



TESINA

**Trabajo final correspondiente al
trayecto teórico metodológico
presentado para acceder al grado de:**

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

**“Abordaje de las emociones de los niños con
Trastorno Espectro Autista: una mirada desde la
docencia y la psicopedagogía “**

Autor/a:

Gómez, Cristina Inés - 39002995

Herrena, Norma del Valle - 23718936

Lobo, Inés Jimena - 38341158

Tutor/a:

[Prof. Bravo, Ana]

Fecha de Presentación:

25/02/2022

AGRADECIMIENTOS

Queremos considerar este espacio para agradecer a nuestras familias, quienes nos sostuvieron y alentaron en nuestro recorrido, como así también a cada una de las integrantes de este trabajo de investigación por el compromiso, apoyo, comprensión en cada etapa por la que fuimos transitando para poder concluir dicho proyecto.

Como así también a nuestra tutora Ana Bravo quien nos acompañó en estas instancias, posibilitándonos espacios de orientación e intercambio el cual nos enriqueció profundamente tanto en la tesina como en nuestro quehacer psicopedagógico.

RESUMEN

La siguiente investigación tiene como propósito principal, conocer las líneas de intervención que el docente y el psicopedagogo utilizan para abordar las emociones en niños diagnosticados con TEA. Dentro de esta, se despliegan categorías las cuales van a mencionar el recorrido; entre ellas se encuentra el marco teórico que aborda variables como; metodologías de trabajo, donde ambos profesionales utilizan en función a su labor con respecto al tema de las emociones dentro del contexto escolar, la segunda categoría planteada corresponde al asesoramiento y orientaciones al docente, siendo estas relevantes para poder nutrirse de conocimientos y ejecutar herramientas en la práctica. Finalmente, la tercera categoría hace referencia a las emociones y habilidades sociales trabajadas por parte de ambos profesionales, cabe destacar que dicha investigación parte de un enfoque metodológico cualitativo, del tipo no experimental, a partir del cual se lograron revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación, obteniendo alcances descriptivos a través de la recopilación. Este procedimiento, cuenta con la participación de actores institucionales los cuales facilitaron datos e información, sin embargo, es necesario destacar que ninguna investigación está cerrada por completo y la labor de seguir investigando es parte de la profesión. Se puede concluir, entonces, que tal proyecto cumplió con el alcance de los objetivos propuestos.

Palabras claves: Intervención Psicopedagógica- TEA – Emociones.

INDICE

1.INTRODUCCIÓN.....	p.3
2. Capítulo I: MARCO TEÓRICO.....	p.7
2.1 Concepciones de autismo a lo largo del tiempo.....	p.7
2.2 Cambios de las descripciones diagnósticas.....	p.7
2.3 Características del Trastorno Espectro Autista.....	p.8
2.4 Trastorno Espectro Autista y emociones.....	p.10
2.5 Estrategias del docente.....	p.11
2.6 Dinámica de clase.....	p.13
2.7 Rol psicopedagógico	p.14
2.8 Habilidades sociales en el contexto escolar.....	p.14
3. Capítulo II: CONSIDERACIONES METODOLOGICAS	p.17
3.1 Problema de investigación.....	p.17
3.2 Objetivos (general y específicos)	p.17
3.3 Enfoque metodológico.....	p.17
3.4 Diseño y alcance.....	p.18
3.5 Participantes.....	p.18
3.6 Instrumentos de recolección de datos.....	p.18
3.7 Procedimientos.....	p.19
3.8 Análisis de datos.....	p.19
4. Capítulo III: RESULTADOS.....	p.20
5. CONCLUSIONES.....	p.28
6. REFERENCIAS.....	p.31

INTRODUCCIÓN

La presente investigación, se desarrolla a partir de interrogantes que implican el tema de las emociones en niños con Trastorno del Espectro Autista, y la manera en que los docentes y psicopedagogos interceden a la hora de trabajarlas con el fin de lograr un mayor aprendizaje. Primeramente, la noción de TEA, como espectro, se asocia a diversas clases de alteraciones, entre ellas la deficiencia en las capacidades de relación y de conducta, las cuales repercuten en las habilidades sociales, la presencia de estos rasgos muchas veces puede ir acompañadas de otras alteraciones a nivel intelectual y cognitivo. El espectro autista y los trastornos generalizados del desarrollo abarcan un amplio grupo de trastornos cognitivos y neuro-comportamentales que incluyen características que definen el núcleo de la socialización deteriorada, patrones de conducta restringidos y repetitivos y la alteración de la comunicación verbal y no verbal. Estas áreas implicadas representan limitaciones para los niños con trastorno del espectro autista, que cuando no son intervenidas, dificultan su aprendizaje e inclusión en la escuela. (Valdez-Maguiña,2019).

Cabe destacar que su diagnóstico es un proceso interdisciplinar por lo que es importante recurrir a diversos profesionales.

A partir de esto, se decide realizar una indagación, para dar a conocer cómo implementar estas vías del quehacer docente como del psicopedagogo para abordar las emociones en niños con TEA del nivel primario.

Así mismo, se expone la importancia de su acompañamiento y el trabajo en equipo con los profesionales institucionales, como también destacar el rol del psicopedagogo a la hora de sus prácticas en el aula. No obstante, es relevante conocer cómo trabajan las escuelas cuando tienen niños incluidos con este trastorno. Presentarle a los niños un entorno inclusivo, donde se les permitan ser escuchados, desarrollando sus destrezas y potenciando sus habilidades va a permitir en ellos el sentimiento de permanencia, lo que provocara también variados progresos académicos. (Leyva, 2009).

Entre la recopilación de información, se pudieron encontrar diversos

antecedentes que tratan sobre TEA y el acompañamiento psicopedagógico, como así también algunos lineamientos a seguir a la hora de favorecer la enseñanza para lograr aprendizajes significativos. También se seleccionó información acerca de cómo influyen las emociones en niños con TEA y cuan es la importancia de trabajarlas dentro y fuera del aula. En Murcia España, se realizó una investigación dedicada a valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre las emociones en el alumnado con trastorno del espectro autista para beneficiar las habilidades sociales (Josefina L. Martínez y Salvador A. García 2010). Otro trabajo de investigación es el realizado en México por Michelle Zapella (1998), dentro del cual aborda el autismo infantil: los estudios sobre la afectividad y las emociones. Asimismo, en Salamanca España, Miguel Ángel y Ana María (2006) han desarrollado una investigación tendiente al mundo de las emociones en los autistas.

Este trabajo se fundamenta en un enfoque cualitativo el cual utiliza la recolección y análisis de datos para describir las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el procesode interpretación. Está acción entre los hechos y su interpretación busca obtener las perspectivas y puntos de vistas de los participantes (Sampieri 2014). Para la recopilación de datos se utilizaron entrevistas a actores institucionales como a psicopedagogos y docentes. En el marco de este trabajo, se puede decir que el diseño y alcance de este fue descriptivo del tipo no experimental.

Esta investigación se considera relevante para la disciplina porque además de brindar herramientas para futuras intervenciones tanto en el ámbito educativo como el ámbito clínico, ofrece posibilidades de estrategias para que el docente acompañe al alumno con TEA en los aprendizajes. Teniendo en cuenta que, en la educación, la diversidad es una realidad, es necesario implementar formas y ritmos de aprendizajes para las demandas de los niños hacia los profesionales. De esta manera, implementar estrategias de intervención para niños con TEA, no solo abrirá las puertas de inclusión para que sea parte de la escuela, sino también favorecerá en ellos, el potencial del conocimiento, superar y mejorar las dificultades académicas y lo más fundamental desenvolverse en un entorno social, sin que este sea un factor de abandono. Disponer de herramientas y

estrategias de formación, conducirá al profesional a ejecutar de manera clara su labor, evitando la confusión y posibles frustraciones.

No obstante, esta investigación es pertinente para la psicopedagogía porque abarca temas cognitivos y emocionales, identificando los principales signos y características que engloban este trastorno. El objetivo de la intervención es conocer la funcionalidad de este trastorno y la singularidad del niño que lo padece, para así poder aplicar las herramientas en cada caso. Esto en el contexto escolar como clínico, llevara a intervenir con el alumno para potenciar sus habilidades comunicativas. Como también, se podrá orientar a los docentes y a la familia, ya que es parte de la labor psicopedagógica el asesoramiento y el trabajo en conjunto.

“El asesoramiento debe permitir que la institución educativa logre cumplir con sus objetivos, de forma coherente con la demanda social que tiene y considerando a toda la comunidad educativa: estudiantes, padres de familia, docentes y comunidad” (Hernández, 2013, p. 42).

