parejas pedagógicas, están constituidas por la docente de grado y la maestra integradora. Los integradores están dentro de un rango etéreo de 30 a 55 años, de ambos sexos, con una antigüedad de al menos dos años en la institución. Son profesionales especializados en TEA, de los cuales, hay dos Lic. en Psicología, dos Lic. en Psicopedagogía y un Lic. en Psicomotricidad.

Los docentes tienen un rango de edad de 25 a 55 años, de sexo femenino, con una antigüedad en la institución de al menos cinco años.

Por último, se entrevistó a la Coordinadora de Integración, Lic. en Ciencias de la Educación que trabaja en la institución desde hace 5 años. Ella es la responsable de coordinar las actividades y capacitaciones con el cuerpo docente de la institución.

Todos hablantes nativos del idioma español.

El equipo docente de la institución, desarrolla sus actividades en un contexto de educación inclusiva, en el que reciben capacitaciones todos los meses para sortear los obstáculos de la integración en el aula.

4.3. Instrumentos

En una primera instancia, la recolección de datos se realizó a través de la observación directa en clase dentro del taller de plástica. Luego las observaciones se ampliaron a otros ámbitos como el recreo, las distintas actividades de la escuela como el trabajo en el laboratorio, música, tecnología, educación física y las materias

tradicionales (ver Anexo 1). A su vez, se utilizó información obtenida a través de diferentes instrumentos, como el legajo escolar del niño en el que constan datos personales y contextuales del alumno. Del mismo se pudieron extraer todas las entrevistas que la escuela ha mantenido con los padres, informes de otros profesionales que han intervenido o intervienen actualmente para abordar dicho caso y datos sobre el diagnóstico del niño e informes realizados por las docentes que reflejan el progreso académico, cognitivo, afectivo y social a fin de compararlo con su actual desempeño. También se pudo acceder al Proyecto Pedagógico Individual (PPI) a fin de conocer los motivos para la integración en el aula, programación curricular, con adecuaciones y estrategias aplicadas y sugeridas.

En la segunda mitad de la pasantía, se procedió a hacer tres entrevistas semi estructuradas distintas (ver Anexo 2). Una entrevista, dirigida a el/la maestro/a integrador/a de cada uno de los chicos observados; otra entrevista, a uno de los docentes de grado de cada niño integrado observado (elegidos al azar) y por último, una entrevista a la coordinadora de integración de la institución. Las áreas de entrevistas tuvieron como ejes, el contexto social del niño, conductas significativas en su desarrollo escolar, en la interacción con sus pares y maestros, y las estrategias y/o herramientas pedagógicas y psicológicas aplicadas para la inclusión de niños con TEA que presentan déficit en la ToM.

A cada uno de los entrevistados se les anticipó que el objetivo de dicho encuentro, dentro de la institución y en horario escolar, era que puedan contar que tipo de estrategias utilizaban a la hora de trabajar con el déficit en ToM, característico en niños con TEA, para favorecer su inclusión escolar, social y fomentar la autonomía del alumno. Entendiendo que el aula, es un espacio en el que el niño, no solo incorpora contenidos académicos que le servirán para su vida, sino también es el contexto que aloja a los chicos que son integrados y pueden o bien limitar o favorecer su desarrollo interpersonal.

4.3. Procedimientos

Para el presente trabajo, se realizó la recolección de datos a partir de la observación directa y participación permanente y diaria de todas las actividades que se desarrollaron en el aula, con el objetivo de llevar un registro de las conductas observables en los niños integrados en relación a las interacciones con sus pares, el trato

con los adultos, actitudes y desarrollo de interacciones interpersonales significativas, como también en tiempos de esparcimiento y recreación. Esta actividad se llevó a cabo durante tres mañanas de 8:30 a 12:30 y dos tardes de 13:30 a 16:30, cumpliendo las 280 horas propuestas por la cátedra, ampliándose luego el horario hasta las 16 hs. Esta observación diaria, fue complementada con lectura del legajo, entrevista con las parejas pedagógicas y con el equipo de orientación y coordinación de la integración escolar.

5. Desarrollo

5.1. Presentación de casos

Los datos arrojados por la observación directa, la lectura del legajo escolar y diversas entrevistas con profesionales de la escuela, tuvieron como finalidad poder responder a los objetivos planteados. Para una mejor contextualización y comprensión de los casos se hará, en primer lugar, una descripción de las particularidades que presenta cada uno de los cinco chicos que fueron observados.

Caso A: A asiste a séptimo grado integrado por una psicóloga. A. está en la escuela desde nivel inicial y en 2011 ingresó a primer grado, siempre acompañado por una maestra integradora.

De acuerdo con los parámetros de DSM – IV (American Psychiatric Association, 2002), A presenta un Trastorno Generalizado del Desarrollo según consta en su certificado de discapacidad, otorgado por el Ministerio de Salud.

Es un alumno que puede trabajar con los contenidos acordes al nivel de escolaridad en el que se encuentra. No obstante, es necesaria la intervención de un adulto que lo convoque a realizar la tarea y monitoree su desempeño. Caso contrario, A suele distraerse e interrumpir la tarea para volcarse a actividades repetitivas, como ser la confección de listados, que le brindan seguridad y sensación de control sobre el exterior, como mencionan Rodríguez Ortiz, Moreno Pérez y Aguilera Jiménez (2007). Además, en algunas ocasiones, suele quedarse quieto en su propio mundo interno y es necesario intentar focalizar su atención nuevamente, para que pueda continuar las tareas propuestas. Para ello, usualmente se utiliza el soporte visual para concentrarse. A requiere apoyo emocional y requiere de la implementación de estrategias de contención cuando alguna situación lo excede. Además, es importante trabajar con respuestas de

vinculación respecto a sus pares, la cual no realiza por iniciativa propia. A presenta baja tolerancia a la frustración y dificultad en las habilidades sociales (Valdez, 2016).

Con respecto a los estilos de aprendizaje, realiza las tareas que se proponen en el aula siempre y cuando estén mediadas por un adulto. Para resolver situaciones problemáticas requiere de la ayuda de un adulto para comprender la lógica planteada por el problema, y además la utilización de soportes gráficos que permiten una mayor interpretación del mismo.

Caso C: C se encuentra en la institución desde segundo grado, desde entonces solicita la intervención de una maestra integradora en el ámbito escolar. Este acompañamiento es indicado por el equipo asistencial externo, que trabajó con C hasta diciembre de 2016 y por la escuela, ya que el alumno necesita de un adulto al considerar su dificultad para sostener su atención por períodos prolongados y para acompañarlo en las actividades lúdicas con sus compañeros (Peeters, 2011). Actualmente está cursando sexto grado de la primaria.

C es un alumno que cuenta con habilidades para desempeñarse académicamente, responde a un proyecto pedagógico individual, adaptado a sus necesidades educacionales. Su área de preferencia es matemática.

Se dispersa con facilidad, por lo que necesita ser convocado a trabajar con regularidad.

Requiere asistencia de un adulto para controlar sus berrinches, para ayudar a poner en palabras los enojos y poder anticipar los modos de expresar lo que quiere comunicar.

Es un niño cariñoso, dulce y divertido, cualidades que colaboran en la relación con sus compañeros con quienes puede interactuar tanto en clase como en los recreos. Es necesario intervenir para que pueda esperar y respetar los turnos (insistir en que levante la mano para poder hablar y participar), ya que se enoja, se frustra y hace berrinches si no puede hablar o participar cuando quiere o si no es elegido inmediatamente.

Caso M: Desde el año 2014 está en la escuela y siempre fue acompañado por una docente integradora. Actualmente se encuentra en tercer grado del ciclo primario. Una de las principales características que presenta M es la pobre sociabilización con pares, siendo la integración en la escuela una buena oportunidad para incrementar sus capacidades comunicativas con otros niños, exponiéndolo diariamente a situaciones de

interacción naturales, en diferentes actividades y contextos. Asimismo, la dinámica escolar permitirá trabajar para desarrollar su independencia.