El objetivo general, con el cual se trabajó durante el recorrido de la presente investigación es sobre: conocer las líneas de intervención que el docente y el psicopedagogo utilizan para abordar las emociones en niños diagnosticados con TEA en el nivel primario, del mismo se despliegan como objetivos específicos: Identificar el rol psicopedagógico con niños diagnosticado con TEA, Conocer cómo trabaja en conjunto la escuela las habilidades sociales que se ven afectadas en el niño incluido e Indagar las formas de intervención que el docente aplica en niños con TEA.

La estructura de la presente investigación está conformada por tres capítulos denominados marco teórico, marco metodológico y resultados, y un apartado final de conclusiones.

El capítulo uno se destinó al marco teórico el describe la historia del termino autismo, a lo largo del recorrido se puede observar las distintas concepciones del tema proveniente de distintos autores en base al tiempo desde su primera definición. Seguidamente se expone los cambios de las descripciones diagnósticas.

Siguiendo con el apartado se delimita el proceso emocional y su influencia en

niños con este trastorno. Por otro lado, se consideró importante destacar el rol psicopedagógico y el acompañamiento que provee el mismo en el ámbito escolar y en relación la enseñanza aprendizaje, como así también la intervención docente. Terminando esta sección se exponen las habilidades sociales en el contexto educativo como parte de la vida estudiantil del alumno.

Por otro lado, en el capítulo dos, en lo que refiere a consideraciones metodológicas, el alcance de este fue descriptivo, ya que se trabajó con un enfoque cualitativo, teniendo presente el objetivo general y los específicos, mencionados anteriormente de forma clara en todo el recorrido, en cuanto al diseño el mismo fue flexible, con planificaciones inductivas del campo.

En esta sección también se describen las características de los instrumentos de recolección de datos y los participantes involucrados. No obstante, se destacan los procedimientos llevados a cabo y el consecuente análisis de los mismos.

Posteriormente, en la última sección se contemplan los resultados, los cuales se establecieron a través de categorías, que reflejan el análisis de la información obtenida de la indagación, en cuanto a el abordaje docente y psicopedagógico con respecto a las emociones en niños con TEA. Esta sección además va a contemplar los lineamientos teóricos con los cuales se relacionó el análisis.

En el último capítulo, reservado a las conclusiones se pudo reflexionar acerca de la importancia sobre el abordaje de las emociones que se adquieren tanto en la práctica psicopedagógica como en la práctica docente. Además, se señaló, las limitaciones que se encontraron a lo largo del trabajo de investigación y se propuso lineamientos para futuras investigaciones.

Capítulo I: MARCO TEÓRICO

2.1 CONCEPCIONES DE AUTISMO A LO LARGO DEL TIEMPO

Existen muchas definiciones sobre lo que es el autismo, según Lén de Rozental (1983) “el autismo es un desajuste del desarrollo que se percibe en la primera infancia”.

Para el autor Riviére (2007), la primera persona que definió el concepto fue Kanner en 1943, y desde que lo hizo, el autismo se ha visto como un tema lleno de enigmas, extraño y lejano. Esto se debe a que, a pesar de las investigaciones, se sigue sin conocer aún el origen y gran parte de la naturaleza de este trastorno. La definición de autismo que propuso Kanner en 1943 presenta tres núcleos: Trastorno cualitativo de la relación, Alteraciones de la comunicación y el lenguaje, Falta de flexibilidad mental y comportamental. Esta definición sigue vigente actualmente y se incluye en las definiciones diagnósticas más empleadas: el DSM-IV de la Asociación Americana de Psiquiatría (1994) y la ICD-1100 de la Organización Mundial de la Salud (1993). Dentro de la DSM-IV se diferencia entre el trastorno autista (síndrome de Kanner) y el Trastorno de Asperger (síndrome de Asperger).

Esta clasificación del DSM-IV (1994, p. 80) dice: “El autismo es uno de los trastornos del desarrollo de la infancia definidos conductualmente. Por autismo se entiende un defecto de severidad variable en la interacción social recíproca y en la comunicación verbal y no verbal y en la actividad imaginativa, asociado con un repertorio escaso y repetitivo de actividades e intereses” Continuando con Riviére (2007), el estudio del autismo es de gran interés porque representa un reto, es decir, los seres humanos tienen la necesidad de comprender, compartir y relacionarse con los demás, pero las personas con TEA no poseen esas capacidades, por lo que supone un desafío entender y analizar esas conductas.

2.2 CAMBIOS DE LAS DESCRIPCIONES DIAGNOSTICAS

El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM), junto con la Clasificación Internacional de Enfermedades, actualmente en su décima versión (CIE-10), conforman dos de los manuales más usados en psiquiatría

para la clasificación y diagnóstico de enfermedades mentales.

Tanto en el DSM-1, publicado en 1952, como en el DSM-2, publicado en 1968, el autismo era considerado un síntoma más de la esquizofrenia. El DSM-3, publicado en 1980, cambió el enfoque diagnóstico de los trastornos mentales. Hasta entonces, eran considerados estados psicológicos y, a partir de este momento, se definieron como categorías de enfermedad. Es en esta versión cuando se introduce, por primera vez, el término de autismo infantil.

El DSM-3-R (versión revisada de 1987) mantuvo la categoría de trastornos generalizados del desarrollo, aunque suprimió el término de autismo infantil de este grupo, reemplazándolo por el de trastorno autista, debido a la consideración de que los síntomas continuaban aún en la etapa adulta. El DSM-4 (1994) y el DSM-4-TR (2000) definieron al autismo bajo tres categorías diagnósticas: alteración en la interacción social; alteración en la comunicación; y patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados. Con el DSM-5 (2013), versión más reciente del manual, todos los subtipos del autismo quedaron en una sola categoría: trastornos del espectro autista.

2.3 CARACTERÍSTICAS DEL TRASTORNO ESPECTRO AUTISTA

Los TEA se definen por la presencia simultánea de alteraciones en la interacción social recíproca, la comunicación, el lenguaje y la imaginación, y la presencia de conductas e intereses repetitivos y estereotipados. Ningún síntoma concreto es universal ni específico de TEA. Otros trastornos del desarrollo presentan estereotipias, ecolalias, dificultades en el juego simbólico, les cuesta realizar conductas para compartir intereses, etc. (Wetherby y cols., 2004). Lo universal y específico del trastorno es la alteración simultánea en todas las áreas (así como lo pronto y gravemente que se afecta el desarrollo social). — El desarrollo de las personas con TEA no se altera de manera generalizada. En los TEA se alteran severa y cualitativamente ciertos aspectos del desarrollo social, comunicativo, del juego y de la flexibilidad mental y comportamental. No todos los aspectos de estas grandes áreas tienen que verse afectados en los TEA, pues algunos (apego, reconocimiento físico en un espejo, comunicarse para pedir, etc.) no muestran alteraciones o lo hacen de manera leve (Rogers y Pennington, 1991).

Aquellas que sí se ven alteradas, lo hacen de manera cualitativa. Por ejemplo, no es correcto pensar que los niños con TEA no muestran afecto. Lo muestran, pero menos frecuentemente (Dawson y cols., 1990) y, sobre todo, cuando a ellos les apetece, no cuando otro busca ese afecto. Su limitación afectiva tiene mucho más que ver con el déficit que presentan en reciprocidad social y emocional, que con una limitación para expresar emociones o sentir afecto por otros. No es tampoco correcto decir que la gente con autismo no se comunica. Por supuesto que lo hacen, pero con una menor frecuencia y, sobre todo, por razones diferentes, mayoritariamente para satisfacer sus necesidades, y no tanto para compartir intereses, charlar o conversar de manera recíproca (Carpenter, Pennington y Rogers, 2002; Landa, 2000). Igualmente, solemos pensar que las personas con TEA no alternan la mirada entre un suceso o un objeto y otro individuo. Para muchas personas con TEA e importantes limitaciones, esta afirmación generalista puede que sea ajustada, pero lo que realmente define el déficit en el uso de la mirada alterna característica de este trastorno es algo más sutil, una alteración cualitativa. Muchos no muestran dificultades para alternar la mirada y obtener información sobre lo que ha sucedido o sobre la intención de alguien que realiza una acción, pero sí para compartir su interés sobre algo (Hobson, 2007). — Lo temprano (antes de los 2 años) que se afecta el desarrollo social. Todas las personas con TEA muestran alteraciones en procesos básicos para el desarrollo de las funciones psicológicas, que en el desarrollo típico emergen entre los 9 y los 15 meses (Rivière, 1997c), como son la orientación social, la motivación por compartir intereses, dirigir expresiones emocionales, responder a las expresiones de malestar ajenos, etc. (Bryson y Hobson, 2002). Este tipo de comportamientos se alteran tanto en personas con TEA con retraso en el desarrollo, como aquellas con TEA sin DI (Bryson y cols., 2007). — Lo severamente que se afecta la competencia social. Lo que más los define es su discapacidad social, sus limitaciones en interacción social. Aunque muchos trastornos del desarrollo (trastornos severos del lenguaje, DI...), así como trastornos de salud mental (p. ej., trastornos de personalidad, esquizofrenia...) cursan con dificultades de relación social (Tamarit, 2007), ésta no es ni tan extensa, ni tan temprana, ni tan profunda (Yirmiya y cols., 1998). En los TEA se