Presenta dificultades tanto para iniciar como para mantener comunicación con sus pares. M cuenta con el apoyo de un docente integrador que ayuda a fomentar el vínculo con sus pares en situaciones en las que sea necesario.

Es un niño tranquilo y afectuoso que se encuentra constantemente atento a la mirada de los adultos a cargo, a los que busca agradecerles. Acepta las diferentes propuestas de trabajo con buena voluntad, pero presenta dificultades en la comprensión, por lo que requiere de trabajo individualizado y guía de un adulto. Si se encuentra fatigado su desempeño baja considerablemente. Por lo que es necesario estar atento a sus necesidades.

Es capaz de permanecer en el aula durante toda la jornada sin dificultad. Si se incluyen apoyos visuales en las tareas a ejecutar, su capacidad de comprensión y realización aumenta considerablemente. Reconoce a los adultos como autoridad y está atento a su aprobación.

Como dificultad, no logra comprender a las consignas brindadas al grupo, requiere que se le sean repetidas individualmente, de manera simple y concreta. La capacidad comprensiva es baja por lo que es necesario trabajar con textos acotados y simples. Su atención es lábil.

Caso F: F actualmente se encuentra cursando en 4to grado de la primaria y asiste a la institución desde 1er grado. Es un niño muy dulce y cariñoso, con respecto a su desempeño en clase, requiere ayuda de la integradora en clase para la reiteración de las consignas grupales, explicación personalizada de las actividades y redirección y sostenimiento de su atención. Logra responder a las consignas cuando las mismas presentan apoyos visuales y adecuaciones de acceso. Es importante tanto el apoyo visual como el material concreto que lo ayudan tanto en los momentos de comprensión como en aquellos de razonamiento.

Requiere de motivación individualizada para la realización de todas las actividades, así como el trabajo “uno a uno”, el contacto físico y verbal para motivar y sostener todos los momentos de trabajo propuestos (escucha activa, producción gráfica, secuencias de juego, etc.) tal como propone Wings (1982). F con frecuencia hace uso de la sala de integración donde hay menos estímulos para los contenidos que requieren mayor concentración.

Con respecto al área socioemocional se fomenta el contacto con sus pares, con los adultos. Se busca que se apropie de las normas y hábitos de convivencia, que acepte respuestas diferentes a las suyas, que sea capaz de esperar su turno y escuchar a los demás.

Caso N: N está integrado desde nivel inicial. Es un niño que posee las habilidades cognitivas para desempeñarse académicamente, pero requiere de un apoyo individual que le permita organizarse y sostener los espacios de aprendizaje. La integración tiene como objetivo implementar adecuaciones metodológicas acordes a sus posibilidades, que permitan al niño acercarse al material pedagógico moderando su frustración o fatiga.

N presenta una significativa baja tolerancia a la frustración frente a la equivocación o el error en sus producciones y suele negarse a escuchar una corrección, reaccionando intempestivamente ante el señalamiento. Es dependiente del adulto en su compromiso con la tarea escolar y necesita ser permanentemente motivado y convocado.

5.2. Objetivo 1: Describir las herramientas que utilizan los docentes en la inclusión de niños con déficit en la teoría de la mente.

Mediante una entrevista y observaciones, llevadas a cabo en el espacio áulico, se pudieron identificar distintas herramientas llevadas a cabo por el cuerpo docente de la institución, para alcanzar la inclusión en el aula de niños con TEA, que presentan déficit en ToM.

Una herramienta principal que describen los docentes dentro del aula es la necesidad de flexibilizar la estructura áulica, esto implica la flexibilidad de los tiempos planteados para las actividades, la flexibilidad del contenido, ya que, dicen los docentes, hay alumnos que pueden comprender mejor las consignas de una actividad si el contenido es presentado de forma concisa, puntual, evitando los textos informativos extensos. Esta flexibilidad, basada en las necesidades de cada niño, le brinda seguridad y confianza para desempeñar sus tareas, fomenta la participación del alumnado en las actividades curriculares, obteniendo como resultado el desarrollo de habilidades sociales y la inclusión dentro del aula. Estas adaptaciones, permiten reducir las barreras a el aprendizaje y a la participación, que el medio produce (Ruiz, 2010).

Como se mencionó anteriormente, educadores, profesionales y todo el entorno debe esforzarse por comprender que no todas las personas procesan la información de la misma manera. Las personas con TEA tienen características únicas, que representan una forma distinta de ver el mundo (Cadaveira & Waisburg, 2017).

A continuación, se describirá un ejemplo que se desprende de las entrevistas, sobre la flexibilidad en el tiempo y el contenido para el aprendizaje de una temática curricular y la comprensión de estados mentales. La maestra de ciencias sociales de 7mo grado durante el mes de junio presentó a sus alumnos el tema “La Segunda Guerra Mundial”. Para favorecer el aprendizaje de esta temática, preparó una serie de videos explicativos e ilustrativos del conflicto, organizó a los alumnos en grupos de cuatro personas con el objetivo de que busquen información sobre cada uno de los países implicados en el conflicto, para luego, dar lugar a un debate subjetivo entre alumnos, en el que cada grupo exponía la información obtenida y luego se dedicaban unos minutos para pensar críticamente, una opinión al respecto. Conversar, no obstante, implica también un ejercicio de habilidades pragmáticas, que pueden ayudar a construir o ejercitar la ToM (Baird, 2005). De esta manera, se trataron temas como “neutralidad”, “intereses”, “nacionalismo”, etc. Al grupo del alumno A., se le pidió que hable sobre el concepto de “neutralidad”, siendo éste un concepto abstracto que representa un estado

mental y forma parte, juntos con otros, de la constitución de una sociedad. Apoyándose en la buena memoria de A., como su gran recurso cognitivo más los videos explicativos para fomentar una mayor motivación, se favoreció la interacción con el contenido y la adaptación del tiempo para sus necesidades. El alumno no presentó inconvenientes para entender y hablar frente a sus compañeros sobre la neutralidad de países como España, Suiza y Portugal. Esta actividad, permitió a la docente trabajar la capacidad de A. para la comprensión de estados mentales ajenos, ante situaciones concretas. Como mencionan Hawkin, Baron - Cohen y Hawdin (2006) es importante que la información que se pretende enseñar sea presentada de forma fragmentada y que se respete la enseñanza naturalista, ya que es más efectiva, por tener consideración por el ambiente del niño.

Una estrategia que se trabaja constantemente en el colegio, es la de fomentar la participación en clase del alumnado con déficit en ToM, para que puedan intercambiar ideas con los docentes, con sus compañeros y que este intercambio tenga como finalidad disminuir su distracción y focalizar su atención en la hora de clase. Se menciona como clave el trabajo colaborativo entre los docentes, los alumnos y la comunidad para lograr una educación con calidad y equidad (Ruiz, 2012). Para ello, los docentes predisponen sus tareas a los grupos de estudio, el trabajo en equipo, y los debates, priorizando el contenido significativo para los alumnos. “La importancia de la inclusión en las distintas actividades dentro del aula, requiere que los docentes hagan un esfuerzo para hacer actividades en las que los chicos compartan tiempo juntos, con el objetivo de pensar distintas cuestiones desde diferentes puntos de vista”, dice la profesora de Ciencias Sociales de 7mo grado, a partir del ejemplo de la clase de “la Segunda Guerra Mundial”. En las actividades grupales, por lo general, surgen inquietudes, malestares, emociones y distintas pautas sociales, para trabajar posteriormente en otros ámbitos de reflexión que el colegio propone.