alteran procesos básicos para el desarrollo social —como la orientación social, la motivación por compartir intereses, la reciprocidad social y emocional...— (Hobson, 2002; Sigman y Capps, 2000) que afectan gravemente el proceso de construcción de funciones psicológicas esenciales en el desarrollo humano (Hobson, 2002; Riviere, 1997c). — Como ya hemos explicado, los síntomas que presenta una persona con TEA varían en función de su nivel de competencia. — En algunos pocos casos (niños muy pequeños, con síntomas leves o con múltiples afectaciones), puede ser necesario esperar a observar la evolución de los síntomas tras recibir apoyo especializado, antes de emitir un juicio diagnóstico definitivo. En estos casos es importante ser cautos, ya que en ocasiones la evolución de ciertos niños puede ser importante (Anderson, Oti, Lord y Welch, 2009; Lord, 2005).

El espectro autista y los trastornos generalizados del desarrollo abarcan un amplio grupo de trastornos cognitivos y neuro-comportamentales que incluyen características que definen el núcleo de la socialización deteriorada, patrones de conducta restringidos y repetitivos y la alteración de la comunicación verbal y no verbal. Estas áreas implicadas representan limitaciones para los niños con trastorno del espectro autista (TEA) que, cuando no son intervenidas, dificultan su aprendizaje e inclusión en la escuela. (Valdez-Maguiña, 2019)

2.4 TRASTORNO ESPECTRO AUTISTA Y EMOCIONES

El término emoción comprende un proceso multidimensional que implica la interpretación subjetiva de situaciones significativas y la expresión o

comunicación de emociones. El proceso emocional implica diversos componentes: a) experiencial, sentimientos que experimenta el sujeto, como alegría, tristeza e ira; b) observacional-motor, como expresiones faciales de sorpresa o miedo; y c) fisiológico, por ejemplo, cambios en el ritmo cardíaco y aumento de sudoración (Cano, 1997; Fernández-Abascal, 2003).

Las emociones son un fenómeno complejo, compuesto por diferentes elementos más simples que intervienen en su totalidad, que son: el juicio evaluativo, el objeto intencional, los cambios fisiológicos, la sensación, la expresión de la emoción y la tendencia a la acción. (Lagier, 2009, p. 217)

Las emociones asumen funciones distintas y relevantes en relación con la conducta humana: permiten evaluar una actitud como positiva o negativa, lo que puede condicionar el comportamiento; pueden cumplir una función motivadora, generando razones para la acción, o pueden preparar nuestro cuerpo para determinado tipo de conducta (el miedo y la reacción de huir, por ejemplo). (Lagier, 2009, p. 218)

Las emociones son importantes para el ejercicio de la razón. En la danza entre el sentir y el pensar, la emoción guía nuestras decisiones instante tras instante, trabajando mano a mano con la mente racional y capacitando —o incapacitando— al pensamiento mismo. Y del mismo modo, el cerebro pensante desempeña un papel fundamental en nuestras emociones, exceptuando aquellos momentos en los que las emociones se desbordan y el cerebro emocional asume por completo el control de la situación. En cierto modo,

tenemos dos cerebros y dos clases diferentes de inteligencia: la inteligencia racional y la inteligencia emocional y nuestro funcionamiento en la vida está determinado por ambos. (Goleman, 1985)

2.5 ESTRATEGIAS DEL DOCENTE

Con frecuencia, algunos docentes del ámbito educativo se sienten desconcertados sobre cómo apoyar y enseñar a los niños con TEA dentro del aula ya que en determinadas situaciones algunos niños no cuentan con maestras de apoyo que planifique sus clases y realicen un acompañamiento. De no tener este apoyo en el aula los docentes que deseen conocer más sobre un alumno con TEA podrían tener la opción de pedirle información al propio alumno, si este se encuentra dispuestos a compartirla, mientras que otros requerirán ser persuadidos o buscar el apoyo de otros miembros de la familia.

Los maestros pueden solicitar esta información de muchas formas. Por ejemplo, pidiéndole al alumno completar una breve encuesta o reuniéndose con él para una entrevista, esto también podría ser útil si participara la familia. Como también le servirá para tener un panorama claro de los alcances del niño al momento de dictar las clases y saber si ella misma podría realizar adaptaciones, en caso de no tener el asesoramiento correspondiente. Esto le permitirá conocer más al niño y lograr el vínculo docente alumno (Leyva, 2009)

Una característica importante para resaltar es que algunos niños tienen dificultad con las transiciones, es decir, sienten incomodidad cambiando de un entorno para otro, mientras que otros tienen problemas cambiando de una actividad para otra. Se sabe que los cambios en el aula son permanentes, ya sea porque el docente no pudo ir o se tuvo que retirar, o que los alumnos tengan una clase especial repentina; todos estos cambios que pueden llegar a producirse estresan a los niños con TEA, a veces llegando a una situación angustiante ocasionándoles una extrema desorientación. Los docentes pueden minimizar el malestar de sus alumnos en momentos de transición de las siguientes formas: Anticipando una transición, ofrecer recordatorios a todo el grado (a los cinco minutos y al minuto de la transición); Proporcionarle al alumno o a todo el salón una actividad de transición. Por ejemplo, trabajar en una tarea o, para los más pequeños, cantar una canción; Pedirles apoyo a los compañeros en momentos

de transición. En los grados iniciales, los maestros pueden pedir a todos los alumnos juntarse con un compañero para trasladarse de un sitio a otro; y darle al alumno una ayuda para la transición. Algunos niños necesitan llevar un juguete, objeto, foto u otra ayuda para facilitar su traslado de un sitio a otro. (Leyva, 2009) Con frecuencia, los alumnos con TEA realizan un esfuerzo por mantenerse sentados o permanecer en el grado por períodos prolongados. Si bien una forma de responder a esta necesidad es permitiéndole al alumno moverse con frecuencia, otros alumnos pueden sentirse igualmente apoyados si se les permite manipular un objeto durante las clases. Otra técnica efectiva para que puedan evitar la distracción podría ser permitirles dibujar ya que parece que esta estrategia le permite concentrarse mejor en una charla o en una actividad (Leyva, 2009).

Dicho autor considera que, la organización recurrente es un factor más que los niños con TEA necesitan en sus rutinas diarias. En las aulas los maestros, podrían utilizar como estrategias listas visibles de verificación en los costados de las pizarras, especialmente luego de terminar una actividad, con las siguientes preguntas ¿Terminaste el trabajo? ¿Colocaste tu nombre en el trabajo? O en la puerta cercana a la salida, con una lista de los útiles a guardar en la mochila. De esta manera se genera una organización que no solo facilitara el trabajo a los niños con TEA, sino también al resto de los alumnos.

Para Ruiz Leyva, (2009) los alumnos con este trastorno se sienten aliviados con las rutinas ya que sirven como oportunidades de instrucción y práctica de destrezas, el niño que se sienta cómodo con ello le genera un estado de confort y es justamente lo que se busca en el aula, no obstante, el docente podría asignarle actividades grupales, como ordenar los libros de la biblioteca o acomodar el material didáctico utilizado en clase. Esto además de generar un hábito, le va a permitir desplegar sus habilidades sociales.

Siempre que sea viable, los docentes deben aprovechar los intereses y fortalezas de los niños con TEA, esto servirá como herramienta para enseñar, por ejemplo: en gran parte las habilidades sociales se ven afectadas y tienen gran dificultad para conectarse con otras personas, por ende, podrían aprovecharse los intereses que estos tengan para incorporarlos al currículo escolar, ya sean canciones de una banda o alguna fascinación por un juego u

animal.

Además, se le debe permitir a los niños la opción de elegir, esto potenciara en el alumno el sentimiento de control en su vida, como así también la oportunidad para conocerse, estas pueden incorporarse en cualquier momento de la jornada escolar; algunos ejemplos prácticos serian: levantar la mano, cuando esté de acuerdo en algún tema a realizar, poder utilizar el lápiz que mejor le permita escribir, elegir trabajar con un compañero especial y de manera individual si lo desea. Potenciar estas actividades va a crear en el niño las impresiones que su palabra vale y que puede hacerse escuchar.

Presentarle a los niños un entorno inclusivo, donde se les permitan ser escuchados, desarrollando sus destrezas y potenciando sus habilidades va a permitir en ellos el sentimiento de permanencia, lo que provocara también variados progresos académicos. Si es cierto que aprendemos haciendo, por ende, la mejor forma de aprender, como la de apoyar a los niños en escuelas, es incluyéndolos. (Leyva, 2009).

2.6 DINÁMICA DE CLASE

Les favorece la enseñanza estructurada, es decir, en la cual se tenga una organización temática, una rutina establecida y dinámica de clase guiada y con los apoyos que el niño requiere. Algunos de estos recursos que puede implementar el docente en su clase son los formatos de seguimiento, las guías, la agenda escolar y la agenda Teacch. Cabe mencionar que los niños con TEA, suelen aprender a leer asociando la imagen y el concepto, o aprenden a leer a partir del método global de lectura y no con el silábico. Los autores Flores, Albores y Morales (2017) presentan algunas propuestas:

- Reforzar instrucciones; verbalmente al grupo, repetírselas personalmente al niño con TEA, pidiéndole que nos repita qué debe hacer, desglosarle la actividad por pasos y escribírselo en una tarjeta
- Guiar y supervisar la actividad que está realizando.
- Utilizar apoyos visuales (Pictogramas) para explicarle las indicaciones.
- Usar el reforzamiento positivo, es decir, dar algún incentivo o reconocimiento verbal(felicitaciones o halagos)
- Hablarle en positivo, decirle cómo sí hacer las cosas, por ejemplo: “Anota”

un número encada cuadro” y no “No anotes afuera del cuadro”.

- Trabajo segmentado / intercalando con descansos/ actividad reforzadora
- Apoyarse en compañeros clave para trabajo en parejas y luego incorporar más compañeros hasta llegar al trabajo colaborativo en equipo.

2.7 ROL PSICOPEDAGOGICO

“El asesoramiento debe permitir que la institución educativa logre cumplir con sus objetivos, de forma coherente con la demanda social que tiene y considerando a toda la comunidad educativa: estudiantes, padres de familia, docentes y comunidad” (Hernández, 2013, p. 42).

La psicopedagogía es una profesión en la que su actividad fundamental tiene que ver con la manera de cómo se desarrollan las personas (ya sea en ámbitos de aprendizaje formal o no) y cómo estas se desempeñan cuando tienen dificultades (Ministerio de Educación, 2018) Asimismo, cuando hay problemáticas e inconvenientes, los psicopedagogos crean intervenciones especialmente dirigidas para ayudarles a superar estas dificultades, donde se piensan, planifican y ejecutan finalmente (Solé, 2010).

“La accesibilidad para todos constituye un concepto clave, en tanto permite desarrollar estrategias, acciones e intervenciones, en diferentes aspectos y niveles del ámbito y la realidad educativa” (Boggino, 2014, p.8). Estos autores argentinos relevan el importante rol de la accesibilidad dentro de la educación, recalcando las intervenciones educativas dentro de la diversidad y la inclusión, enfocándose en los distintos problemas escolares que hay, y cómo hacer una construcción empática de la dificultad que alguien presente (Boggino, 2008)

En la edad pre-escolar, los niños que presentan autismo requieren de un alto grado de dedicación y trabajo, sobre todo en las áreas de comunicación, lenguaje y conductas adaptativas. Es imprescindible proporcionarles actividades funcionales, para así lograr la intención de desarrollar en ellos habilidades funcionales en contextos naturales, lo que quiere decir desarrollar habilidades emocionales, cognitivas, sociales y de comunicación, con la finalidad de repercutir en su calidad de vida, tal como la independencia. Para lograr esto, se debe desarrollar y potenciar el auto concepto en ellos dentro de las emociones,

dando la oportunidad de comunicación y la exploración (Roa, 2013).

2.8 HABILIDADES SOCIALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Roca (2014), define las habilidades sociales como “una serie de conductas observables, pero también pensamientos y emociones, que nos ayudan a mantener relaciones interpersonales satisfactorias, y a procurar que los demás respeten nuestros derechos y no nos impidan lograr nuestros objetivos” (p.11).

Además, Roca (2014), distingue tres tipos de dimensiones en las habilidades sociales. Por un lado, las conductas observables, como la mirada, los gestos, el lenguaje que utilizamos, etc. Por otro, los componentes cognitivos, que hacen referencia a la manera en la que percibimos y evaluamos la realidad. Finalmente, los componentes emocionales, que incluyen la capacidad para comprender y controlar las emociones, tanto propias como ajenas.

La escuela, como agente de socialización, ha de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales en los infantes. El desarrollo social del individuo debe estar presente en el planteamiento del Proyecto Curricular dada su importancia y relación con el desarrollo de la personalidad (Lavilla, 2013)

López (2008) propone que la instrucción y las habilidades sociales han de trabajarse de forma paralela ya que, de este modo, se lograrían aprendizajes significativos y se formarían a personas para una buena convivencia. Al respecto, Coyal (2003) menciona que “el desarrollo de las habilidades sociales durante la época escolar contribuye a disminuir también otras situaciones problemáticas presentes en el aula, tales como: los problemas de relación con los demás compañeros, el aislamiento, falta de solidaridad, agresividad y peleas” (citado en López, 2008, p. 17). Disponer de HHSS nos permite ser agradables y corteses con los demás, mostrar interés por estos y sentirnos a gusto. También, nos ayudan a aumentar la posibilidad de lograr nuestras metas cuando nos relacionamos con los otros (Bueno y Garrido, 2012). Estos autores señalan que determinadas conductas, que carecen de HHSS, son negativas tanto para aquellos que las efectúan como para aquellos con quienes interactúan. Nuestra vida es menos eficaz en el ámbito laboral, familiar y social sin las HHSS.

Para la aplicación de un Programa de Habilidades Sociales, Monjas (2012) propone que se fomenten al menos las siguientes habilidades:

- Habilidades básicas de interacción social, como sonreír y reír, saludar, despedirse, pedir favores, ser cortés y amable.
- Habilidades para hacer amigos, como reforzar y jugar con los otros, cooperar, solicitar ayuda y compartir.
- Habilidades conversacionales, como tomar la iniciativa en las conversaciones, conservarlas y finalizarlas correctamente e integrarse en la conversación de los demás.
- Habilidades hacia los sentimientos y emociones, como expresar y acoger emociones, proteger sus derechos y opiniones.
- Habilidades de solución de problemas individuales, se pretende que los infantes resuelvan los problemas interpersonales de forma constructiva. Se plantean problemas para buscar soluciones y probarlas.
- Habilidades para relacionarse con los adultos, como la conversación y cortesía con el adulto, las peticiones y la solución de problemas con los mismos.

Entonces, “Las habilidades sociales inciden en la autoestima, en la adopción de roles, en la autorregulación del comportamiento y en el rendimiento académico, entre otros aspectos, tanto en la infancia como en la vida adulta” (Lacunza, 2011, p. 160).

Tanto la familia y la escuela como el acceso a otros grupos de pertenencia son ámbitos privilegiados para el aprendizaje de habilidades sociales, siempre y cuando estos contextos puedan proporcionar experiencias positivas para adquirir comportamientos sociales, ya que se aprende de lo que se observa, de lo que se experimenta (propias acciones) y de los refuerzos que se obtiene en las relaciones interpersonales; también se aprenden comportamientos sociales de los medios de

comunicación como la utilización de productos simbólicos de la cultura. En definitiva, el contexto en sus múltiples acepciones se vincula de modo decisivo a cómo se aprenden y practican habilidades sociales salugénicas o disfuncionales. (Lacunza, 2011, p. 161)

Capítulo II: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

3.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo es el abordaje docente y psicopedagógico que se utiliza para trabajar las emociones en niños diagnosticados con TEA en educación primaria de Salta Capital?

3.2 OBJETIVO GENERAL

- Conocer las líneas de intervención que el docente y el psicopedagogo utilizan para abordar las emociones en niños diagnosticados con TEA en el nivel primario.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Identificar el rol psicopedagógico con niños diagnosticado con TEA.
- Conocer cómo trabaja en conjunto la escuela las habilidades sociales que se ven afectadas en el niño incluido.
- Indagar las formas de intervención que el docente aplica en niños con TEA.