Según las observaciones realizadas en las distintas aulas, hay docentes que dedican más tiempo a las actividades en conjunto y otros, que prefieren el trabajo individual, de esta manera pueden asegurarse que el niño está concentrado en su tarea y no se distrae con el grupo. De todas formas, las docentes de 3er y 4to grado, remarcan la importancia de la pregunta y la re-pregunta para asegurar el entendimiento de la consigna. Resaltan la importancia del tipo de interacciones pregunta-respuesta-elogio, donde el elogio refuerza las conductas del niño. También mencionan que cuando van a explicar un tema nuevo, combinan la temática con ejemplos de la experiencia propia de

cada alumno, proporcionan material significativo y del interés del alumno, tal como se menciona en Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (UNESCO, 1990).

En 6to grado, la maestra de Judaica, mencionó que ella es flexible a la hora de aceptar un determinado lenguaje corporal, como por ejemplo, permitir que los alumnos trabajen en el piso o permitir que camine de punta a punta del salón porque está ansioso o enojado. No obstante, dice la docente de 6to grado, se debe hacer hincapié en las pautas de convivencia y las responsabilidades dentro del aula. Si el alumno necesita caminar, se le permite hacer unas dos o tres vueltas por el aula y luego debe sentarse; si quiere trabajar en el piso, debe preguntar antes de hacerlo y tomar la responsabilidad de cumplir con la consigna planteada; si un alumno quiere conversar con su integrador sobre determinada temática fuera del aula, se le permite hacerlo durante unos minutos, pero siempre debe volver a clase antes de terminar. Este tipo de lenidad se puede llevar a cabo, dice, con la ayuda de las maestras integradoras que están en el aula.

Se reivindica una educación flexible y abierta, en la que tengan lugar aspectos como la comprensión de emociones y creencias, para favorecer el desarrollo de las interacciones sociales e interpersonales (Lozano, Castillo, García & Motos Guerra, 2013). La maestra de 4to grado, en su entrevista dijo que la capacidad de ser flexibles a la hora de ejercer el rol docente y correrse de las pautas tradicionales establecidas dentro del aula, proporcionan al chico con TEA un contexto propicio para aprender y desarrollar habilidades que fomentan relaciones significativas. Los procesos de enseñanza tanto de contenido formal, como de los conceptos de estados mentales, son más efectivos si se tiene en cuenta sus necesidades, su ambiente e intereses individuales (Hawkin, Baron – Cohen & Hawdin, 2006) y se trabaja en relación a ellos.

Otra herramienta en ocasiones necesaria y no menos relacionada con el punto anterior, es adaptar los tiempos y los espacios de las evaluaciones a las necesidades de cada chico. La coordinadora de integración, explicó que el colegio, presenta una concepción socio – constructiva de la enseñanza, es así que el conocimiento no se representa según el rendimiento de los alumnos en los exámenes, por el contrario, está orientada a evaluar los procesos personales de construcción personal del conocimiento. Como sugiere Alhucema (2011) el aprendizaje es una construcción en común y el maestro debe promover en el estudiante su potencial de aprendizaje siendo este último un agente activo dentro de este mismo proceso.

Los chicos con TEA, si es necesario, hacen sus exámenes en otro espacio que no es el aula regular, llamado aula integradora, con menor cantidad de estímulos, que le permiten al alumno mayor concentración y menos presión con respecto al manejo del tiempo. También, si es necesario se puede modificar la fecha de examen en caso de que el alumno no llegara a preparar los contenidos necesarios o cuando el niño se muestra muy cansado y desinteresado en la resolución del mismo se le da la oportunidad de hacerlo en dos etapas, por ejemplo en dos días diferentes.

Una semana que los chicos tenían examen de matemáticas, N de 4to grado, no alcanzó a incorporar los contenidos necesarios para un examen escrito, ya que su maestra particular se enfermó durante dos semanas. Entonces, la docente del grado y el maestro integrador, decidieron que N tomara el examen la semana siguiente. Las preguntas y los tiempos de examen diseñadas para alumnos neurotípicos puede llevar a los niños con TEA a sacarse un cero y sentirse frustrados, enojados, angustiados. Cuando su conocimiento, en ocasiones, es más profundo y más extenso, o el procesamiento de información es cualitativamente distinto que el de la mayoría de los alumnos (Baron – Cohen, 1990).

En materias como matemáticas y la resolución de problemas; lengua y la comprensión de textos o la producción escrita, es necesario poner en práctica habilidades mentalistas, es por eso que la adaptación de la evaluación de acuerdo a la capacidad mentalista de los estudiantes favorecerá su aprendizaje y rendimiento (Pineda Alhucena, 2011).

Lo que puede aparecer como un estilo de procesamiento lento puede ser debido a la cantidad de información que se está procesando, no solo la que proviene de la tarea misma sino del ambiente, debido a la hipersensibilización que caracteriza a los chicos con TEA (Baron-Cohen et. Al, 2009). Los docentes entrevistados coinciden en que estas adaptaciones, logran evitar la frustración y dan más confianza y seguridad, cosa que fomenta el conocimiento meta cognitivo de los propios procesos de pensamiento (Nuñez, 2010). En otras palabras, el objetivo es ponderar los aspectos cálidos de la cognición.

La maestra de 4to grado de la institución, en conjunto con el maestro integrador, implementó una estrategia muy eficiente para lidiar con las interrupciones y a su vez para fomentar que su alumno con TEA pueda respetar los espacios ajenos, respetar los tiempos del otro, aceptar respuestas distintas a las suyas y que pueda tratar de entender cómo se siente un docente o un par cuando es interrumpido. Así, estableció un juego de

rol, donde se le brindaba a S. un espacio semanal para que pueda contar lo que investigó sobre algún tema de su interés, recordemos que los chicos con TEA suelen tener un profundo interés sobre temas aleatorios. En las aulas inclusivas donde conviven dos culturas bien marcadas, se considera importante promulgar, como dice Riviere (2001), los procesos de simulación-imaginación, que permiten "ponerse en la piel del otro" de manera experiencial, para desarrollar capacidad de "simular desde dentro el mundo en la perspectiva del otro". Con los juegos de rol el niño pudo asumir una identidad que no es suya para favorecer el entrenamiento en situaciones sociales posibles. En este caso, el niño no fingía ser otra persona, pero si se representa una conversación o forma de dialogo dirigido que no ha tenido lugar anteriormente (Ayuda, 2007).

Es común, ver las paredes de aulas del ciclo primario empapeladas con información de lengua, historia, geografía y otras asignaturas. En la institución en cuestión, las paredes no solo tienen este tipo de información, sino que también tienen ilustraciones de estados mentales. Toda información que se proporcione visualmente al alumno con TEA ayudará no sólo a su comprensión sino también a su procesamiento mental por parte de éste (Valdez, 2004). En 3er y 4to grado, existe una especie de "Conducmetro" conformado por ilustraciones que van desde "Estamos castigados" a "Tenemos un premio". Esta herramienta funciona como premio castigo y le permite a los docentes hacer saber a los alumnos que funcionan como un grupo y como tal deben actuar. Las ilustraciones funcionan a modo didáctico, pero son muy útiles para que los chicos con TEA se responsabilicen de sus conductas y actúen en consecuencia.

Los chicos de sexto y séptimo grado están entrando en la etapa de la adolescencia, buscan su identidad, comienzan a poner en práctica valores aprendidos en su primera infancia y a desarrollar habilidades que les permitan convertirse en adultos atentos y responsables. De la mano de esta búsqueda personal, aparece inevitablemente un desafío hacia los límites impuestos por la institución y la figura de autoridad que tienen delante, menciona la pareja pedagógica de séptimo grado. Para poder poner límites y que se respeten las pautas de convivencia planteadas dentro del aula para un desarrollo interpersonal adecuado, las docentes no levantan la voz, tampoco discuten con el alumno, simplemente mantienen firme su postura, demostrándoles que las reglas las ponen ellas, en el caso de necesitar ayuda, recurren a la maestra integradora que siempre está al tanto de la situación y como última instancia se recurre a dirección para llamar al niño a reflexionar sobre sus conductas.