3.3 ENFOQUE METODOLÓGICO

Siguiendo a Sampieri (2014), una investigación de enfoque cualitativa utiliza la recolección y análisis de datos para lograr afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación. Esta acción dinámica entre los hechos y su interpretación se mueve en ambos sentidos por lo que se revela un proceso circular en el que la secuencia no siempre es la misma ya que varía con cada estudio. En este sentido, la mayoría de los estudios cualitativos no se plantean hipótesis, sino que se generan durante el proceso y se perfeccionan conforme se recaban más datos, esto es, un resultado del estudio.

Por otro lado, Creswell (2013), la indagación cualitativa se posee una mayor riqueza, amplitud y profundidad de datos si provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y de una mayor variedad de formas de recolección.

El propósito central del análisis cualitativo se basa en explorar los datos, imponerles una estructura (categorías), para describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; como también para descubrir los conceptos, y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema. Para ello es necesario comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos y en base a ello reconstruir hechos e historias, esto permitirá vincular los resultados con el conocimiento disponible para generar una teoría fundamentada. la institución, se lo hará oportunamente en otro horario que estipule la dirección del establecimiento

3.4 DISEÑO Y ALCANCE

El diseño de la presente investigación es de tipo no experimental ya que no se manipulan variables, sino que se observan fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para analizarlos. (The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences, 2009b).

Los estudios de diseño no experimental se caracterizan: por observar situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza y cuyo alcance es descriptivo ya que no se pretende explicar relaciones en términos de causa y efecto, ni generalizar resultados a la totalidad de la población, sino caracterizar y describir la singularidad de las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

3.5 PARTICIPANTES

Participaron de este estudio 5 docentes de nivel primario de las escuelas de gestión pública y privada ubicadas en el micro y macro centro de la ciudad de Salta Capital.

También participaron 6 psicopedagogos del ámbito clínico e institucional ubicadas en la misma zona.

En ambos casos la formación académica es de nivel terciario y universitario.

3.6 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En el marco de este trabajo, la técnica seleccionada fue: la entrevista semiestructurada; la selección del escenario se realiza de forma intencional, en función de los objetivos del estudio.

La entrevista semiestructurada se caracteriza por una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. El instrumento de recolección de datos cuenta con 2 modelos de entrevistas, una realizada al docente y la otra al psicopedagogo, la cual la primera posee 9 preguntas y la otra un total de 6 preguntas guía, con flexibilidad para reformular, añadir u omitir interrogantes en función de las respuestas de los participantes.

3.7 PROCEDIMIENTOS

El primer contacto con los participantes se llevó a cabo por vía telefónica (mensajería WhatsApp, video llamada) y de forma presencial. La modalidad a seguir fue de forma individual y presencial, con una duración aproximadamente de 30 minutos reloj. Los encuentros se realizaron en las instituciones educativas y consultorios. Por último, los materiales que se utilizaron fueron grabadora de audios y grilla de observación.

3.8 ANÁLISIS DE DATOS

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo conocer de qué manera abordan los docentes y psicopedagogos las emociones en niños diagnosticados con TEA. Para ello, se contactó profesionales que nos brindaron la información pertinente del tema a investigar.

En esta investigación se plantea como ambiente las escuelas de nivel primario, donde se tuvo contacto con docentes y psicopedagogos que hayan trabajado con niños diagnosticados con TEA.

Introducimos en el ambiente según Creswell (2013) nos permite una interpretación detallada de casos, seres vivos, personas, objetos, lugares específicos y eventos del contexto, y debe transportar al lector al sitio de la investigación

Otros ambientes alternativos consultorios externos de profesionales de la rama

psicopedagogía en el ámbito clínico e institucional como a fundaciones y equipos interdisciplinarios.

Los ambientes o espacios están ubicados en macro centro de la ciudad de Salta Capital.

El ingreso a las instituciones educativas será de un periodo de un mes aproximadamente, con intervalos de media y una hora por sesiones, entre dos y tres veces por semana para evitar incomodidades a los docentes y profesionales en su labor, de acuerdo con lo pactado se recopilarán los datos cuando el docente termine su clase o en alguna hora libre.

Capítulo III: RESULTADOS

Este trabajo de investigación se abordó desde un enfoque metodológico cualitativo.

La finalidad de la investigación cualitativa es comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los sujetos participantes en los contextos estudiados, pero esta comprensión no interesa únicamente al investigador. Los resultados de la investigación han de ser compartidos, comunicados. La elaboración de un informe permite conservar la investigación, registrarla en un formato que haga posible su recuperación en cualquier momento futuro y facilite su difusión y comunicación a las distintas audiencias interesadas. (Flores, 1999, p. 3)

Respecto al objetivo el cual se proponía indagar es sobre cómo es el abordaje

del docente y del psicopedagogo para trabajar las emociones en niños diagnosticados con TEA en educación primaria. A partir de la información obtenida en las entrevistas a los psicopedagogos, se pudo observar el despliegue de 3 categorías:

Metodología de trabajo “cuando hay problemáticas e inconvenientes, los psicopedagogos crean intervenciones especialmente dirigidas para ayudarles a superar estas dificultades, dondese piensan, planifican y ejecutan finalmente” (Solé, 2010).

En las entrevistas se pudo observar que la mayoría de psicopedagogas entrevistadas respondieron que utilizan soportes visuales.

- *“Uso de apoyo visuales ya sea dibujos, fotocopias de textos breves y cortos”* (Psp.1)

- *“Mi metodología de trabajo era trabajar con él con materiales concretos, ya que de esa forma lograba atraparlo con las actividades, ya que si eran actividades escritas se distraía y aburría fácilmente, así que trataba de utilizar materiales concretos como tapas para realizar relación de suma, dígitos, cantidad, letras para reforzar el abecedario, oraciones, juguetes para hacerle la clasificación por categorías. [...]”* (Psp.2)

- *“La metodología de trabajo, lo hacemos con soportes gráficos y la tecnología [...]. En matemática usamos soportes gráficos como las tablas ya que él las tiene decoradas de su dibujo animado preferido[...]”* (Psp.3)

- *“[...] Además, es muy importante usar apoyos visuales, tanto de agendas como de panel de conductas para organizar la jornada y anticipar las tareas así se evitan los conflictos o berrinches. En cuanto a los contenidos curriculares, trabajo realizando configuraciones de acceso en cuanto al contenido, partiendo desde sus intereses para potenciar el aprendizaje del alumno”.* (Psp.4)

El resto utiliza otras metodologías de trabajo:

- *“Actualmente aplico la terapia cognitivo conductual, resulta bastante eficaz al momento de ayudarlos a modificar patrones de comportamientos que les dificulten aún más el aprendizaje, [...]”.* (Psp.5)

- *“Trabajo desde el posicionamiento clínico, desde el paradigma de la complejidad, perobásicamente los recursos que utilizo son del psicoanálisis”.*

(Psp.6)

Asesoramiento y orientaciones al docente, “El asesoramiento debe permitir que la institución educativa logre cumplir con sus objetivos, de forma coherente con la demanda social que tiene y considerando a toda la comunidad educativa: estudiantes, padres de familia, docentes y comunidad” (Hernández, 2013, p. 42). Se pudo visualizar a través de lo expuesto por los 6 psicopedagogos que cada uno realiza los asesoramientos y orientaciones al maestro de diferentes maneras:

- *“A principio de año se le brinda a la docente de grado las adecuaciones curriculares en las áreas matemática, lengua, ciencias sociales y naturales. Otras orientaciones para la docente son el uso del tipo de letra en mayúscula hasta que la alumna pueda dominar la imprenta minúscula, utilización de consignas cortas y precisas, acompañamiento en resolución de actividades” (Psp.1)*

- *“La manera es haciendo conocer al docente las fortalezas y sus debilidades, en cuanto a las actividades propuestas por mí y por las tareas adaptadas, contándole las experiencias de aprendizaje que tiene el niño, sus pros y sus contras, pero siempre en forma positiva” (Psp.2)*

- *“El asesoramiento que le doy a la docente es de cómo trabaja el niño, la modalidad que él trabaja. La docente me presta las planificaciones para que yo haga las adaptaciones, sería eso más que nada y que lo incluya cuando yo no estoy.” (Psp.3)*

- *“Se brinda orientaciones al docente inclusor para que respete, valore y comprenda las necesidades de dicho alumno, también para que se implique en el trabajo en equipo con la docente de apoyo y se muestre flexible en su labor pedagógica [...]” (Psp.4)*

- *“Brindo asesoramiento a los padres, los niños tienen maestra de apoyo a la inclusión y trabajamos como equipo para implementar una forma de trabajo que tenga en cuenta las necesidades particulares de los niños.” (Psp.5)*

- *“Brindó un espacio de escucha y los invito a repensar sus prácticas, su relación con el aprendizaje y su relación con el alumno, muy pocas veces sugiero.” (Psp.6).*

Emociones y habilidades sociales, se entiende por estos conceptos que:

Las emociones son un fenómeno complejo, compuesto por diferentes elementos más simples que intervienen en su totalidad, que son: el juicio evaluativo, el objeto intencional, los cambios fisiológicos, la sensación, la expresión de la emoción y la tendencia a la acción. (Lagier, 2009, p. 217)

Las emociones asumen funciones distintas y relevantes en relación con la conducta humana: permiten evaluar una actitud como positiva o negativa, lo que puede condicionar el comportamiento; pueden cumplir una función motivadora, generando razones para la acción, o pueden preparar nuestro cuerpo para determinado tipo de conducta (el miedo y la reacción de huir, por ejemplo). (Lagier, 2009, p. 217)

Como así también, la investigación de las habilidades sociales es relevante, no solo por su dimensión relacional, sino por su influencia en otras áreas de la vida del sujeto. “Las habilidades sociales inciden en la autoestima, en la adopción de roles, en la autorregulación del comportamiento y en el rendimiento académico, entre otros aspectos, tanto en la infancia como en la vida adulta” (Lacunza, 2011, p. 160).

Tanto la familia y la escuela como el acceso a otros grupos de pertenencia son ámbitos privilegiados para el aprendizaje de habilidades sociales, siempre y

cuando estos contextos puedan proporcionar experiencias positivas para adquirir comportamientos sociales, ya que se aprende de lo que se observa, de lo que se experimenta (propias acciones) y de los refuerzos que se obtiene en las relaciones interpersonales; también se aprenden comportamientos sociales de los medios de comunicación como la utilización de productos simbólicos de la cultura. En definitiva, el contexto en sus múltiples acepciones se vincula de modo decisivo a cómo se aprenden y practican habilidades sociales salugénicas o disfuncionales. (Lacunza, 2011, p. 161)

Hay un caso que manifestó que no las desarrolla:

- *“Las emociones y habilidades sociales no las trabajo, ya que la niña accede a un centro de rehabilitación la cual está conformado por psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos etc.” (Psp. 1)*

En cambio, los demás profesionales entrevistados respondieron que si las llevan a cabo:

- *“Si se trabaja con las emociones, se trabaja para regular sus comportamientos y de esa forma brindarle un espacio para que el niño pueda relajarse y estar tranquilo y de esa forma descargarse ya sea con alguna actividad de descarga como: masas, plastilinas, con actividades artísticas para que pueda de esa forma expresar lo que siente. Y con las habilidades sociales por supuesto que también lo trabajamos constantemente, estamos atentos como equipo para brindarles un lindo espacio, tratando de acercar de a poco a sus compañeros a sus docentes de grado, tratando de que exista una comunicación recíproca entre ellos, siempre apostando a la confianza de que, si se puede lograr, y con mucha estimulación*

y trabajo, todos estos aspectos tanto las emociones como las habilidades sociales mejoren.” (Psp.2)

“Las emociones si se trabaja en el curso más que nada, tenemos el “semáforo” cuando él se porta bien y realiza todas las actividades le ponemos carita verde, si maso menos estuvo carita amarilla, y si se portó mal, hizo berrinche le ponemos carita roja. [...]” (Psp.3)

“El recreo es un espacio y momento en el que es fundamental trabajar las habilidades socialesde manera guiada en el alumno con TEA, ya que el recreo es un periodo de la jornada escolar en la que los menores no tienen una actividad dirigida. [...]” (Psp.4)

“Si trabajamos con las emociones y las habilidades sociales, particularmente primero derribando mitos del entorno, como el que los niños y adultos con TEA carecen de empatía [...].La terapia cognitivo conductual también es una buena herramienta para lograr estas interacciones ya que al reforzar positivamente los aspectos esperados de la socialización en el caso de los niños pequeños genera la búsqueda de esos resultados y logren mejorar interacciones con el entorno.” (Psp.5)

“Si, se las trabaja, invitando a pensar en las consecuencias de esas actividades, o a través de la experiencia”. (Psp.6)

Por otro lado, respecto a la información obtenida en las entrevistas a los docentes, se pudo observar también el despliegue de 3 categorías:

Características del niño a la hora de aprender:

El espectro autista y los trastornos generalizados del desarrollo abarcan un amplio grupo de trastornos cognitivos y neuro-comportamentales que incluyen características que definen el núcleo de la socialización deteriorada, patrones de conducta restringidos y repetitivos y la alteración de la comunicación verbal y no verbal. Estas áreas

implicadas representan limitaciones para los niños con trastorno del espectro autista (TEA) que, cuando no son intervenidas, dificultan su aprendizaje e inclusión en la escuela. (Valdez-Maguiña, 2019)

A partir de las entrevistas, se pudo establecer que, la mayoría de los maestros, observan la poca participación a la hora de apropiarse los contenidos, no obstante, resaltan que la comunicación hacia ellos es mínima.

- *“Desde mi lugar puedo decir que son pocos sociales, por lo que también sus compañeros prefieren no molestarlo ni hablarlo, provocando que a veces se aíslen dentro del grado. La mayoría aprende muy bien, pero no son para nada participativos.” (D.1)*

- *“Desde mi experiencia tengo poca información, pero lo que recuerdo es que no le gustaba participar en clase y muchas veces no se dirigía a mi sino a su maestra especial.” (D.2)*

- *“Desde mi experiencia pude ver que son tranquilos, pero ante cualquier cambio por más mínimo tienen explosiones de conducta, o tienden al llanto o se manifiestan eufóricos. El niño tenía dificultades en la lectura como escritura, pero en lo matemático era bastante rápido.” (D.3)*

- *“Lo que recuerdo de ese niño es que no se comunicaba con nadie, su mirada siempre esquiva, permanecía sentado, solitario y sin ningún interés por comunicarse. Al niño también se le sumaba un cambio de escenario y rutinas, sus padres lo trasladaron de un ámbito rural-urbano a la ciudad.” (D.4)*

Por otro lado, hay un caso de una docente que destaca una actitud positiva a la hora de aprender:

- *“Los alumnos con TEA tienen una actitud positiva a la hora de aprender, suelen cumplir con las tareas propuestas”. (D.5).*

“La inclusión educativa debe entenderse como una balanza equilibrada entre un aprendizaje y rendimiento escolar de calidad y congruente con las capacidades del estudiante que aseguren un aprendizaje significativo para todos”. (Valdez-Maguiña, 2019)

Emociones y habilidades sociales, se considera que el desarrollo de estas es de suma importancia no solo para el logro de un aprendizaje escolar exitoso, sino también para la vida en sociedad “La escuela se configura como un contexto ideal para el desarrollo social, afectivo y moral de los niños y niñas, pues supone un marco de aprendizaje, exploración y puesta en práctica de emociones, habilidades y comportamientos” (Velázquez-Rodríguez, 2015, p. 13).

La mayoría de los docentes manifestaron que trabajan las emociones de manera general no situadas en los niños con TEA:

- *“Si se trabaja más en el nivel inicial, pero no particularmente para el niño con TEA, sino para todos los que integran el grado.” (D.1)*

- *“En primaria como secundaria se dictan talleres de emociones, es algo más general que específico.” (D.2)*

- *“Justamente este año implementamos un taller de emociones donde realizamos actividades y dialogamos sobre diferentes situaciones”. (D.3)*

En cambio, el resto de los maestros declararon haber participado de talleres realizados por equipos y otros profesionales, a través de actividades, diálogos sobre diferentes situaciones:

- *“La maestra especial proponía, toda la semana trabajar las emociones, ella se encargaba de traer material alusivo para todos los niños [...]. Por parte de la escuela, las profesionales del equipo realizaban talleres a padres y maestros.” (D.4)*

- *“Si se trabaja las emociones y las habilidades sociales. Recuerdo que cuando me notificaron del niño que iba a ingresar al aula y el diagnóstico que tenía, busqué información sobre el tema y luego le comuniqué a mis alumnos que iban a tener un compañerito que tenía problema y que entre todos íbamos a ayudarlo a que se sienta cómodo y bien en el aula y en la escuela. En los diversos juegos y canciones que se desarrollaban se lo iba incluyendo de a poco en la medida que el niño dejaba hacerlo. Se obtuvo un muy buen resultado por lo que el niño a fin de año logro comunicarse con los niños del grado y con su señorita. Su trabajo era casi autónomo. [...]” (D.5)*

La escuela como agente de socialización, ha de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales en los infantes. El desarrollo social del individuo debe estar presente en el planteamiento del Proyecto Curricular dada su importancia y relación con el desarrollo de la personalidad (Lavilla, 2013).