Junto con el desafío a los límites, aparecen también, poco a poco conductas que llamamos conductas problemáticas. Estas son conductas adaptativas que suelen tener una función para las personas que las desempeñan y es por eso que son estables y frecuentes (Cadaveira & Waisburg, 2017). Las conductas problemáticas pueden entorpecer y perjudicar la dinámica escolar y/o social de la persona que la manifiesta, como la de los demás. Es por eso que el uso de límites claros y la reflexión dentro y fuera del aula son herramientas descritas por los docentes, a la hora de trabajar con conductas problemáticas, para que puedan disfrutar de una vida social plena en el entorno educativo. Las docentes de plástica y tecnología, desarrollan sus actividades en un ambiente mucho más distendido que el aula tradicional, donde los chicos expresan sus sentimientos mediante sus producciones artísticas. Ellas remarcaron que desde la institución los preparan y los respaldan para ayudar al niño para que exprese sus sentimientos, tratando de identificar sus conductas negativas y reflexionar sobre los efectos de las conductas de cooperación. Los límites, dicen Cadaveira y Waisburg (2017) deben ser claros, tienen que ser consistentes, amorosos, se deben dar herramientas al niño para lidiar con ellos y también es importante saber que el “no” también ayuda a crecer.

5.3. Objetivo 2: Describir las herramientas que se les brinda a los otros alumnos, sus pares, para la inclusión de niños con déficit en la teoría de la mente.

En este punto resultó interesante que en ocasiones, las herramientas no provienen del cuerpo docente a los alumnos, sino que al revés. Muchas veces, los mismos compañeros de los chicos con TEA son quienes les recuerdan a los adultos que deben correr el foco del déficit o de la falta, para que el niño con TEA realice alguna actividad. En una de las observaciones en 3er grado, la maestra de plástica dio la consigna de que agarren un serrucho, una madera y que comiencen a cortar las partes de una cama. A veces, intensos ruidos pueden molestar a los chicos con TEA debido a su hipersensibilidad al entorno, entonces la maestra de plástica le permitió a M. que en lugar de madera, corte telgopor (un material mucho más fácil de manipular). Cuando lo vieron a M. cortando telgopor, una de las nenas, se quejó con la maestra y preguntó por qué M. podía cortar telgopor, si ella tenía las manos todas cansadas y astilladas de trabajar con la madera, a lo que profesora le respondió que los ruidos de la madera y el tiempo que lleva cortar la madera hacían que M. no alcanzara a hacer la actividad de manera completa. La niña, no conforme con la respuesta de la maestra le sugirió que M.

podría ir a trabajar afuera en una sala más tranquila con algunos de sus compañeros, que ella misma se ofrecía a acompañarlo que si la tarea le llevaba mucho tiempo, no importaba, porque todos los chicos se retrasan cuando trabajan con madera. Esta reacción llamó poderosamente la atención de todos los adultos, ya que la niña tenía razón en su queja, si adaptábamos el entorno, M. podría llevar cabo su actividad perfectamente con la madera, al igual que el resto de los alumnos.

Aparte de poner en práctica la empatía, la escucha activa, la comprensión hacia el otro, el cuerpo docente presenta a la tolerancia, como la única forma posible para que la diversidad tenga lugar. Con el término tolerancia, se hace hincapié en soportar la diferencia, permitir, admitir que una cosa puede no gustar, respetar a una persona con sus opiniones, ideas, conductas o actitudes, aunque no coincidan con las propias (Cadaveira & Waisburg, 2017). Para poner en práctica la tolerancia, se trabaja desde el equipo de orientación e integración hasta llegar a todos los chicos que atienden a la institución. Se proponen momentos de juego grupal, con el objetivo de respetar roles, aceptar las propuestas de otros, promover la escucha activa a los pedidos y comentarios de los amigos, ampliar la capacidad de juego y socialización, a fin de vincularse más y mejor con sus pares, favoreciendo, tanto el favoreciendo, tanto el vínculo con sus compañeros como con los adultos y promover la adquisición de normas individuales y grupales. Ante cualquier irregularidad de los chicos con déficit en ToM, como de los chicos neurotipicos en la dinámica de las actividades, se identifica la conducta y se vuelca al grupo para reflexionar al respecto, con la intervención de la psicóloga de la institución y el equipo de integración.

La Escuela cuenta con un proyecto de integración para niños con necesidades educativas especiales, bajo el lema “No son Ellos y Nosotros, somos Todos”. Es así, dice la Coordinadora de Integración, que los pares no conocen el diagnóstico de los chicos integrados, para evitar etiquetas y sesgos entre pares y que los chicos puedan aceptar la diferencia en el otro naturalmente para lograr relaciones interpersonales significativas. No obstante, contantemente hay asistencia profesional para todos los alumnos, donde mediante charlas y reflexiones, se hace hincapié en las estrategias mencionadas en el punto anterior.

A los niños de 4to grado se les ofrece un espacio de reflexión y charla los días viernes para que puedan poner en palabras o expresar mediante alguna actividad, malestares, emociones o alegrías que vivenciaron en el aula. En ocasiones, muy poco frecuentes en este espacio, ha aparecido alguna queja que tiene como eje central el

comportamiento de chicos con TEA, y entre todos se trata de buscar la solución para que eso que molesta, ya no moleste más. Estos espacios de reflexión tienen como finalidad trabajar a partir de la comprensión de las características del alumnado con TEA por parte de los demás niños y la adquisición y enseñanza de valores de respeto a la diversidad funcional, entre otras cosas (Freire, González, Llorente & Martos, 2016).

Las estrategias que se utilizan para compensar el déficit en ToM, son más eficaces si son mediadas por iguales. En la actualidad, existe una tendencia que enfatiza la idea de que existe una responsabilidad compartida entre las personas con TEA y las personas con las que convive, entre ellos sus compañeros de aula, cuando se trata de mejorar su competencia social. Se ha visto que las estrategias mediadas por los adultos aumentan la dependencia hacia ellos y disminuyen la espontaneidad de las situaciones naturales y por eso cada vez con más frecuencia, los pares son los encargados de enseñar a las personas con TEA como promover habilidades sociales de comunicación e interacción (Valdes, 2016). Esto mismo se puede observar en el recreo. El patio del recreo es, en la escuela un contexto natural, donde los niños se buscan para iniciar sus actividades e interacciones compartidas, espontáneas y libres, con escasa influencia de los adultos. Una herramienta descrita por todo el cuerpo de profesionales de la institución es fomentar las habilidades dentro del alumnado para que los chicos con TEA tengan acceso a los contextos de juego libre y facilitar el desarrollo de una mayor complicidad entre los niños, basándose en el respeto, la atención, y el disfrute compartido, así como también, es fundamental prevenir el acoso o el rechazo explícito (Ayuda, 2012). Para ello, cada maestro integrador emplea su técnica. Hay quienes armaron un fichero de alumnos, para que el niño con TEA sepa los nombres de los chicos de toda la clase y sus intereses, es evidente que los niños se unen a los iguales con los que comparten intereses. El juego del amigo invisible fue elegido en varias oportunidades en todos los grados poder indagar sobre los gustos de todos los compañeros. En los recreos se proponen juegos en equipo, como la búsqueda del tesoro o la escondida. Cuando a un alumno con TEA se lo deja de lado o él simplemente se aleja por que no entendió la consigna del juego, se le sugiere a uno de sus compañeros que lo incluya y que le pregunte si entendió la consigna.

En los grados superiores, dice la maestra integradora de 6to, donde las conductas y las actividades de los chicos con TEA difieren mucho de los chicos neurotípicos, es muy importante prestar atención a que el chico con TEA no se aisle. A veces, C. se frustra y se enoja por que no comprendió la consigna de un juego y se para al costado

del patio y se entretiene con una actividad individual y repetitiva, por eso hay que estar atento y recurrir al grupo para que intervenga en estas situaciones.

En los chicos con TEA el déficit en ToM provoca que las conductas ajenas sean impredecibles, carentes de sentido y en general, imposibles de comprender (Rivière, 2001). Es así, que los profesionales de la institución trabajan para establecer vínculos directos entre los compañeros, e ir retirando gradualmente la mediación de la maestra de grado e integradora. Para ello, dice la maestra integradora de M., es muy importante que el alumnado con TEA pueda identificar sus emociones, identificar qué es lo que le molesta, lo que le agrada y poder expresarlo de un modo adecuado. Es ahí justamente donde el cuerpo docente interviene desde la palabra, la reflexión, con ejemplos de la vida cotidiana del niño. Una vez que se logra que el niño con TEA pueda identificar sus sentimientos y expresarlos de manera adecuada, también se trabaja con sus pares. Cuando los comportamientos del alumnado con TEA carecen de sentido y no es comprensible, todos los docentes coinciden en que apelan a la empatía de sus pares, tomando como recurso fundamental la palabra y el elogio para motivar conductas positivas.

La integración al grupo de pares, es importante, especialmente en la adolescencia, porque los ayuda a autoafirmarse e interactuar en un contexto cercano a ellos. En ocasiones, las conductas de los adolescentes con TEA pueden ser interpretadas como antipáticas o maleducadas, aunque sencillamente son una forma distinta de entender el mundo (Valdez, 2016).

5.4. Objetivo 3: *Describir las herramientas que utilizan los maestros integradores en la inclusión de niños con déficit en la teoría de la mente.*

Existe un abanico de técnicas, herramientas o intervenciones que los maestros integradores emplean para trabajar con el déficit en ToM. Estas varían según el alumno, la edad, el contexto en el que se desea trabajar, ya que no son las mismas herramientas empleadas en el taller de plástica y tecnología que en una clase de matemáticas o lengua. Dentro de la institución hay diferentes espacios donde se emplean estados mentales a la hora de relacionarse con el medio que rodea al alumno y a su vez entre las personas con TEA existe una enorme heterogeneidad respecto del nivel de afectación que muestran en el componente de la cognición social. Aun así, en todos ellos, esa “ceguera mental” va a repercutir en la esfera social de su vida cotidiana (Valdez, 2016).

En los grados inferiores, tercero y cuarto de la primaria en cuanto a las estrategias de aprendizaje, se hizo hincapié en habilidades sociales de los tres chicos integrados de estas aulas, principalmente en el inicio y mantenimiento de intercambio con sus pares, pero también en la posibilidad de expresar agrado o desagrado ante sus actitudes de manera adecuada. Para ello, el docente integrador siempre trabaja inicialmente como un nexo, buscando disminuir su rol paulatinamente.

La maestra integradora de M., mencionó dos objetivos bien marcados que planteó durante el año lectivo, que tienen que ver con lo social y lo vincular. El primero fue que M. pueda identificar las conductas de sus otros compañeros hacia él que no le gustaban y poder expresarlas, como por ejemplo cuando existía una corta distancia entre él y otro compañero en la fila, cuando se tiraban encima suyo o cuando algún compañero gritaba a su lado. Para ello, la maestra integradora de M. hizo uso de la palabra cada vez que él se sentía incómodo ante la conducta de algún compañero, le preguntaba si eso que estaban haciendo le gustaba y si la respuesta era negativa, le pedía que se dirigiera hacia ese compañero y le diga “esto no me gusta” para que esa acción tenga como resultado que el compañero cambie la conducta. Como se ha mencionado anteriormente, la afectación de la comunicación y el lenguaje en niños con TEA, se da tanto a nivel expresivo como comprensivo (Rodríguez Ortiz, Moreno Pérez & Aguilera Jiménez, 2007).

También se trabajaron contenidos mentalistas con viñetas combinadas con contextos reales de interacción, para su correcta generalización. El objetivo de las herramientas utilizadas es que deben ser diseñadas, con el fin de que los aprendizajes puedan ser generalizados, para trasladar dichos aprendizajes a diferentes ámbitos sociales donde se desenvuelve la persona con TEA (Martos-Pérez & Llorente-Comí, 2013). En dichas actividades con viñetas, M. señalaba como él se sentía cuando alguien gritaba cerca de él, por ejemplo y como se sentiría, en el hipotético caso de que algún compañero se parara muy cerca suyo y haría el juego “el aire es libre, yo no te toco”.

En cuarto grado, los dos maestros integradores (ambos psicólogos) trabajaron todo el año intensamente en las pautas sociales y poder brindar herramientas para comprender las reglas “no escritas” o convencionales (Hawkin, Baron – Cohen & Hawdin, 2006). Ellos hicieron hincapié en que es necesario intervenir para que puedan esperar y respetar los turnos (insistir en que levante la mano para poder hablar y

participar), ya que de lo contrario se enojan, se frustran y hacen berrinches si no pueden hablar o participar cuando quieren o si no son elegidos inmediatamente.

El trabajo con N. este año fue suspender las necesidades inmediatas y fijarle límites, de una manera firme, apacible y segura. Este también fue el trabajo con C., en sexto grado.

C. es un chico que no requiere adecuación de contenido, pero la maestra integradora sí pretende estimular una mayor autonomía, reforzar conductas positivas y adecuadas, poder ir dejando de lado los berrinches y llantos para poner en palabras de manera adecuada sus enojos.

Si bien estos dos chicos tienen edades diferentes y cada intervención o herramienta a utilizar debe estar ajustado a los déficits y fortalezas del alumno, teniendo en cuenta las necesidades pertinentes al ciclo vital (Martos-Pérez & Llorente-Comí, 2013), en ambos se intenta trabajar los límites y la “negociación” con la figura de autoridad. Los chicos con TEA, tienden a presentar resistencia al cambio e intereses estrechos, tanto como comportamientos repetitivos, Ashwin, Baron-Cohen, Tabassolli y Chakrabart (2009) sostienen que la fuerte sistematización es una manera de explicar estas características que repercuten en el entorno.

El maestro integrador de N., en su entrevista, comentó la importancia de la negociación con el alumno integrado, para que este tipo de conductas no interfieran el proceso de aprendizaje y en su interacción con el resto del aula. De esta manera se le permiten ciertos momentos de juego libre, de dibujo o se adaptan ciertas actividades para que él pueda cumplir objetivos planteados. Muchas veces se implementan estrategias premio castigo, sin embargo, para que estas conductas positivas se adquieran o permanezcan es necesaria la presencia de reforzadores.

Todos los maestros integradores entrevistados coincidieron en trabajar para incrementar la autoconfianza de los chicos integrados, reforzar sus conductas positivas y adecuadas destacando sus logros y haciendo hincapié en sus fortalezas. Wings (1982), dice que para motivar a un niño con TEA, es importante el estudio realizado previamente en el que se determinen los hechos reforzantes para él, con el objetivo de poder utilizarlos para una enseñanza eficaz.

El impacto negativo que tiene este déficit en su funcionamiento cotidiano se manifiesta en su dificultad para comprender el punto de vista de los demás, detectar engaños, modificar la conducta o el lenguaje en función del contexto, anticipar las

repercusiones de la propia conducta y comprender las reglas o códigos sociales (Valdez, 2016).

Otro común denominador en las entrevistas es el uso de la palabra y la reflexión para ayudar a discriminar sus emociones, poniendo en palabras sus sentimientos frente a una situación problemática. Generalmente, los chicos viven diferentes situaciones en la casa o en el día a día en el colegio que los angustia mucho, provocando altos niveles de ansiedad y frustración. Los chicos con déficit en ToM, no pueden adecuar sus emociones a los contextos que atienden y muchas veces, esas emociones se traducen en gritos, berrinches, caminatas dentro del aula, conductas agresivas, etc. Por esto, resulta importante poder identificar dichas emociones para ponerlas en palabras y trabajar con el monto de angustia que se desprende de ellas, mencionaban las docentes entrevistadas de 3ro, 4to y 6to grado.

Como se mencionó anteriormente, en el TEA existe como rasgo nuclear una alteración cualitativa de las capacidades de interacción social (Rivière, 2001). Es por eso, que la intención de este trabajo es describir las estrategias que se emplean a la hora de desarrollar vínculos significativos con los alumnos del espectro que presentan déficit en ToM, para favorecer su inclusión en el ámbito escolar. Entendiendo, por un lado, que el adecuado desarrollo del pensamiento y de las funciones mentales superiores del niño están vinculados a el contexto social en el que está inmerso; y por el otro, el desarrollo interpersonal así como las habilidades sociales, forman parte de la ontogénesis humana y le brindan al niño y adulto una mejor calidad de vida.

6. Conclusiones

El objetivo de trabajo fue describir las estrategias que se utilizan en el ámbito educativo para la inclusión de chicos con TEA, que presentan déficit en ToM. Para ello, se ha presentado información actualizada referente a las implicaciones del déficit en las personas del espectro, tomando como rasgo fundamental la alteración cualitativa para la comunicación interpersonal y posibilidad de generar vínculos interpersonales significativos como resultado. Como efecto cascada, el resto de las habilidades más complejas de la cognición social se desarrollan de manera anómala o alterada (Valdez, 2016).

En la observación directa de las estrategias utilizadas por parte de los docentes, los pares y los maestros con los niños con TEA, se pudo identificar que todos están al servicio de la inclusión del alumno. Se pudo apreciar que el trabajo de cada célula de la institución tiene como objetivo principal, crear un contexto adecuado para alojar al niño con déficit en ToM. Las principales estrategias observadas fueron el uso de la palabra como medio para la reflexión, la aceptación y fundamentalmente, para ejercitar la empatía. Tener autismo, dicen Cadaveira y Waisburg (2017), no significa que una persona este imposibilitada de sentir, pensar, desear, sino que lo hace de otro modo.

Los casos descritos en este trabajo descubren la importancia de las variables contextuales en la enseñanza de competencias emocionales del alumnado con TEA. Estos procesos de enseñanza tratan de configurarse como procesos cognitivos que desarrollan en la persona las habilidades para comprender y predecir la conducta de los demás, sus conocimientos, intenciones y creencias, por un lado; y favorecer a el aprendizaje dentro del aula, por el otro. Dentro de las variables contextuales, se describe la flexibilidad dentro del aula como herramienta fundamental, poder adaptarse a las necesidades de cada alumno, sin pretender encontrar respuestas absolutas que sirven para todos y todos los contextos (Lozano, Castillo, García & Motos Guerra, 2013).

Otra cuestión que se pudo observar en esta experiencia, fue la importancia de la cooperación entre quienes trabajan en la institución. La escuela cuenta con un dispositivo profesional sólido conformado por Psicopedagogos, Psicólogos, Maestros Especiales y Licenciados en Ciencias de la Educación que trabajan en forma interdisciplinaria, operando en el aula como comaestros de cada grupo y simultáneamente, asistiendo al niño en sus necesidades particulares. Esto conforma un valor agregado como gran estrategia de intervención para trabajar con el déficit de la comprensión de estados mentales. Muchas veces, los docentes se frustran o se angustian frente a las respuestas emocionales que reciben de los alumnos con TEA, es por eso que siempre tienen dónde acudir para recibir herramientas que fortalezcan el vínculo y favorecer el proceso de aprendizaje.

Las limitaciones que podrían mencionarse para la elaboración de este trabajo, se describen como la imposibilidad de realizar entrevistas directas a los alumnos, así como con a sus padres para profundizar acerca de otras conductas, llevadas a cabo en un ámbito familiar, cotidiano, con el fin de analizar la posibilidad de la generalización del aprendizaje de los estados mentales y habilidades sociales. Se considera fundamental el conocimiento profundo del contexto de vida del niño, para el trabajo integral ajustado a

los avances y déficits del alumno (Martos-Pérez & Llorente-Comí, 2013). Por ese motivo este trabajo tuvo que ser realizado a partir de la observación directa y complementado con entrevistas a los docentes de una asignatura por grado, maestros integradores de cada chico con TEA seleccionado y el equipo de integración escolar. Otra limitación fue no poder hablar con los docentes de todas las asignaturas de cada grado, considerando que cada docente establece un vínculo distinto con cada alumno y emplea estrategias diferentes. La descripción del proceso llevado a cabo puede arrojar luz a la complejidad de la enseñanza de competencias emocionales con alumnado con TEA, es por eso que cuanto más información se tenga al respecto más ricas serán las estrategias a utilizar.

Con la intención de hacer un aporte crítico, considero que hubiese sido de gran utilidad para este trabajo que se incluyan materiales didácticos para favorecer el aprendizaje de estados mentales, así como un plan de trabajo estructurado que fomente la enseñanza de las habilidades para comprender y predecir la conducta de los demás, sus conocimientos, intenciones y creencias. Los maestros integradores, en ocasiones, aclaraban, que dentro de la escuela no existe una directiva explícita para trabajar con la enseñanza de estados mentales, que ese tipo de intervenciones se hacen en contexto clínico. No obstante señalaban la importancia de incluir estas habilidades para el desarrollo de funciones mentales superiores.

En la búsqueda de otros caminos para alojar a las personas con condiciones del espectro autista y así mejorar sus condiciones y calidad de vida, hoy encontramos un gran camino por recorrer. Es por esta razón, que se debe hacer un profundo trabajo para tratar de comprender sin juzgar, ni etiquetar y no pretender encontrar respuestas absolutas, que sirven para todos y todos los contextos. Cada persona es única, por más características en común que podamos llegar a encontrar dentro de este trastorno y cuantas más posibilidades se le brinden al niño autista más fácilmente podrá desarrollar sus capacidades mentalistas y llegar a desenvolverse de manera autónoma.

Ahora bien, partiendo de la concepción del sujeto como un ser biopsicosocial, atravesado por el contexto donde se encuentra inmerso, siendo este un factor esencial en la construcción de significados y representaciones que guíaran su acción, se entiende que el resultado de esta construcción da lugar a múltiples individuos, con necesidades y creencias diferentes que están inmersos en un sistema educativo. Es en este sistema, que la adaptación de la escuela a la persona (y no al revés, como suele suceder) es una característica de la educación inclusiva que se lleva a cabo a través de ajustes razonables

y apoyos: medios que garanticen a todos la accesibilidad en cuanto a infraestructura, al transporte y a los medios para comunicarse, además de las que se requieran para las necesidades individuales de los alumnos, como lo son los maestros integradores. Así como también, la concientización, sensibilización, información y formación sobre los trastornos del espectro autista es de gran importancia.

Es en el momento histórico actual, que los propósitos de la escuela se encuentran fundados en la práctica que busca desarrollar a los individuos, generando condiciones que permitan expresar y potenciar habilidades, competencias y destrezas en distintos campos de acción, por medio de los instrumentos que los docentes y la institución seleccionaran, acorde a las necesidades del alumno y al contexto en el que se desenvuelven.

A este ideal me aferro para terminar un ciclo como estudiante universitario y comenzar un estadio nuevo como profesional que contribuya al cumplimiento del mismo. Un sistema educativo que no desestime la inclusión como valor social, que sea flexible y que se adapte a las necesidades de cada chico en la actualidad.

7. Referencias

- Albónico, G. (2010). ¿Qué puede hacer la escuela con la violencia y el bullying?. En Albónico, G. (comp.), *Otra voz en la educación: el trabajo de los psicólogos en escuelas y liceos* (pp.19-38). Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Alhucema, W. F. P. (2011). La teoría de la mente en la educación desde el enfoque socio-histórico de Lev Vigotsky. *Educación y Humanismo*, 13(20), 5-15. Recuperado de: [10.17081/eduhum.13.20.2292](https://doi.org/10.17081/eduhum.13.20.2292)
- American Psychiatric Association, (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5* (5ta. ed.). Arlington: Autor.
- Ayuda, R; Llorente, M; Martos-Perez, J; Rodriguez, L y Olmo, L. (2012). Medidas de estrés e impacto familiar en padres con niños con trastorno del espectro autista antes y después de su participación en un programa de formación. *Revista de Neurobiología*, 54(1), 73-80. Recuperado de <https://philpapers.org/archive/LACLID.pdf>
- Baird, J. A. (2005) *Why Language Matters for Theory of Mind*. Nueva York, Estados Unidos. Oxford University Press.
- Barraza, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del Psicólogo Educacional: propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 15(3), 13-15. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n3/1409-4703-aie-15-03-00590.pdf>
- Baron-Cohen S, Leslie AM & Frith U. (1985). Does the autistic child have a ‘theory of mind’?, *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Baron-Cohen, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: cognitive or affective? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(3), 379-402.
- Baron-Cohen, S. (1989). Perceptual role-taking and protodeclarative pointing in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 7(1), 113-127.
- Baron-Cohen, S. (1990). Autismo: un trastorno cognitivo específico de “ceguera de la mente”. *International Review of Psychiatry*, 2, 81-90.
- Baron-Cohen S., Wheelwright S. (1999) ‘Obsessions’ in children with autism or Asperger syndrome. Content analysis in terms of core domains of cognition. *Br. J. Psychiatry*. 175(4), 484–490.

- Baron-Cohen, S., Ashwin, E., Ashwin, C., Tavassoli, T., & Chakrabarti, B. (2009). Talent in autism: hyper-systemizing, hyper-attention to detail and sensory hypersensitivity. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B Biological Sciences*, 364(1522), 1377-1383.
- Cadaveira, M & Waisburg, C. (2017). *Autismo, guía para padres y profesionales*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós.
- Donato, R., Kurlat, M., Padín, C., & Rusler, V. (2014). Experiencias de Inclusión Educativa desde la perspectiva de aprender juntos. *Estudio de casos en regiones de Argentina*. Recuperado de www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion_Educativa.pdf
- Evolutionary Psychiatry Special Interest Group. [EPSIG-UK]. (2016, 13 de octubre). Autism: An evolutionary perspective Professor Simon Baron-Cohen, 1st Symposium of EPSIG. Recuperado de: www.youtube.com/watch?v=0o1PXeFEcL0
- García García, Emilio (2007). Nuevas perspectivas científicas y filosóficas sobre el ser humano. *En Nuevas perspectivas científicas y filosóficas del ser humano*. Universidad Pontificia Comillas, Madrid, 6(1), 17-54. doi: 978-84-8468-218-9
- García García, E. (2008) Neuropsicología y Educación, de neuronas espejo a teoría de la mente. *Revista de psicología y educación*, vol 1(3), 69 – 90.
- Gómez, I. (2010). Ciencia Cognitiva, teoría de la mente y autismo. *Pensamiento Psicológico*, Pontificia Universidad Javeriana, 8(15), 113-123.
- Hawkin. P., Baron – Cohen. S. & Hawdin. J. (2006). *Enseñar a niños autistas a comprender a los demás*. Londres, Inglaterra: Ceac Educación. 11-18.
- Ley Nacional de Educación N° 26206. (Diciembre de 2006), Cap 8, art. 42 y 43. Argentina.
- López, D. (2009). *Educación especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina*. Poster presentado en Orientaciones 1 y coordinación Ministerio de Educación de la Nación Argentina (Ed.), Buenos Aires, Argentina.
- Lozano Martínez, J., Castillo Reche, I. S., García Martínez, C., & Motos Guerra, E. (2013). El desarrollo de habilidades emocionales y sociales en alumnado con trastorno del espectro autista: Una investigación colaborativa en Educación Infantil y Primaria. *Didáctica, innovación y multimedia*, 4(26), 4-11.
- Martínez, J. L., & García, S. A. (2010). Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales de alumnado con trastornos del espectro autista. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 261-287.

- Martos-Pérez, J., & Llorente-Comí, M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Revista de Neurología*, 57(1), 91-125.
- Núñez, M. (2012) Teoría de la mente: el desarrollo de la psicología natural. En M. Carretero y J.A. Castorina (comps.). Desarrollo cognitivo y Educación (I) Los inicios del conocimiento (pp.267-290). Buenos Aires: Paidós.
- Ortiz, I., Moreno-Pérez F., Aguilera-Jiménez, A. (2007). La atención educativa en el caso del alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de educación*. 34(7), 235-236.
- Ozonoff, S., Young, G. S., Carter, A., Messinger, D., Yirmiya, N., Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Carver, L. J., Constantino, J. N., Dobkins, K., Hutman, T., Iverson, J. M., Landa, R., Rogers, S. J., Sigman, M., and Stone, W. L. (2011). Recurrence risk for autism spectrum disorders: A baby siblings research consortium study. *Pediatrics*, 128(3), 2710–2825. doi: 10.1542/peds.2010-2825
- Peeters, T (2011). *El autismo no es una enfermedad*. El tiempo, 16 de mayo. Recuperado de es.theopeeters.be
- Pierce, K., Conant, D., Desmond, J., Hazin, R. & Stoner, R. (2010). Preference for geometric patterns early in life as a risk factor for autism. *Arch Gen Psychiatry*, 68(1), 23-40.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and brain sciences*, 1(4), 515-526.
- Rivière, A., Sotillo, M., Sarriá, E. y Núñez, M. (1994). Metarrepresentación, intencionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología*, 51(4), 23-32.
- Riviére, A. (2001). Lenguaje y Autismo. En: Valdez, D. (2001). Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación. Tomo 1. Buenos Aires: Ed. Fundec.
- Riviere, A. (2001b). *Autismo, orientaciones para la intervención educativa*. (1ª ed.), Madrid:Trotta.
- Ruiz, C. (2010). Investigaciones sobre el campo de la educación y las personas con discapacidad. En F. Par, Escuelas inclusivas. *Un camino para construir entre todos. Investigación y relato de experiencias educativas y diversidad*. (pp. 61-92). Buenos Aires: Fundación Par.
- Russell, J. (2000). *El autismo como trastorno de la función ejecutiva*. Londres, Inglaterra: Panamericana.

- Skliar, C. (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y pedagogía*, 17(41), 11-22.
- Stainbacks, S., & Stainbacks, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el curriculum*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Téllez-Vargas, J. (2006). Teoría de la mente: evolución, ontogenia, neurobiología y psicopatología. *Avances en psiquiatría biológica*, 7(1), 6-27.
- UNESCO (1990): Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: Una visión para el decenio de 1990. Jomtien, Thailandia.
- UNICEF. (2014). Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. *Estudio de casos en regiones de Argentina. Argentina*.
- Valdez, D. (2004). Construir comprensiones compartidas en contextos escolares: el desafío de la diversidad. En Elichiry, N. (Comp.) *Aprendizajes escolares: desarrollo en psicología educacional* (pp 54-80). Buenos Aires: Manantial.
- Valdez, D. (2016). *Autismos, estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós.
- Vigotsky, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Wings, L. & Everard, M. P. (1982). *Autismo infantil. Aspectos médicos y educativos*. Madrid: Santillana.
- Wong, C. C. Y., Meaburn, E. L., Ronald, A., Price, T. S., Jeffries, A. R., Schalkwyk, L. C., & Mill, J. (2014). Methylomic analysis of monozygotic twins discordant for autism spectrum disorder and related behavioural traits. *Molecular psychiatry*, 19(4), 495.
- Zaldívar, R. A. (2013). "Creando a través de señas": una propuesta metodológica para explorar la imaginación y sensibilidad en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA). *Haz tu tesis en cultura, Fondo de investigacion. Santiago*. Recuperado de <http://www.observatoriocultural.gob.cl/haztu-tesis-en-cultura/2013/>
- Zumalabe, J. (2006). El materialismo dialéctico, fundamento de la psicología soviética. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 21-50.
- Zinchenko, V. (1999). Sobre la historia del Instituto Psicológico LG Schukina de Moscú. *Boletín Informativo de la Sociedad Española de Historia de la Psicología*, 4(22), 1-10.

Anexo

Entrevista a Integradores

Tipo de instrumento:

Entrevista semiestructurada.

Objetivo de la entrevista:

Describir que tipo de estrategias utilizan a la hora de trabajar con el déficit en ToM, característico en niños con TEA, para favorecer su inclusión escolar, social y fomentar la autonomía del alumno. Describir las herramientas que proveen a los pares de los niños incluidos. Entendiendo que el aula, es un espacio en el que el niño, no solo incorpora contenidos académicos que le servirán para su vida, sino también es el contexto que aloja a los chicos que son integrados y pueden o bien limitar o favorecer su desarrollo interpersonal.

Entrevistados:

- Maestra Integradora de M, Psicopedagoga.
- Maestra Integradora de F, Psicopedagoga.
- Maestro Integrador de N, Psicólogo.
- Maestra Integradora de C, Psicomotricista.
- Maestra integradora de A, Psicóloga.

Preguntas a Realizar:

- ¿Se pueden enseñar los conceptos de estado mental? ¿Qué técnicas facilitan su aprendizaje?
- De acuerdo a su experiencia ¿existe insensibilidad frente a los sentimientos de las otras personas? De ser así ¿Cómo se trabaja con esto? ¿Qué herramientas se les da a los chicos para suplir este déficit?
- ¿La adquisición de los conceptos de estado mental conduce a cambios en otros aspectos de la conducta social y de comunicación? Si así es, ¿En cuales?
- ¿Qué factores pueden ser responsables de que algunos niños adquieran términos de estado mental y otros no lo logren?

- Para el trabajo con los estados mentales, usted como maestro integrador ¿cuál cree que es el punto de partida?
- Como sabemos el recreo es un espacio donde los chicos se relacionan espontáneamente ¿Qué me puede decir de la relación, que su alumno integrado, genera con sus compañeros?
- ¿Qué herramientas se les da a los compañeros de los chicos con TEA que presentan déficit en ToM para generar vínculos significativos?

Entrevista a Docentes

Tipo de instrumento:

Entrevista semiestructurada.

Objetivo de la entrevista:

Describir que tipo de estrategias utilizan, como docentes, a la hora de trabajar con el déficit en ToM, característico en niños con TEA para favorecer su inclusión escolar, inclusión social y fomentar la autonomía del alumno. Describir si los docentes proveen herramientas a los pares de los niños incluidos para fomentar la vinculación sana y el trabajo en grupo. Describir las herramientas utilizadas para favorecer la dinámica áulica, así como la también el aprendizaje de los contenidos curriculares en los chicos con TEA que presentan déficit en ToM.

Entrevistados:

- Maestra de 3er. Grado.
- Maestra de 4to. Grado.
- Maestro de 4to. Grado.
- Profesora de Plástica de 6to. Grado.
- Profesora de Ciencias Sociales de 7mo. Grado.

Preguntas a Realizar:

- ¿Cómo docente, emplea alguna herramienta para fomentar las habilidades sociales en clase?

- ¿Cómo consigo llamar la atención de un niño autista para que atienda en clase?
- ¿Que tipo de herramientas motivacionales se emplean en el aula para alcanzar el aprendizaje deseado?
- ¿De que manera se emplea el castigo?
- ¿Qué rol juega el elogio?
- ¿Cómo manejan las evaluaciones de los chicos con TEA, con respecto al resto de la clase?
- ¿Usted hace de mediador entre los chicos y colabora en su modo de relacionarse? ¿De que manera?

Entrevista a la Coordinadora de Integración

Tipo de instrumento:

Entrevista semiestructurada.

Objetivo de la entrevista:

Describir que tipo de estrategias proveen a los docentes y maestros integradores para favorecer la inclusión de los niños con TEA, que presentan déficit en ToM. Describir cual es el objetivo para la educación de niños con TEA que presentan déficit en la ToM y de que manera lo llevan a cabo. Mencionar como trabajan el desarrollo de vínculos interpersonales sanos dentro del aula. Describir que tipo de apoyo reciben los docentes e integradores, que conforman la pareja pedagógica, para alcanzar los objetivos planteados por la institución.

¿Se requiere una menor población de alumnos por aula para mejorar y facilitar la dinámica social reinante en clase?

La vida familiar en la mayoría de los casos se organiza en torno al niño con TEA, ¿Sucedo lo mismo en el aula?

¿Existen determinados estilos o estrategias de afrontamiento que se ponen al servicio de los docentes a la hora de afrontar el estrés que conlleva el déficit en ToM? Tales como

apoyo de la comunidad o reevaluación positiva de determinado hecho. ¿varían estas en relación a la edad del niño con TEA?

¿Cómo se trabaja con el malestar emocional que puede llegar a causar en los docentes el déficit en ToM?

Desde una perspectiva pedagógica se reivindica una educación para los niños con TEA abierta y flexible, en la que tengan cabida aspectos tan importantes para ellos como son la comprensión de emociones y creencias. Por ello, ¿El reto de la educación sería contribuir a la calidad de vida de estas personas mediante respuestas educativas que pongan el énfasis en el desarrollo de la comprensión de emociones y creencias? ¿Por qué?

Guía de Observación de las Estrategias

¿A quién observo? Alumno Incluido diagnosticado con TEA que presenta déficit en ToM.

¿Qué Hace?

- ¿Tiene compromiso cognitivo?
- ¿Puede expresar cuando esta triste, contento, enojado?
- ¿Respeto a los adultos? ¿Cómo reacciona ante los límites?
- ¿Qué habilidades tiene?

¿Persona significativa con quién?

- ¿Se vincula con sus compañeros? ¿De que modo lo hace?
- ¿Como lo tratan sus compañeros?
- ¿Entiende los chistes y el doble sentido?

¿Qué tipo de comunicación ejecuta? Verbal, visual, táctil.

¿Qué duración tiene sus conversaciones?

¿En qué contextos se siente más como para relacionarse con los otros?

¿Utiliza instrumentos para la comunicación?

¿A quién observo? Docentes

¿Qué Hace?

- ¿Incluye a los chicos con TEA a las actividades?
- ¿Cómo reacciona ante las conductas fuera de lugar del alumno?

Vinculación

- ¿De que modo se relaciona con el alumno con TEA?
- ¿Se apoya mucho en la docente integradora?

Trabajo Áulico

- ¿Prefiere las tareas en grupo o las tareas individuales?
- ¿De que forma evalúa al alumno con TEA?
- ¿Qué tipo de materiales incluye en las clases?

¿A quién observo? Maestro Integrador

¿Qué Hace?

- ¿Cómo interviene en las relaciones interpersonales del niño? ¿Lo hace de manera constante? ¿Lo ayuda a iniciar conversaciones?
- ¿Se sienta al lado del niño toda la clase?
- En lengua, ¿Que recurso utiliza para la comprensión de historias y cuentos?

Para trabajar lo vincular

- ¿Qué recursos utiliza para hablar de emociones y sentimientos? ¿Lo hace con ejemplos? ¿Con experiencias de la vida del niño?
- ¿Cómo habla con los compañeros de aula del niño con TEA acerca de sus déficit en la expresión y sus conductas? Que a veces pueden resultar extrañas a los ojos del resto de los alumnos.
- ¿Cómo trabaja con la docente del aula?
- ¿De qué manera pone límites?