López (2008) propone que la instrucción y las habilidades sociales han de trabajarse de forma paralela ya que, de este modo, se lograrían aprendizajes significativos y se formarían a personas para una buena convivencia.

Orientaciones de parte del profesional, la práctica psicopedagógica se considera una actuación más para promocionar la transformación escolar.

Entendemos al campo psicopedagógico como una parcela del campo científico dedicado a la construcción de conocimientos sobre el sujeto en situación de aprendizaje, así como el diseño y la intervención desde acciones al servicio de posibilitar y optimizar el aprendizaje de las personas. (Azar, 2012, p. 75)

A partir de las entrevistas realizadas, se puede desplegar que hay un caso que recibe orientaciones de parte de la maestra integradora:

- *“Si me acompaña una maestra integradora, ella me orienta y realiza las adaptaciones curriculares.” (D.1)*

El resto de los docentes manifestaron que los niños vienen con acompañantes terapéuticos y maestras de apoyos, no aclarando si reciben orientaciones por parte de los profesionales:

- *“La mayoría de los alumnos que me toco en grado contaban con acompañante terapéutico y también maestras de apoyo.” (D.2)*

- *“En ese momento contaba con una maestra especial, que justamente lo sigue acompañando.”(D.3)*

- *“Si, este niño recibía ayuda, no solo dentro del aula, sino también asistía a terapias particulares.” (D.4)*

Y, por último, el docente n° 5 omitió la pregunta.

5.CONCLUSIONES

Mediante el presente apartado se propone plasmar algunas ideas a modo de conclusiones, sin pretensiones de alcanzar respuestas acabadas sino más bien a modo cierre y reflexión, intentando ofrecer algún aporte para la práctica psicopedagógica.

Se considera que el objetivo general que ha orientado el proceso investigativo ha sido conocer las líneas de intervención que el docente y el psicopedagogo utilizan para abordar las emociones en niños diagnosticados con TEA en el nivel primario.

Según lo manifestado en las entrevistas se visualizó que una de las psicopedagogas no desarrolla las emociones y habilidades sociales ya que la niña accede a un centro de rehabilitación, pero el resto de las profesionales si las trabajan, cada una de manera diferente, dado que se considera el papel importante que cumplen en el organismo en general, pero sobretodo en el proceso de adaptación al medio y en la manera de pensar y actuar.

Por otro lado, los docentes declararon que trabajan las emociones, pero de forma general, no centrada en los niños diagnosticados con TEA y algunos maestros expusieron haber participado de talleres realizados por otros profesionales. Al respecto, se puede mencionar que los docentes no lo consideran como algo primordial ya que no poseen las herramientas pertinentes para abordarlas.

En relación al asesoramiento al docente, según los dichos de las entrevistadas, solo reciben orientaciones en relación al aprendizaje, dejando de lado el trabajo de las emociones, siendo la misma relevante en el contexto escolar. Cabe mencionar que tanto psicopedagogas y maestros entrevistados no mantienen una relación de trabajo en conjunto, concluyendo que si bien hay psicopedagogos que brindan orientaciones, también hay docentes que no las reciben.

Lo expuesto pone de manifiesto que se debería desarrollar mucho más las emociones, dado que se puede considerar que las competencias afectivas no son imprescindibles para la educación, porque el alumno pasa en las aulas gran parte de su infancia y adolescencia, periodos en los que se produce principalmente el desarrollo emocional, de forma que la escuela se configura

como un espacio privilegiado de socialización emocional y tanto el maestro y psicopedagogo se convierten en su referente en cuanto actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos. “En cierto modo, tenemos dos cerebros y dos clases diferentes de inteligencia: la inteligencia racional y la inteligencia emocional y nuestro funcionamiento en la vida está determinado por ambos”. (Goleman,1985)

Es de gran relevancia e importancia la mirada psicopedagógica y el posicionamiento en el que nos encontramos a partir de realizar la presente investigación, de tal forma que nos deja aportes significativos para nuestro que hacer psicopedagógico. Así mismo, “cuando hay problemáticas e inconvenientes, los psicopedagogos crean intervenciones especialmente dirigidas para ayudarles a superar estas dificultades, donde se piensan, planifican y ejecutan finalmente”. (Solé, 2010)

Dejando en manifiesto que profesionales del área de la psicopedagogía deben realizar un trabajo más profundo y en red junto a docentes, brindándoles aportes guía y orientaciones sobre las implicancias de las emociones en niños con TEA ofreciendo herramientas pertinentes y espacios donde el aprendizaje se haga presente más allá de las barreras o limitaciones que se ostenten.

Para el autor Ruiz Leyva (2009), los alumnos con TEA utilizan las rutinas como estrategias ya que les proporciona alivio y sirven como oportunidades de instrucción para la práctica de destrezas, esto le genera un estado de confort y es justamente lo que se busca en el aula.

Las nociones sobre las metodologías de trabajo en el aula van a permitir que los docentes y profesionales en psicopedagogía, trabajen en conjunto con el niño con TEA contemplando, un mayor aprendizaje tanto dentro como fuera de la clase. Como también el trabajo de las emociones y su importancia en la aplicación en lo escolar va a permitir un incremento en el reconocimiento de las mismas como en sus diversas interpretaciones por cuanto va a existir una mejora continua de las habilidades sociales dentro de las instituciones.

En el marco de esta investigación se puede decir que otro aporte a la disciplina tiene que ver con la importancia de recibir orientaciones por parte del profesional al docente ya que esto permitirá un trabajo más equitativo y las intervenciones

se desarrollaran de manera más completas. Es necesario implementar herramientas y estrategias tanto de estudio como de intervención, para potenciar en los niños los aprendizajes, mejorando sus debilidades y haciendo énfasis en sus fortalezas.

Cabe destacar las limitaciones y barreras que se tuvo que transitar mediante la investigación en el campo de estudio, siendo una de las más importantes la imposibilidad de realizar entrevistas a modo presencial, debido a que nos encontramos transitando tiempo de cuarentena obligatoria por COVID- 19 utilizando la virtualidad como recurso secundario para lograr recabar la información pertinente y necesaria que necesitábamos para llevar a cabo nuestra investigación, considerando que la mayoría de los entrevistados al encontrarse con poco tiempo respondían de manera corta las preguntas, lo que limitó el sustento de las mismas.

Otra de las barreras que se presentó fueron los paros que se produjeron en el mismo tiempo en que se llevaba a cabo la recopilación de datos, lo cual imposibilitó acceder a un diálogo con los docentes de los establecimientos educativos. En este sentido, la posibilidad de articular el discurso obtenido de las entrevistas, hubiese permitido profundizar aún más sobre la temática, posibilitando no solo una mayor riqueza interpretativa sino también una contextualización de los aspectos investigados.

Para concluir, como sugerencias para futuras investigaciones, se puede mencionar que a pesar de las limitaciones que se presentaron, las herramientas tecnológicas como ser los buscadores de investigación científica, fueron un medio de gran utilidad a la hora de obtener información. También se podría tomar la presente investigación como antecedentes para estudios posteriores, en este sentido se podría continuar profundizando sobre las intervenciones que el docente y el psicopedagogo utilizan para abordar las emociones en niños diagnosticados con TEA, apuntando siempre a un trabajo en conjunto entre ambos profesionales. Teniendo en cuenta el papel importante que juega el docente dentro del aula, brindándole al niño las herramientas pertinentes para un buen desarrollo global e integral, es decir desde lo intelectual, social, cognitivo y afectivo y cómo las emociones generadas y trabajadas de una forma positiva,

contribuyen de una manera favorable, permitiéndole al sujeto mejorar sus estructuras de aprendizaje más allá de toda limitación que su condición le presente.

REFERENCIAS

Azar, E. E. (2012). Reflexiones sobre el campo psicopedagógico. La psicopedagogía escolar. Diálogos pedagógicos.

Bonilla, M., & Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. Programa de Educación continua en Pediatría. Sociedad Colombiana de Pediatría, 15(1), 19-29.

Casas Benedí, A., & Soriano Bozalongo, J. Habilidades sociales y alumnos TEA. Intervención educativa mediante cuentos.

Castro, M. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro autista. Universidad de A. Coruña España.

Céspedes Acevedo, A., Ducci Andrews, M. R., Guzmán Carrasco, M. F., Ponce Gaete, B., & Ramírez Hites, F. (2019). Reconocimiento de las emociones en niños con TEA para la potenciación de aprendizajes (Doctoral dissertation, Universidad Andrés Bello).

Daniel Goleman, 1985. Emotional intelligence.

Flores, J. G., Gómez, G. R., & Jiménez, E. G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: aljibe, 11.

Flores, E. Y. E., Morales D. M. G., & Albores, I. A. (2017) Escuela inclusiva y Condición del Espectro Autista.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. McGraw-Hill

Hernández, M. S. (2013). La teoría de las inteligencias múltiples desde la perspectiva del asesoramiento psicopedagógico en el contexto educativo. Revista espiga, (25), 33-50.

Lacunza, A. B., & de González, N. C. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. Fundamentos en humanidades, 12(23), 159-182.

Lagier, D. G. (2009). Emociones, responsabilidad y derecho (p. 215). Marcial Pons.

Miguel, A. M. M. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 7(2), 169-183.

Müller, M. (1995). Que es la psicopedagogía hoy. Escuela de psicopedagogía de la Zona Norte Colegio Highland. Revista aprendizaje HOY.

Revista IIPSI (2011) facultad de psicología UNMSM desarrollo emocional y trastornos del espectro autista Cecilia Reyna1 facultad de psicología, universidad nacional de Córdoba, Argentina

Rivero Mamposo, M. (2019). Revisión histórica sobre el Autismo.

Roca, E. (2014). Cómo mejorar tus habilidades sociales. Valencia: ACDE Ediciones.

Rubén Palomo Seldas (2013) Trastorno del espectro autista detección, diagnóstico, intervención temprana, ediciones PIRAMIDES.

Ruiz, Leyva, P. (2009) El Autismo. Revista online. Publica tus libros. <https://www.yumpu.com/es/document/read/4485639/el-autismo-publicatuslibroscom>

Valdez-Maguiña, G., & Cartolin-Príncipe, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. Revista Médica Herediana, 30(1), 60-61.

Velázquez-Rodríguez, G. (2015). Propuesta de un programa para trabajar habilidades sociales en educación infantil (Bachelor's thesis).

Zappella, M. (1998). Autismo infantil: Estudios sobre la afectividad y las emociones. Fondo de cultura económica.



CRISTINA INÉS GÓMEZ

Psicopedagoga
MP: 1591

PERFIL

-Fecha de nacimiento: 08/01/1996

Nacionalidad: Argentina

-DNI: 39002995

-Estado civil: Soltera

-Dirección: 24 de septiembre
esquina Libertad

-Localidad: El Carril -Salta

CONTACTO

TELÉFONO: 03875876599

EDUCACIÓN

NIVEL PRIMARIO:

Escuela Manuel J. Castilla N°4281.

NIVEL SECUNDARIO:

Colegio Ejercito del Norte N° 5029.

NIVEL Terciario:

Instituto Superior del Milagro N° 8207.

NIVEL UNIVERSITARIO:

Actualmente cursando el ciclo de complementación curricular de la licenciatura en psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

CURSOS:

- Participo en la realización de Orientaciones vocacionales a estudiantes del último año del Nivel Medio, en el marco del Proyecto de Extensión Universitaria denominado "Construyendo proyecto de vida".
- Participo en el curso de dislexia dictado por Rufina Pearson.



HERRERA NORMA DEL VALLE

Psicopedagoga
MP: 817

PERFIL

- Fecha de nacimiento: 4 de septiembre del 1974
Nacionalidad: Argentina
- DNI: 23718936
- Estado civil: Casada
- Dirección: La Capital del Mar de la plata 2090
- Localidad: Salta – Capital

CONTACTO

TELÉFONO: Particular: 4717590
Celular: 387-4568833

EDUCACIÓN

NIVEL PRIMARIO: Escuela N° 4.108 “9 de Julio”- Hipólito Yrigoyen - Dpto. Oran – Salta (1985)

NIVEL SECUNDARIO: Colegio Fray Luis Beltrán N° 4.638– Salta Capital (1998)

NIVEL TERCARIO: Instituto Superior del Milagro N°8207 – Salta (2013)

TITULOS OBTENIDOS:

SECUNDARIO:

- Bachiller con orientación administrativo contable

TERCIARIOS:

- Terciarios: Técnico Superior en Psicopedagogía
- Psicopedagoga

CURSOS:

- Inclusión al aula común en el nivel inicial, primario medio y en la formación laboral para niños con Síndrome de Down, (2012)
- Curso de lenguas de señas otorgado por EFETA (2013)
- Jornada sobre el Síndrome de Asperger organizada por Asociación ASPERGER- SALTA instituto GIRONZI (2013)
- Jornadas de actualización sobre Neuroeducación y trastornos del desarrollo infantil – Resolución Ministerial: 173/13
- Curso de Cognición social aplicado a los niños con T.D.A.H – Resolución Ministerial 100/ 14
- Curso de entrenamiento de Neurorehabilitación infantil (2014)
- Curso la importancia de revalorizar el rol docente en las trayectorias escolares - Resolución Ministerial 020/14

- Curso de trastornos de aprendizaje y conducta en los alumnos del Aula (Neuro) diversos -Resolución Ministerial 018/14
- Segundas jornadas de actualización sobre Neuroeducación y trastornos del desarrollo infantil – Resolución Ministerial 029/14

EXPERIENCIA LABORAL:

- Escuela de Danza Y Malambo La López Pereyra, (2013- 2019)
- Fundación Ariel (fundación de apoyo a niños con parálisis cerebral)– Barrio El Tribuno (2013)
- Fundación FuA.P.N.E. (Fundación de apoyo para personas con necesidades Especiales) - Dr. Adolfo Güemes 81 – (2014)
- Consultorio particular CONSULTORIOS BANCARIO Las golondrinas 1600 (2015- 2019)
- Maestra de apoyo a la inclusión 2014 hasta la actualidad



INES JIMENA LOBO

Psicopedagoga

MP: 1820

EDUCACIÓN

PRIMARIO: Escuela n° 4020 Gral. J. J. Urquiza – Salta

COLEGIO: Instituto Privado Domingo Savio – Salta

UNIVERSIDAD: CURSANDO

- Ciclo de complementación: licenciatura en psicopedagogía- universidad del gran rosario
- Licenciatura en administración- universidad nacional de salta.

CURSOS:

- Elaboración de proyectos pedagógicos individual para la Inclusión. (sin res. ministerial)
- curso de balance contable. dictado por la universidad nacional de salta.

CONOCIMIENTOS INFORMATICOS:

- Paquete office Microsoft

EXPERIENCIA LABORAL:

- Atención al cliente.

PERFIL

• Fecha de nacimiento:
16/08/1994

Nacionalidad: Argentina

• DNI: 38341158

• Localidad: Salta Capital

CONTACTO

TELÉFONO: 3875277549

ANEXO 1

ENTREVISTA AL DOCENTE

Nombre:

Apellido:

Edad:

Título/ profesión:

¿En qué grado está actualmente? ¿Qué materias dicta?

¿Cómo está conformado el equipo interdisciplinario de la institución?

¿Escucho alguna vez hablar sobre TEA?

¿En su experiencia tuvieron niños incluidos con este trastorno en el aula? ¿O en la escuela?

¿Desde su experiencia, qué características presentan los niños con TEA a la hora de aprender?

¿Lo acompaña algún profesional en el aula? ¿Recibe asesoramiento y orientaciones de parte del profesional?

¿Qué características presentan los niños con TEA en el aula?

¿Cuál es el rol de la familia dentro de la institución?

¿Se trabaja las emociones y las habilidades sociales? ¿De qué manera?

ENTREVISTA AL PSICOPEDAGOGO

Nombre:

Apellido:

Edad:

Título/ profesión:

¿En su experiencia profesional ha trabajado con niños diagnosticados con TEA?

¿Qué características presentan los niños con TEA a la hora de aprender?

¿Cómo es su metodología de trabajo?

¿Brinda asesoramiento u orientación al docente de grado? ¿De qué manera?

Desde su experiencia ¿Cuál es el rol de la familia en la escuela de los niños diagnosticados con TEA?

¿Se trabaja las emociones y las habilidades sociales? ¿De qué manera?

ANEXO 2

CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN



Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada....., cuya responsable es.....

DNI.....

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es conocer de qué manera abordan los docentes y psicopedagogos las emociones en niños diagnosticados con TEA.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades : observación y entrevistas semiestructuradas

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No.

25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo.....
DNI..... acepto participar de la presente investigación.

.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha: