

# Educación de niños con Trastorno del Espectro Autista en el marco del Programa de la Escuela Primaria: Perspectiva Latinoamericana

**Rebekah Bush**

Bach. Ens., Bach. Ed., M.Ed.

## **Resumen**

Este trabajo investiga la educación de niños pequeños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el marco del Programa de la Escuela Primaria (PEP) del Bachillerato Internacional. Se utilizó un enfoque con combinación de métodos, incluyendo revisión de la literatura actual, entrevistas con docentes y observación en el aula, con la participación de 42 educadores en ocho escuelas con Programa de Bachillerato Internacional (BI) en cinco países de Latinoamérica.

La investigadora concluyó que debido al amplio rango de estilos y estrategias de enseñanza que pueden implementarse en el contexto del PEP, este modelo ciertamente respalda la educación de niños pequeños con Autismo. Las barreras potenciales relacionadas con la educación de esta población de estudiantes no tienen mayormente relación con el marco del PEP.

Asimismo, se encontró que a pesar de la percepción de los docentes de que no cuentan con un desarrollo profesional específico sobre Autismo ni conocimiento suficiente acerca de estrategias prácticas para la enseñanza de niños con TEA, la mayoría de los docentes mostró una actitud muy positiva con respecto a la educación de estudiantes con Autismo dentro del marco del PEP.

Los resultados de este estudio a pequeña escala, sugieren que un mayor apoyo a los profesores de niños con Autismo, incluyendo desarrollo profesional relacionado con estrategias específicas para el Autismo, un modelo de instrucción (*coaching*) durante la fase de implementación de las intervenciones en el aula y mayores oportunidades de colaboración aumentarían la confianza y capacidad de los profesores y apoyarían un desarrollo óptimo de niños con TEA en el contexto de los PEP.

## **Introducción**

Actualmente los modelos inclusivos de educación cuentan con amplio reconocimiento en la literatura internacional como buena práctica en la enseñanza de niños con necesidades diferentes y provenientes de diversos entornos, incluyendo niños con Autismo (por ejemplo, Causton y Theoharis, 2014; Skokut, Robinson, Openden y Jimerson, 2008; Stainback y Stainback, 1996). Según el Departamento de Educación de Nebraska (1996) puede satisfacerse la mayoría de las diversas necesidades de aprendizaje en el ámbito general del aula y, por lo general, las adaptaciones que se hagan para atender las necesidades de aprendizaje de un alumno en particular beneficiarán a muchos estudiantes.

Existe evidencia también que el integrar a niños con TEA puede plantear a los docentes considerables desafíos en el manejo de sus necesidades educativas especiales (NEE). Mahmoud y Farrell (2009) sugieren que esto puede deberse a las dificultades idiosincráticas en la comprensión social y emocional de individuos con Autismo. Asimismo, puede atribuirse a que los docentes cuentan con relativamente poca capacitación o comprensión del autismo (Sciutto, Richwine, Mentrikoski y Niedzwiecki, 2012).

Skokut et al. (2008) sostienen que atender directamente las necesidades de niños con TEA en el ámbito de la escuela es un componente esencial para facilitar el éxito de estos estudiantes. A medida que aumenta la prevalencia del diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista a nivel mundial (Posserud, Lundervold, y Gillberg, 2006; Samms-Vaughan y Franklyn-Banton, 2008; Wilkinson, 2010) debe examinarse con debida diligencia la manera en la que se educa a los niños con Autismo en el marco del Programa de la Escuela Primaria del Bachillerato Internacional.

Este estudio proporciona un resumen de un manuscrito más detallado (Bush, 2016) que busca responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre la enseñanza a niños con TEA en el modelo del PEP?
2. ¿Qué estrategias utilizan los docentes del PEP en la educación de niños con TEA?
3. ¿Cuáles son las implicancias prácticas de la investigación actual acerca de las características del pensamiento y aprendizaje de niños con TEA para escuelas que utilizan el modelo del PEP?

## **Revisión de la Literatura**

Se realizó una revisión integral de la literatura, que incluyó un total de 82 artículos revisados y analizados. Los temas principales que se investigaron incluyeron: la naturaleza del Trastorno del Espectro Autista, la prevalencia del TEA en Latinoamérica, el modelo del Programa de la Escuela Primaria (PEP) la visión del Bachillerato Internacional con respecto a las necesidades educativas especiales,

aprendizaje de lenguas en el PEP, Autismo y multilingüismo, barreras para la educación inclusiva de niños con Autismo y mejores prácticas en la educación de niños con Autismo. Véase el informe original (Bush, 2016) para mayor información sobre la metodología y literatura examinada.

## **La Investigación**

### ***Diseño del estudio***

El diseño del estudio fue, en primer lugar, cualitativo (Patton, 2003/2005), pues el investigador consideró que ello era lo más apropiado para responder de la mejor manera las preguntas propuestas en la investigación. Incluía entrevistas abiertas en profundidad, observaciones y documentos. La investigadora visitó cada escuela por uno o dos días, dependiendo del número de participantes, para llevar a cabo las observaciones en clase y las entrevistas uno a uno.

Las entrevistas fueron diseñadas para sondear las percepciones, opiniones y conocimiento de los docentes sobre la enseñanza a niños con Autismo. Las notas de campo tomadas durante las observaciones en clase arrojaron información sobre el comportamiento observable, junto con descripciones del contexto de las observaciones. Los documentos recolectados incluyeron políticas de inclusión de la escuela y informes de estudiantes matriculados en cada área de la escuela.

### ***Muestra***

En este caso, la muestra corresponde a docentes que educan a un niño con diagnóstico de TEA o a un niño que en opinión del maestro del aula y/o del psicólogo de la escuela evidencia características consistentes con un diagnóstico de TEA, en un Programa de Escuelas Primarias en Latinoamérica.

Se identificaron las escuelas BI con programa de Escuelas Primarias utilizando la sección “Find an IB world school” (búsqueda de escuelas BI en el mundo) en el sitio web de BI. A partir de allí se identificó a participantes específicos mediante un muestreo a conveniencia (aquellos que estaban disponibles y cumplían con los parámetros de inclusión) y, ocasionalmente, mediante un muestreo bola de nieve (cada participante recomendaba a otros que pudieran estar interesados). Esto se logró utilizando las redes profesionales y las referencias de los participantes.

### ***Ámbito***

El estudio se desarrolló en varias aulas en ocho escuelas del PEP localizadas en Latinoamérica, incluyendo escuelas en Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela y Chile. Las observaciones se realizaron en el ámbito de las clases normales durante el desarrollo del programa regular.

### ***Procedimientos***

Para obtener la información de este estudio se utilizó una combinación de entrevistas a docentes y observaciones en el aula. Estas entrevistas y observaciones se realizaron una vez obtenido el consentimiento informado del director de la escuela y de los participantes.

Dependiendo del número de participantes, las visitas de la investigadora a cada escuela fueron de uno o dos días, durante los cuales se realizaron observaciones en el aula y una o dos entrevistas. Las entrevistas se llevaron a cabo en un lugar privado y los participantes tenían la facultad de detener la entrevista en cualquier momento si se sentían incómodos o preferían no responder a más preguntas. La entrevistadora es una persona con experiencia en la conducción de entrevistas en profundidad y domina el inglés y el español, de modo que las entrevistas se realizaron en el idioma de preferencia del entrevistado.

Los participantes se mantuvieron en el anonimato en el informe del estudio y toda la información escrita (como por ejemplo, los formularios de consentimiento y las notas de las entrevistas) se guardó en un gabinete con llave en la oficina personal de la investigadora. Si bien, la información en los formularios de consentimiento incluyó el nombre de la escuela y de los participantes, estos no fueron emparejados con las notas de las entrevistas o las observaciones en clase para efectos de mantener el anonimato.

## ***Instrumentos***

### ***Entrevistas a los docentes***

El objetivo de las entrevistas a los docentes fue reunir información acerca de las escuelas y los maestros participantes y para obtener las percepciones de los docentes en relación con la enseñanza a los niños con TEA en el marco del PEP. Comprendió treinta preguntas tanto abiertas como cerradas.

### ***Observaciones en el aula:***

La investigadora (y en ocasiones, el segundo observador) realizó una serie de observaciones, tratando de comparar las prácticas actuales de los maestros en clase con la práctica descrita en las entrevistas con los docentes y para responder la siguiente pregunta del estudio: *¿Qué estrategias emplean los maestros del PEP en la educación de niños con TEA?* Las observaciones en el aula fueron de cuarenta a cincuenta minutos cada una, dependiendo de la actividad que estuviera realizándose. Algunas tomaron más tiempo, pero no se reunió datos más allá de cincuenta minutos. Para proporcionar un marco de trabajo para la recolección de información, la investigadora desarrollo un formato simple de observación, que puede verse en el *Apéndice D: Formato de Observación en el Aula* del informe completo (Bush, 2016).

## **Resultados**

En 17 ocasiones (40%) los participantes fueron entrevistados, pero sus clases no pudieron ser observadas, y en dos ocasiones (5%) se observaron las clases de los participantes, pero no fue posible entrevistarlos. En estos últimos casos, la investigadora pudo preguntar a los participantes lo relacionado con los detalles profesionales. Los demás participantes (55% de la muestra) tomaron parte tanto en la entrevista como en la observación en el aula. Los resultados de las entrevistas y observaciones se muestran a continuación.

### Resultados de las entrevistas a los docentes

#### *Características- participantes*

Los 42 educadores que participaron en las entrevistas y/o fueron observados en sus aulas representan una muestra diversa de educadores. Eran todos empleados a tiempo completo o parcial en una escuela del PEP en Latinoamérica y todos ellos fueron reclutados para este estudio de manera voluntaria. El grupo consistió mayormente de maestras (90%) y solo cuatro maestros. La mayoría de los participantes eran maestros capacitados en la universidad (30 de 42); sin embargo, educadores que tradicionalmente no caen en la categoría de “maestros” (como psicólogos, trabajadores sociales o maestros de apoyo sin capacitación) también fueron incluidos como participantes, siempre que trabajaran con los estudiantes cara a cara.

En términos de experiencia en enseñanza, va desde un maestro que había estado enseñando menos de un año a diez maestros que habían estado enseñando más de veinte años. La experiencia en PEP variaba desde seis maestros que estaban trabajando en un ámbito de PEP menos de un año, a tres que tenían entre 11 y 15 años de experiencia en un ámbito de PEP. En cuanto a los años de experiencia trabajando con estudiantes con TEA, 24% de los participantes tenía menos de un año de experiencia, mientras que dos maestros habían trabajado con esta población

de estudiantes de 16 a 20 años.

Cada escuela incluida en el estudio tuvo entre uno y diez participantes y cada participante tenía por lo menos un niño con diagnóstico de TEA en su clase o un niño con evidencia de síntomas consistentes con un diagnóstico de TEA, según lo observado por el maestro del aula y/o por el psicólogo de la escuela. La investigadora consideró importante abrir el estudio al último grupo de docentes nombrado por la tendencia percibida de diagnóstico tardío en Latinoamérica y por la falta de investigación en relación con las tasas de prevalencia en la zona, que indica la posibilidad de que existan varios estudiantes con Autismo no diagnosticado en escuelas del PEP.

Sin embargo, cabe mencionar que todos los niños identificados por los maestros y/o por los psicólogos, que cumplían con los parámetros mencionados ya habían recibido un diagnóstico externo de Trastorno del Espectro Autista o de Síndrome Asperger, excepto dos. Una de las participantes, que fue maestra de uno de los niños no diagnosticados también tenía otro niño en su clase con diagnóstico formal de TEA. Si bien la otra maestra no tenía estudiantes con diagnóstico formal de TEA en su clase, fue incluida en el estudio debido a que los psicólogos de la escuela identificaron a un estudiante en su clase que evidenciaba síntomas consistentes con un diagnóstico de Autismo. Asimismo, la información que proporcionó, tanto a través de la entrevista como de la observación en el aula, ofrecen luces sobre estrategias que los maestros podrían implementar con estudiantes que presentan características de TEA, diagnosticado o no.

Los estudiantes no fueron considerados como participantes en el estudio en ninguna fase del estudio y durante la observación en las aulas no se reveló al observador la identificación de estudiantes con Autismo, pues el foco del estudio era la práctica de los docentes en un aula del PEP que incluía estudiantes con TEA, no la práctica específicamente relacionada con un estudiante en particular. La presencia de la

investigadora en la clase en algunos casos no fue explicada a los estudiantes en absoluto y en otros, se presentó a la investigadora como visitante de otra escuela del programa PEP.

### *Características- aulas*

Entre todos, los participantes impartían clase en todos los niveles que comprende el PEP; el 31% de los participantes enseñaba en tres o más niveles (N=13) y los demás participantes solo en uno o dos grados consecutivos. El tamaño de las clases iba de 16 a 31 estudiantes y todos los maestros entrevistados enseñaban a por lo menos un niño con diagnóstico de Autismo, o por lo menos a un niño con evidencia de comportamientos consistentes con un diagnóstico de Autismo según lo detectado por el maestro de la clase y/o el psicólogo de la escuela. Una de las clases tenía siete niños con Autismo entre su población. En varios casos, la investigadora descubrió que el docente no estaba al tanto del diagnóstico del niño hasta el inicio del estudio, pues esta información no se le facilitó a los docentes en dos de las escuelas participantes para evitar la estigmatización. Nunca se revelaron los detalles personales de los estudiantes con Autismo a la investigadora, con excepción del diagnóstico relacionado con el Autismo, el diagnóstico comórbido y la información relacionada con la presentación de las habilidades del niño o los niños con TEA.

De los participantes que enseñaban a uno o más estudiantes con diagnóstico efectivo de TEA (N=41) solo tres informaron que estaban involucrados en la implementación de un Programa de Educación Individual (PEI). En algunos casos la escuela no hacía uso de PEI, en otros no se consideraban las necesidades de los niños suficientemente importantes para ameritar un PEI y aún en otros, los docentes no sabían lo que era un PEI, aún si existía uno para un estudiante en su clase (diseñado por el maestro de NEE y/o por el psicólogo).

### *Percepciones de los docentes del marco del PEP para la educación de niños con Autismo*

Durante las entrevistas a los docentes, la mayoría de los participantes era de la opinión de que existen varios beneficios y varias barreras al educar niños con TEA en el marco del PEP. En el amplio rango de respuestas de los participantes al preguntárseles que características del marco del PEP, según ellos, podían contribuir en la educación de niños con TEA, la que asomó con más frecuencia fue el modelo de educación inclusiva (N=15). Los atributos del perfil del estudiante de BI fueron lo siguiente entre las respuestas más frecuentes (N=13), seguido del aprendizaje dirigido por los estudiantes (N=11), trabajo colaborativo entre alumnos (N=10), las actitudes del BI (N=7), y el proceso investigativo (N=5). El enfoque constructivista, el enfoque colaborativo, la naturaleza transdisciplinaria del PEP, las habilidades del BI y las Unidades de Indagación del PEP fueron todos y cada uno descritos como beneficios por dos participantes, mientras que el uso de centros de aprendizaje, el modelo de internacionalismo, la comunidad de aprendizaje del BI y el foco del PEP en el desarrollo socioemocional de los estudiantes fueron mencionados por un participante.

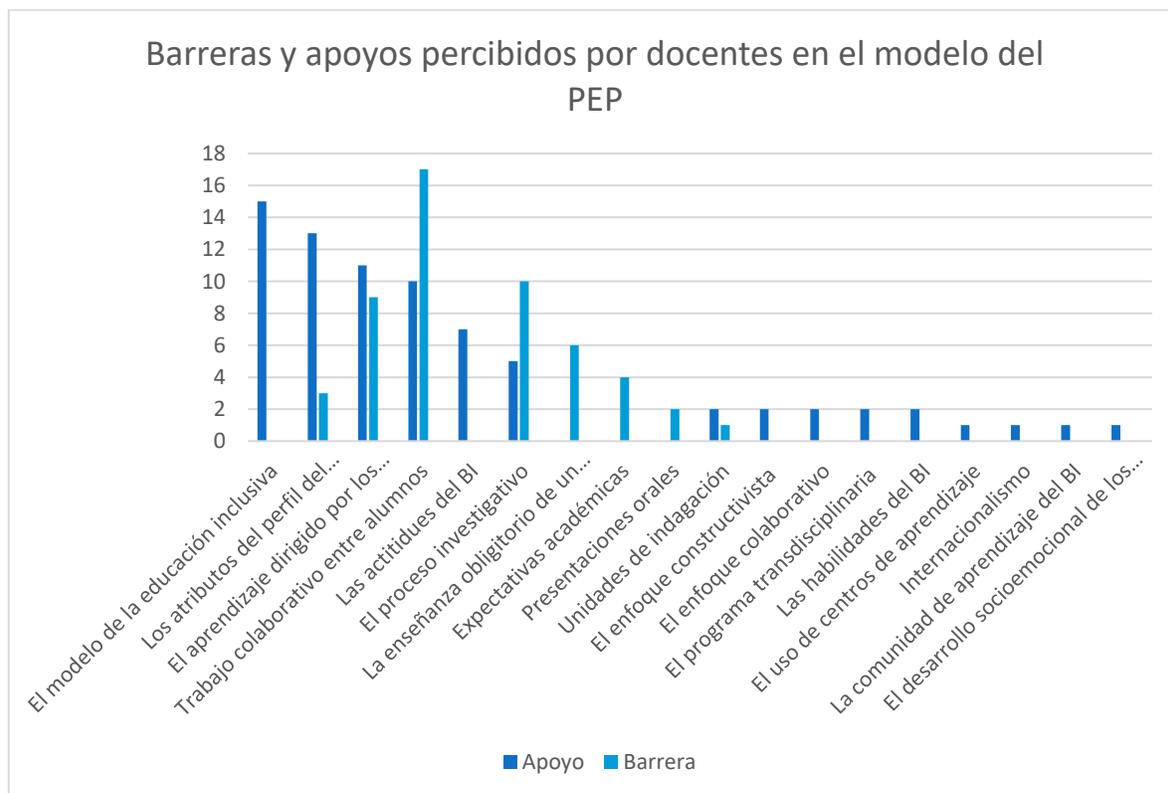
Junto con las características mencionadas del PEP percibidas por los entrevistados como útiles en la educación de niños pequeños con Autismo, se mencionaron varias barreras, siendo la indicada con más frecuencia el trabajo colaborativo entre alumnos (N=17), seguido por el proceso investigativo (N=10), aprendizaje dirigido por los estudiantes (N=9), enseñanza obligatoria de un idioma adicional (N=6), altas expectativas académicas (N=4), los atributos del perfil del estudiante de BI (N=3), presentaciones orales de los estudiantes (N=2), y las Unidades de Indagación dirigidas por los docentes (N=1).

Algunas de las características del marco del PEP que varios de los participantes veían como desafíos de la educación de niños con TEA eran vistas también, por otros, como útiles para la educación de esta población de niños. Hubo opiniones

contrarias en el grupo sobre el aprendizaje dirigido por los estudiantes, el trabajo colaborativo entre alumnos y el proceso investigativo.

En el caso de dos de las características, los *mismos* participantes eran de la opinión que constituían tanto un apoyo como una barrera: dos participantes encontraban que el ciclo investigativo constituía un apoyo y al mismo tiempo una barrera, y cuatro participantes consideraron que el trabajo colaborativo entre alumnos constituía tanto un apoyo como una barrera.

La Figura 1 muestra una perspectiva general de las percepciones de los docentes en cuanto a cuáles características del PEP constituyen un apoyo y/o una barrera a la educación de estudiantes con Autismo.

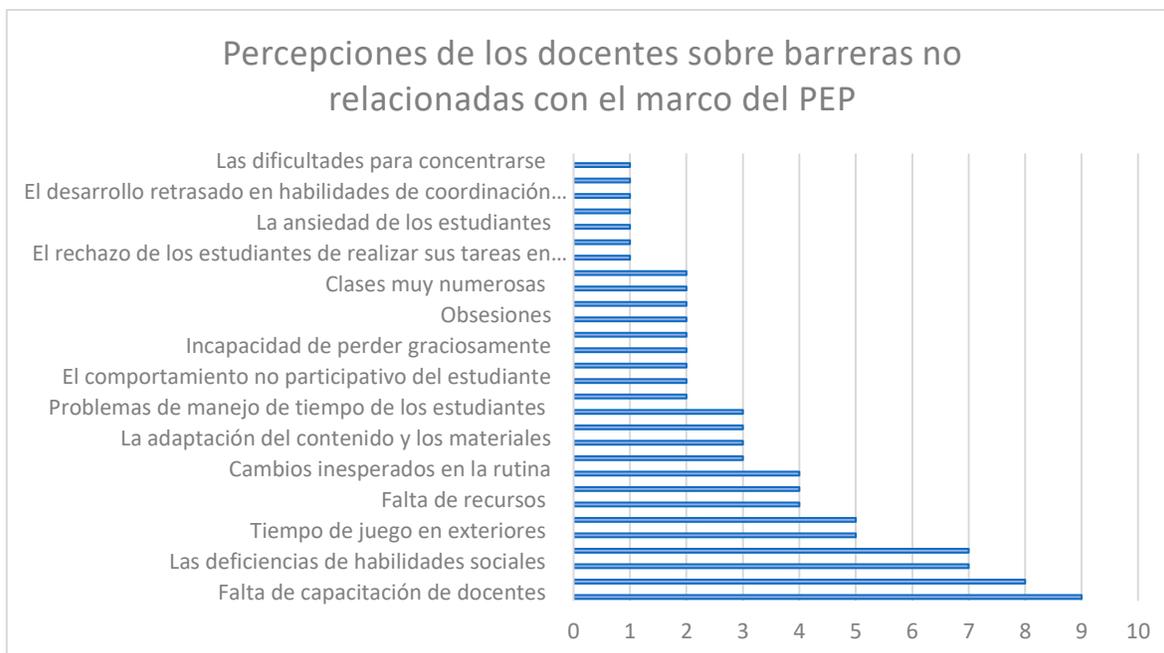


**Figura 1:** Estadísticas de las barreras y apoyos percibidos en el modelo del PEP

### *Percepciones de los docentes sobre las barreras relacionadas con la educación de niños con Autismo*

Cuando se les preguntó si percibían barreras en la educación de niños con Autismo que no estuvieran necesariamente relacionadas con el marco del PEP, los docentes aportaron una amplia variedad de respuestas, siendo la más frecuente una falta de capacitación de docentes en relación con el TEA (N=9). El nivel de apoyo requerido por los estudiantes con Autismo fue la siguiente respuesta más frecuente (N=8), seguida de las deficiencias de habilidades sociales y problemas de procesamiento sensorial (cada una señalada por siete entrevistados), tiempo de juego en exteriores (N=5), y una falta de apoyo y colaboración de sus escuelas (N=5). La falta de recursos en la escuela, falta de experiencia en NEE en la escuela, y cambios inesperados en la rutina fueron, cada uno, señalados como barreras por cuatro participantes y las percepciones de los compañeros sobre los estudiantes con TEA, la adaptación del contenido y los materiales, mala comprensión de coloquialismos por parte de los estudiantes y problemas de manejo de tiempo de los estudiantes fueron citados, cada uno, por tres participantes.

Dos participantes mencionaron como barreras la falta de consistencia transversal en las clases, el comportamiento no participativo del estudiante, padres difíciles, la incapacidad de perder graciosamente, comportamientos y ánimos impredecibles, obsesiones, pensamiento inflexible, clases muy numerosas y entornos ruidosos en el aula. Otros problemas mencionados por los participantes incluyeron el rechazo de los estudiantes de realizar sus tareas en casa, el diagnóstico tardío de Autismo, la ansiedad de los estudiantes, el estrés de los maestros, el desarrollo retrasado en habilidades de coordinación motora gruesa, la incapacidad para esperar el turno y las dificultades para concentrarse (N=1). La *Figura 2* ilustra estas percepciones.



**Figura 2:** *Percepciones de los docentes sobre barreras no relacionadas con el marco del PEP*

### *Práctica en clase*

Se preguntó a los docentes si brindan sistema de interacción diferenciados en el aprendizaje y si utilizan evaluaciones diferenciadas cuando tienen un niño con Autismo en clase. De los 40 educadores entrevistados, 14 señalaron que hacen una diferencia en la interacción de aprendizaje y en las evaluaciones para su estudiante con Autismo (o, en varios casos, para varios niños en la clase). Diez de ellos hacen diferencias en la interacción de aprendizaje, mientras que 5 hacen diferencias solo en las evaluaciones.

De los maestros que indicaron que solo diferencian la interacción de aprendizaje pero no las evaluaciones, algunos expresaron que no tenían claro cómo se vería una evaluación diferenciada en la práctica. En seis ocasiones, los maestros indicaron que no hacían diferencias ni en la interacción de aprendizaje ni en la evaluación y en cinco ocasiones, las respuestas a esta pregunta no fueron claras.

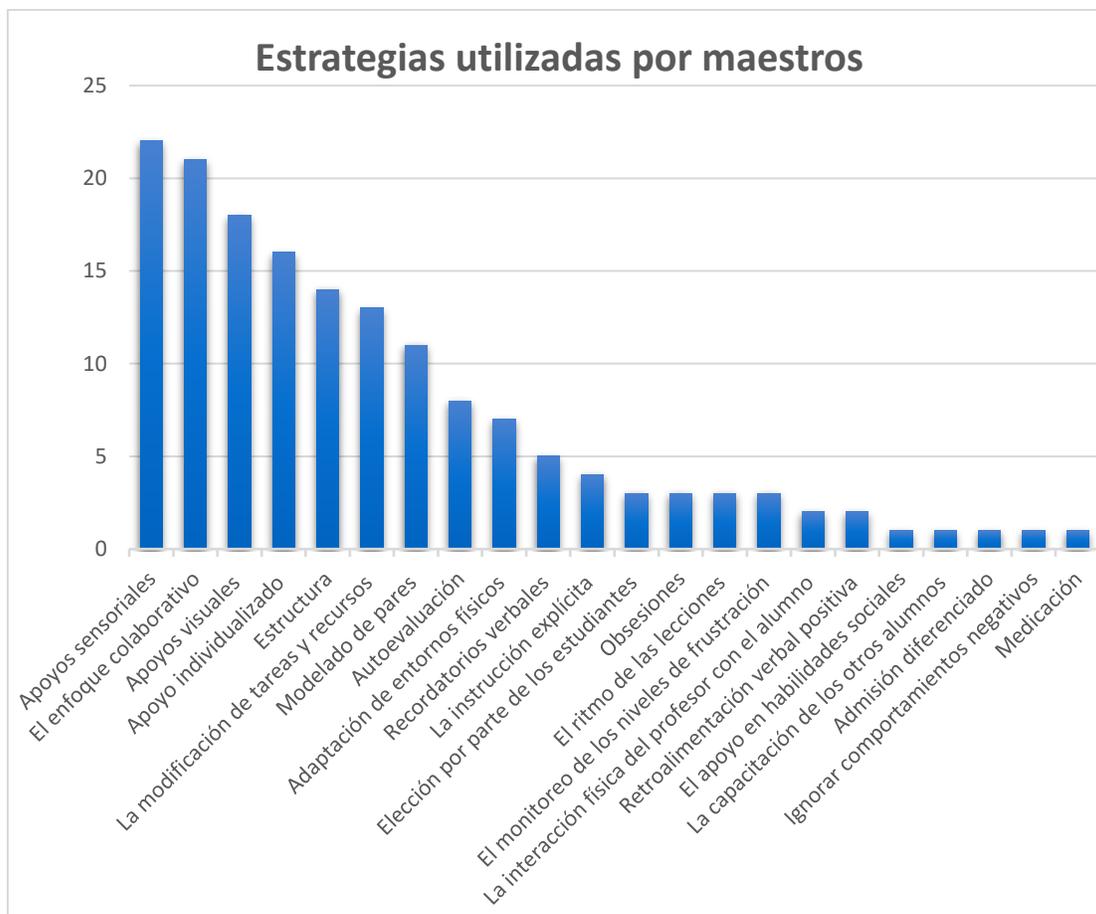
Ocho participantes especificaron que ofrecían objetivos diferenciados para ciertos estudiantes, explicando que hacen diferencias en las libretas de notas para estudiantes con NEE identificadas y un PEI en funcionamiento (según lo que se indica en las políticas de NEE de algunas escuelas incluidas en este estudio). Dos participantes, de distintas escuelas, fueron enfáticos sobre que la diferenciación no debía relacionarse únicamente con estudiantes con NEE o aquellos con un PEI, sino para *todos* los estudiantes, habiendo compartido una de las maestras su percepción de que muchos docentes necesitan ajustar su mente y ver a cada niño en su clase como un individuo.

La siguiente pregunta de la entrevista pedía a los docentes describir las estrategias o técnicas que utilizan específicamente con sus estudiantes con Autismo. Los participantes proporcionaron una miríada de respuestas, con ejemplos de prácticas diferenciadas. Estas respuestas fueron de participantes que en la línea anterior de preguntas indicaron que hacen diferencias en la interacción de aprendizaje y/o en las evaluaciones, así como de los participantes que sostuvieron que no lo hacían. Las inconsistencias en las respuestas de este último grupo podrían atribuirse a una falta de comprensión respecto a lo que constituye una práctica diferenciada o falta de confianza en su capacidad para brindar una interacción de aprendizaje diferenciado de alta calidad.

De las estrategias y técnicas empleadas para enseñar a niños con Autismo, la respuesta que predominó fue la concerniente al tema de los apoyos sensoriales (N=22) y los participantes pudieron proporcionar muchos ejemplos de distintos tipos de apoyos sensoriales que utilizan en clase. Veintiún participantes citaron el enfoque colaborativo, que implica un trabajo conjunto entre un maestro y otros, seguido del uso de apoyos visuales (N=18); 16 participantes mencionaron como estrategia en uso el apoyo individualizado a los estudiantes, mientras que 14 participantes indicaron que lo importante era proporcionar estructura. La modificación de tareas y recursos fue mencionada por 13 participantes, seguida del

modelado de pares (N=11), la técnica de la autoevaluación (N=8), adaptación de entornos físicos (N=7), y los recordatorios verbales (N=5). Otras estrategias mencionadas por los participantes incluyeron la instrucción explícita (N=4), elección por parte de los estudiantes, el uso de obsesiones para motivar estudiantes con Autismo, el ritmo de las lecciones, el monitoreo de los niveles de frustración de los alumnos con autismo (N=3), la interacción física del profesor con el alumno y el uso de retroalimentación verbal positiva (N=2). El apoyo en habilidades sociales, el proceso de admisión diferenciado, ignorar comportamientos negativos, administración de medicación y la capacitación de los otros alumnos acerca del Autismo fueron cada uno citados por un participante.

La Figura 3 a continuación ("Estrategias utilizadas por docentes que tienen un niño con Autismo en su clase") ilustra las estrategias y técnicas que los docentes piensan que se utilizan más comúnmente en sus clases.



**Figura 3:** *Estrategias utilizadas por maestros cuando tienen un estudiante con Autismo en su clase.*

La siguiente pregunta en la entrevista a los docentes se refería a las técnicas motivacionales que utilizan normalmente con sus estudiantes. Diecisiete de los participantes informaron que usaban premios tangibles para motivar a los estudiantes, demostrándose que ésta era, de lejos, la técnica más usada. Otras técnicas mencionadas durante las entrevistas fueron el reconocimiento público para los estudiantes (N=8), el refuerzo positivo y los elogios (N=7), el uso de juegos (N=7), y el uso de contratos o acuerdos de trabajo (N=5). Tres participantes señalaron que usan refuerzo negativo para motivar a los estudiantes, mientras que dos participantes describieron el uso de las obsesiones de los estudiantes. Otras

técnicas mencionadas cada una por un participante incluyen elección por parte de los estudiantes, uso de historias y uso de bromas.

### *Últimas conclusiones de los docentes*

Se preguntó a los docentes si había otros puntos relacionados con la educación de niños con Autismo en el marco del PEP que no hubieran tenido todavía la oportunidad de examinar y que quisieran añadir. Trece participantes reiteraron sus experiencias positivas relacionadas con trabajar en el marco del PEP, comentando sobre las características del programa, tales como su flexibilidad, transparencia e inclusividad. Una participante describió cuando trabajó anteriormente en una escuela con un enfoque más tradicional de la educación, pero al reflexionar, pudo ver que tendía a usar mucha de la metodología del PEP aún desconociendo la existencia del PEP en ese momento, pues representa las mejores prácticas educativas para ella (por ejemplo, estando conscientes sobre lo que es más relevante en las vidas de los estudiantes, proporcionando experiencias y prácticas activas para los estudiantes y otras). Un participante resumió su perspectiva sobre la educación de niños con Autismo en el marco del PEP de la siguiente manera: “A pesar de los desafíos que presentaba el trabajo en grupo y las preguntas individuales, encuentro [que el PEP es] un gran programa para educar a niños con Autismo, pero pienso que puede ser más difícil para estudiantes mayores, cuando las expectativas sobre investigación y desempeño en una segunda lengua son más altas”. Otro ofreció un resumen opinando que el PEP ayuda a muchos estudiantes, no solo a estudiantes con TEA. Reiteró su opinión en cuanto a que el foco en el aprendizaje, la investigación y el proceso de aprendizaje, en contraposición con el foco en el contenido, era la fortaleza del programa. Ella señaló lo siguiente: “Siento que puedo ayudar más a estudiantes como éstos en el PEP que antes del PEP. Estoy orgullosa de lo que [mi] escuela está haciendo y muy feliz de tener a mis hijos matriculados aquí mismo”.

Siete participantes repitieron su perspectiva sobre la importancia del desarrollo profesional interno para maestros, específicamente relacionado con el Autismo, habiendo enfatizado tres de ellos su deseo de contar con más estrategias prácticas. Una de las maestras sugirió que el BI ampliara su folleto sobre NEE para que incluya más estrategias para trabajar con estudiantes con TEA. Dos participantes más mencionaron las implicancias de los cursos de capacitación de maestros a nivel universitario, señalando que los cursos actuales no preparan adecuadamente a los docentes para trabajar con estudiantes con NEE específicas. Uno de estos era de opinión que, debido a ello, muchos profesores sienten falta de confianza en su capacidad para enseñar.

Siete de los participantes cerraron la entrevista mencionando sus experiencias positivas en cuanto a tener un niño con TEA en su clase, con comentarios tales como:

*“¡Impresionante! ¡Impresionante! ¡Qué experiencia!”*

*“Es muy enriquecedor tener un niño con TEA en la clase. Adoro trabajar con él. Es una bendición.”*

*“Es un lindo desafío tenerlo en mi clase. Me siento bien viendo lo bien que le hace.”*

*“Estoy feliz de tener [un estudiante con Autismo] en mi clase.”*

*“Lo adoro y me encanta tenerlo en clase.”*

*“Es una linda experiencia, motivarlo para que crezca, buscar distintos métodos.”*

Cuatro participantes sostienen que no notan diferencia entre sus estudiantes con Autismo y los demás, con desarrollo típico y que no sienten necesidad alguna de hacer cambios específicos para sus estudiantes con Autismo.

Tres participantes nuevamente destacaron la necesidad de contar con un enfoque participativo en la educación de estudiantes con TEA, dos participantes señalaron el importante papel que juega un docente en la educación de niños con TEA y un participante sugirió que los docentes requieren más apoyo en clase para sus estudiantes con autismo.

### Resultados de las observaciones en el aula

En total, la investigadora realizó observaciones en 25 aulas del PEP en ocho escuelas participantes para comparar las prácticas de enseñanza con las percepciones mencionadas por los maestros en las entrevistas, con miras, particularmente, a identificar las estrategias que se aplican en clase. Si bien las aulas observadas incluían por lo menos un estudiante con TEA (o, en un caso, un estudiante que evidenciaba características consistentes con un diagnóstico de TEA) los observadores no habían sido informados cuáles eran estos estudiantes en ningún momento durante las observaciones.

Durante el 40 por ciento de las observaciones (10 de 25), se obtuvo un segundo observador para efectos de confiabilidad y esta confiabilidad entre observadores se midió mediante la comparación de las listas completadas luego de realizadas las observaciones. Se dejó constancia de que la investigadora y el segundo observador registraron los mismos datos en el formato de observación en el 75 por ciento de las ocasiones. Para efectos de consistencia, los resultados consignados aquí fueron derivados de los datos de la investigadora en lugar de aquellos del segundo observador. Los problemas con la confiabilidad de un segundo observador serán analizados brevemente en la sección de “Limitaciones de este estudio.”

### *Claridad de los objetivos de las lecciones*

El primer punto de la lista de verificación se relaciona con la claridad de los objetivos

de las lecciones, siendo el propósito de la investigadora determinar si los objetivos de las lecciones eran claras para el maestro y para los estudiantes. La determinación de si los objetivos estaban claros se realizó buscando indicios de una declaración de algún objetivo (como un objetivo escrito en la pizarra o anunciado por el maestro) y cuando fuera apropiado, preguntar a los estudiantes qué es lo que estaban aprendiendo. Se encontró que en la mayoría de los casos (80 por ciento) los objetivos de las lecciones estaban claros tanto para el maestro como para los estudiantes.

### *Estrategias de agrupamiento*

El siguiente punto de la lista tenía como objeto cuantificar el rango de estrategias de agrupamiento que utilizan los maestros en sus aulas, anotándose en la lista las opciones de clase completa, grupo pequeño y trabajo individual. Se encontró que el 36 por ciento de los maestros observados (N=9) usó solo una estrategia de agrupamiento durante el periodo de observación, 52 por ciento utilizó dos estrategias de agrupamiento y 12 por ciento, tres estrategias. La estrategia de agrupamiento observada más comúnmente fue la de clase completa, que se observó en 22 aulas, representando el 88 por ciento de la muestra. Los niños trabajaban individualmente en 13 de las aulas y en pequeños grupos en 9 de las 25 aulas observadas.

### *Recursos en las aulas*

El siguiente punto de la lista identifica la variedad de recursos utilizados en cada aula. Los recursos incluidos en la lista fueron: materiales didácticos manipulables, informática, ayudas visuales, libros y otros recursos. Luego de leer ampliamente la literatura de intervención temprana, la investigadora tenía la hipótesis de que el uso de un amplio rango de recursos podría facilitar que los maestros proporcionaran un entorno que respondiera a las necesidades de estudiantes diversos y, asimismo, que el uso de ayudas visuales era un tema recurrente en la educación de niños con autismo. Además, la Norma C3 del BI: Enseñanza y Aprendizaje incluye un punto

en relación con la incorporación de diversos recursos (incluyendo tecnologías de la información) en el aula, de ahí que se incluyó este punto en la lista de verificación.

Las observaciones mostraron que el 40 por ciento de los participantes (N=10) utilizó algún tipo de apoyo visual en clase y el mismo número de maestros utilizó recursos no incluidos en la lista de verificación, siendo el papel y los lápices los recursos más usados. Treinta y seis por ciento de los maestros (N=9) proporcionaron recursos prácticos a los estudiantes, si bien en una clase, solo se permitió a un estudiante el uso de material manipulable, a pesar de que varios otros estudiantes evidenciaban la necesidad de este tipo de apoyo. En seis clases se observó el uso de libros y tecnología informática, lo que representa 24 por ciento de maestros que usan estos recursos.

### *Metodología*

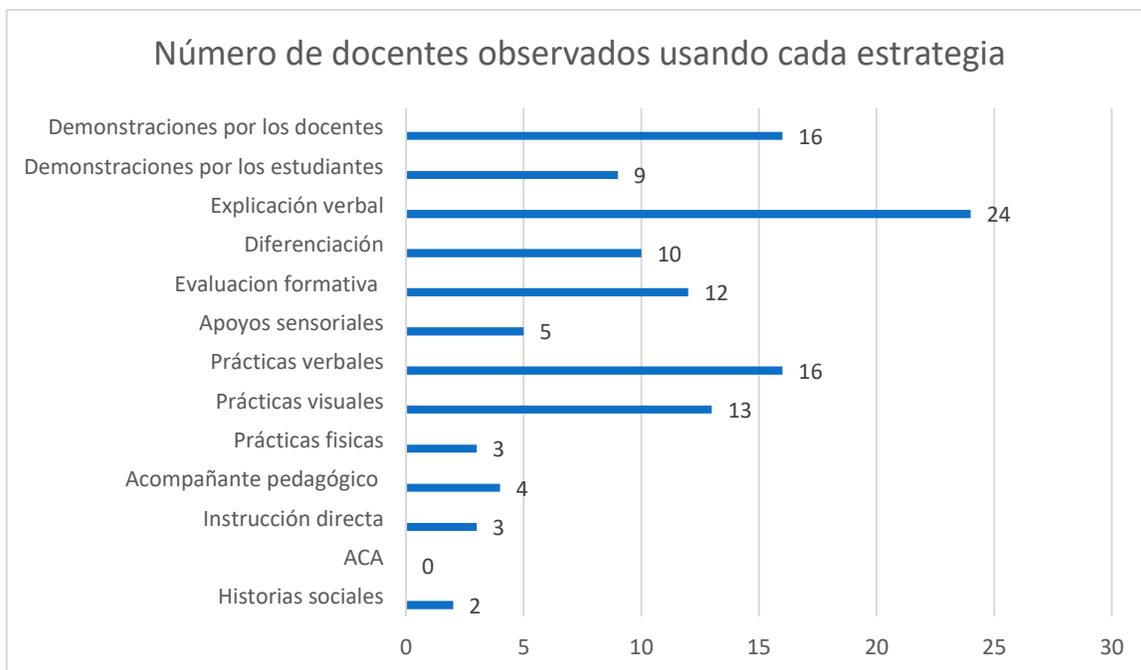
Los siguientes dos puntos en la lista corresponden al método para impartir la instrucción de la parte principal de las lecciones observadas, junto con las estrategias de enseñanza implementadas. El método se dividió en los siguientes puntos: actividades dirigidas por el docente, actividades encabezadas por los estudiantes, actividades basadas en la investigación y otras. Este punto fue incluido en la lista pues el hecho de que los estudiantes sean responsables por su aprendizaje y que se involucren en aprendizaje basado en la investigación también está incluido en la *Norma C3 del BI: Enseñanza y aprendizaje*. Las estrategias de los docentes incluidas específicamente en la lista son: demostraciones por los docentes, demostraciones por los estudiantes, explicación, diferenciación de tareas y/o materiales, evaluación formativa, apoyos sensoriales, prácticas orales, prácticas visuales, interacción física del profesor con el alumno, uso de acompañante pedagógico, instrucción directa, el Análisis Conductual Aplicado e historias sociales. La lista de verificación incluyó una variedad de puntos porque la *Norma C3 del BI: Enseñanza y aprendizaje* incluye un punto relacionado con el uso por parte de los maestros de diversas estrategias. Las estrategias específicas incluidas fueron

consideradas relevantes por la investigadora pues son las estrategias que se encuentran más descritas en la literatura sobre Autismo.

Se encontró que la mayoría de los maestros (N=23) utilizan instrucción dirigida por el docente, por lo menos, en parte de su clase. Trece maestros utilizaron *solamente* instrucción dirigida por el docente durante toda la lección, cinco maestros utilizaron instrucción dirigida por el docente y un componente de actividades basadas en la investigación en sus lecciones, mientras que tres maestros más incluyeron un componente de actividades encabezadas por los estudiantes en su lección dirigida por el docente.

Noventa y seis por ciento de los maestros observados (N=24) usaron la estrategia de la explicación verbal, demostrando ser ésta la estrategia más utilizada, seguida por apoyos verbales, que se observó en el 84 por ciento de las aulas; 64 por ciento de los maestros (N=16) fueron observados demostrando habilidades a los estudiantes, mientras que 13 maestros proporcionaron otras formas de prácticas visuales. Cuarenta y ocho por ciento de los docentes (N=12) fueron observados implementando evaluaciones formativas, diez maestros utilizaron técnicas de diferenciación durante el periodo de observación, 9 maestros hicieron que uno de sus estudiantes demostrara una habilidad a los otros estudiantes, 5 maestros dieron a sus estudiantes apoyos sensoriales, en 4 casos se utilizó un acompañante pedagógico como apoyo individual para los estudiantes, la instrucción directa y las interacciones físicas del profesor con el alumno fueron utilizadas por 3 maestros cada una, y el uso de historias sociales fue observado en dos casos. No se observó en ningún caso el uso del Análisis Conductual Aplicado (ACA).

La Figura 4 muestra los resultados relacionados con las estrategias de los docentes.



**Figura 4:** Número de docentes observadas usando cada estrategia

#### *Manejo del comportamiento y técnicas motivacionales*

Se observaron las estrategias de manejo conductual de manera que de ser necesario, la investigadora pudiera contar con una variable más con la que comparar la práctica del docente. Se pensaba que si los docentes no contaban con capacidades básicas de manejo en el aula, sería menos probable que tuvieran las herramientas necesarias para incluir estudiantes con necesidades distintas en su clase.

Se encontró que la estrategia de manejo conductual más comúnmente usada era la de comentarios positivos, siendo el porcentaje de docentes que dan comentarios positivos a sus estudiantes (N=20) de 80%. Otras estrategias observadas incluyeron buenas estrategias organizativas (N=18) y técnicas preventivas de manejo conductual (N=6), sistemas de premios y otras técnicas motivacionales (N=6).

## **Análisis**

La siguiente sección de este artículo proporciona un resumen del análisis relacionado con las conclusiones del estudio. También se hará una comparación entre este estudio y otros estudios del mismo tipo, un análisis de las limitaciones del estudio, sugerencias para futuras iniciativas de investigación e implicancias del estudio actual.

### **Análisis**

#### *Eficacia del modelo del PEP en la educación de niños con TEA*

Durante el estudio actual, tanto la revisión de la literatura como las entrevistas a los maestros hablan sobre la eficacia de la estructura del PEP para respaldar el escenario de un salón de clases inclusivo para niños con Autismo. La literatura sobre el PEP demostró claramente que es posible implementar un rango ecléctico de estilos y estrategias de enseñanza que mejor se adapten a las necesidades de estudiantes de manera individual dentro del contexto de los PEP, y las percepciones de los maestros, tal como se explorará durante las entrevistas, concuerdan con la noción que el modelo de PEP consiste en un amplio rango de características que son útiles para ayudar a los maestros al educar a niños con Autismo. De la amplia gama de características los participantes mencionaron (como se muestra en la Figura 1, p.20) que el modelo inclusivo de educación fue el más prominente, lo cual concuerda con la literatura actual asociada a la buena práctica.

A pesar de las conclusiones generalmente positivas, la ambigüedad de las respuestas de los maestros con respecto al apoyo y las barreras relacionadas con el modelo del PEP merecen mayor discusión. Las características particulares del PEP que revelaron ser áreas de contención debido al hecho de que algunos

participantes los consideraron tanto barreras como apoyos incluyen el aprendizaje dirigido por estudiantes, el proceso de investigación y el trabajo colaborativo. Dada la naturaleza particular del Trastorno del Espectro Autista, tal como se describe en la literatura, no es una sorpresa que surjan opiniones opuestas con respecto a estas características.

Harper, Symon y Frea (2008) describen una excesiva confianza en las rutinas y una necesidad de predictibilidad lo cual puede presentar problemas durante el proceso de investigación; un proceso que típicamente involucra tareas de aprendizaje dirigido por los estudiantes y de experiencia abierta. Resulta lógico que los estudiantes con Autismo se sientan más cómodos durante las participaciones de aprendizaje altamente estructuradas dirigidas por docentes. Es posible que los estudiantes con déficit de comunicación también experimenten retos para plantear preguntas para la investigación si no se les proporciona un nivel de estructura apropiadamente desarrollado para ellos.

El modelo basado en indagación presenta importantes beneficios para estudiantes de espectro autista; sin embargo, dependiendo del perfil individual de cada estudiante, puede ser necesario generar una cantidad considerable de estructura en cada paso de la indagación para asegurarse de que el estudiante pueda beneficiarse de todo el potencial de la Unidad. Esta estructura puede luego reducirse a medida que cada estudiante se familiariza con el modelo. Las Unidades de Indagación que le ofrecen al estudiante más libertad de elección en las preguntas de la indagación tienen más posibilidades de tener éxito con los estudiantes con autismo debido a los mayores niveles de motivación cuando se trata de tópicos de su interés. Asimismo, debido al enfoque del PEP con involucramiento de la familia en el programa, los padres a menudo pueden ayudar a los estudiantes con sus habilidades investigativas en casa. Tanto para los estudiantes con desarrollo típico como para aquellos con autismo, este enfoque colaborativo de la educación (escuela y familia trabajando en pos de objetivos comunes) es inobjetablemente

beneficioso.

La deficiencia de habilidades sociales de los niños con Autismo también están muy bien documentadas, llevando a la conclusión que el trabajo colaborativo de grupo que se espera como parte del PEP podría plantear potencialmente problemas significativos para niños que no cuentan con las habilidades sociales y/o de comunicación para contribuir de manera apropiada. Una vez más, es posible que se requiera de un cierto nivel de apoyo para preparar estudiantes con TEA para ese reto.

A pesar de ser aparentemente ambivalente, los dos maestros que consideraron el proceso de investigación como un apoyo y una barrera en la educación de niños con Autismo, y los cuatro maestros que consideraron el trabajo colaborativo con los pares como un apoyo y una barrera, han puesto en evidencia una noción importante: estas características del programa *son* barreras para educar a niños con TEA; no obstante, brindar a los niños oportunidades regulares y guiadas para participar en los tipos de actividades que abordan directamente las deficiencias principales del Autismo son esenciales para tener éxito (Skokut et al., 2008), por lo tanto también resultan ser un apoyo.

Es posible que a veces los estudiantes necesiten recursos adicionales, apoyo del personal y/o modificaciones significativas del programa, pero esta enseñanza diferenciada encaja bien dentro de los límites del PEP y respalda la demanda del Bachillerato Internacional en el sentido que “el PEP representa un método de enseñanza amplio e inclusivo” (Bachillerato Internacional, 2009a, p. 58). Sin embargo, para que este modelo tenga verdadero éxito dentro de la población de niños con TEA, resulta imperativo que los maestros se encuentren bien preparados y respaldados por todos los grupos involucrados (Ripley, 1997).

Los resultados de este estudio sugieren que sin este apoyo para los docentes, los enfoques basados en preguntas o los modelos educativos que implican potencialmente una cantidad importante de trabajo colaborativo con sus pares podrían no ser los mejores y más beneficiosos marcos de trabajo para los estudiantes en el espectro. Apoyo al docente es imperativo. Esto nos lleva al siguiente punto de discusión, el apoyo a los maestros.

### Apoyo a los maestros de estudiantes con Autismo

Tal como se señala en la revisión de la literatura, Sciutto, et al. (2012) consideran que educar a niños con Autismo requiere de maestros muy bien preparados que lleven su experiencia y confianza a la práctica en su aula. Sin embargo, los programas de preparación de docentes raramente preparan a los maestros para la inevitabilidad de los programas académicamente diversos (Tomlinson, 2014) y, más aún, ningún maestro puede por si solo contar con el conocimiento especializado que beneficie a *todo* tipo de estudiantes (Tomlinson y Demirsky, 2000).

Si bien los participantes del estudio son, en general, un grupo de profesionales capacitados y bien preparados, varios maestros entrevistados durante el curso del estudio no manifestaron la confianza que Sciutto et al consideran necesaria, un sentimiento que fue reiterado durante el proceso del estudio actual por varios directivos escolares (a través de mensajes electrónicos) *antes* que se iniciara el estudio. Esto naturalmente nos lleva a una discusión sobre el tipo de apoyo que la administración escolar debería brindar a los maestros para educar mejor a sus estudiantes con TEA, incluyendo desarrollo profesional, orientación a los maestros a través de una fase de implementación de nuevas estrategias e implementando un verdadero enfoque participativo.

De los 42 participantes entrevistados, 13 eran maestros capacitados en Educación Especial en la universidad, y seis de ellos recibieron también desarrollo profesional

específico en Autismo. Cinco más de los participantes habían recibido desarrollo profesional específico en Autismo, y los 24 restantes no tenían capacitación en Educación Especial ni en Autismo. A pesar de que cada caso de Autismo es distinto, la literatura esboza una serie de características de aprendizaje que están típicamente presentes en los niños con TEA y que pueden ser distintas a las características de niños con otras Necesidades de Educación Especial (NEE), por lo tanto la capacitación específica en Autismo es muy beneficiosa para los maestros que trabajan con esta población de estudiantes.

Es posible que el conocimiento de estas características específicas y la toma de conciencia de buenas prácticas asociadas para abordarlas puedan ayudar a los educadores a identificar las mejores opciones de intervención y educación para los niños. Varios participantes ofrecieron el argumento convincente de que su práctica podría mejorar si recibieran entrenamiento específico sobre Autismo para maestros con un enfoque en estrategias prácticas que mejoren la inclusión de esta población de estudiantes.

Aunque el incremento de oportunidades de desarrollo profesional específico en Autismo sería un objetivo manejable para las escuelas (por ejemplo, contratar a un Especialista en Autismo para capacitar al personal periódicamente) las entrevistas a los maestros y las observaciones proporcionaron evidencia de algunas discrepancias entre lo que los maestros afirman que hacen y la práctica real en sus salones de clase, estando las respuestas de los maestros durante las entrevistas más acordes con la literatura que con las prácticas de enseñanza observadas en las aulas. A pesar de que 22 de los participantes de las entrevistas afirmaron haber implementado estrategias que ofrecen apoyo sensorial a sus estudiantes, solo se observó que cinco de ellos realmente usaron apoyo sensorial en la práctica en sus clases. Dieciocho entrevistados manifestaron usar apoyo visual con sus estudiantes con Autismo, sin embargo, durante el periodo de observación se observó que solo 10 de ellos lo hicieron. En cambio, se observó que todos los maestros usaron la

estrategia de explicación verbal (sin componentes visuales).

La evidencia del conocimiento de los maestros de las estrategias demostradas durante las entrevistas en comparación con la práctica real en los salones de clase sugiere que varios maestros tienen una buena comprensión de cómo sería una buena práctica del PEP para niños con Autismo, aunque no hayan sido totalmente exitosos en la fase de implementación y se podrían beneficiar de un apoyo más intensivo que con un único taller sobre Autismo.

Gulamhussein (2013) cita a Bush (1984) y Truesdale (2003) quienes afirman que cuando una capacitación de desarrollo profesional describe una capacidad o estrategia a los maestros, solo el 10 por ciento puede trasladarlo a su práctica; sin embargo, cuando se orienta a los maestros durante la fase de implementación, el 95 por ciento pueden trasladar el conocimiento o las estrategias. Si los maestros pudieran recibir el apoyo de alguien de su comunidad de aprendizaje con experiencia en el trabajo con estudiantes con Autismo mientras implementan nuevas estrategias con este grupo de estudiantes en particular podría ayudar a incrementar su experiencia, y así, sus oportunidades de tener éxito y finalmente su confianza.

La noción de comunidades de orientación y aprendizaje nos lleva a una breve discusión sobre el enfoque participativo, que se encuentra muy bien documentado en la literatura de NEE y también fue planteado por varios participantes durante las entrevistas a los maestros. Un enfoque participativo para educar a niños con TEA no solo beneficia a los estudiantes sino que brinda apoyo adicional al maestro de clase.

En este estudio encontramos varios claros ejemplos en los que se utilizaba el enfoque participativo y otros claros ejemplos en los no se estaba haciendo. La

investigadora sugiere que en el segundo caso se había creado una barrera potencial que podría afectar los resultados de los estudiantes. En dos de las escuelas que participaron en el estudio, el investigador descubrió que los maestros de clase no estaban conscientes del diagnóstico de Autismo de sus estudiantes hasta que fueron identificados por sus gestores como participantes potenciales para el estudio. Del mismo modo, en otras pocas ocasiones, se encontró que había estudiantes con Programa de Educación Individualizada PEI, pero que sus maestros no conocían estos documentos que habían sido desarrollados por los psicólogos de la escuela o por el departamento de NEE. Al indagar, se encontró que en todos los casos antes mencionados el propósito de guardar esta información fue mantener la confidencialidad acerca del estudiante, y evitar que sea etiquetado y estigmatizado.

Si bien la confidencialidad se mantiene como un problema ético clave en la educación para los estudiantes y sus familiares, existe evidencia convincente de los beneficios de un enfoque participativo para enseñar a *cualquier* estudiante con NEE, donde los maestros de clase, maestros especializados, personal asistente (como psicólogos y terapeutas ocupacionales, empleados por la escuela o externos) y los padres trabajan juntos en pro del mejor interés de los estudiantes. El involucrar a estas personas clave en los detalles concernientes al diagnóstico, informes, apoyo y terapias que reciben externamente, y especialmente las metas individuales de los estudiantes no debe verse como violación de la confidencialidad sino como un derecho del estudiante. La decisión de no divulgar información a personas clave involucradas en el trabajo con un estudiante no representa un modelo participativo y, por lo tanto, podría ser una barrera potencial para que los estudiantes alcancen su mayor potencial.

Tomlinson y Demirsky (2000) recomiendan que los líderes escolares reserven grandes bloques de tiempo para la colaboración entre maestros y especialistas de modo que se maximicen los esfuerzos de ambos, los maestros y los especialistas. Aunque la confidencialidad continúa siendo un problema crucial en cualquier

escenario escolar y deba mantenerse en el círculo de aquellos que trabajan directamente con el niño, es únicamente a través de un verdadero enfoque participativo que los estudiantes con TEA y sus maestros estarán mejor respaldados.

### ***Comparación con otros estudios***

Existen numerosos estudios que abordan la buena práctica con respecto a la enseñanza de niños con Autismo, y el BI tiene varias publicaciones que describen su visión sobre la enseñanza de niños con NEE dentro del PEP; sin embargo, este estudio es único pues es el primero que se enfoca específicamente en educar a niños con TEA dentro del marco del PEP del BI. También se destaca la atención respecto a las perspectivas del maestro. Siendo los maestros los responsables del programa de implementación, es imperativo que los directivos escolares estén conscientes de lo que perciben los maestros como barreras de modo que puedan ofrecer el apoyo adecuado para combatir tales barreras. La visión positiva de los maestros hacia la inclusión es crucial para la implementación de los programas inclusivos (Avramidis, Bayliss y Burden en Huang y Diamond, 2009).

A pesar de que su estudio no se llevó a cabo en el contexto del PEP, Mahmoud y Farrell (2009) analizaron las tensiones de los maestros relacionadas con tener niños con TEA en salones de clase generales y encontraron que por momentos los maestros enfrentan retos considerables al educar a sus estudiantes con Autismo. El presente estudio, asimismo, encontró que los maestros identificaron una amplia variedad de barreras para educar a niños con Autismo.

### ***Limitaciones de este estudio***

Aunque este estudio a pequeña escala ha generado algunas conclusiones interesantes, existen algunas limitaciones que es necesario reconocer. Estas limitaciones incluyen la pequeña muestra de participantes, restricciones de tiempo

impuestas a la investigadora, circunstancias imprevistas, confiabilidad del interobservador, la falta de precisión para cuantificar el uso de estrategias y la falta de trabajos de investigación actuales relacionados con los beneficios y problemas asociados a la educación de estudiantes con TEA bajo modelos educativos basados en indagación.

En primer lugar, debido a que la investigadora reclutó una pequeña muestra de participantes (42 educadores de ocho escuelas de cinco países) es posible que las estadísticas obtenidas no reflejen con precisión la práctica actual en la población más amplia de Latinoamérica. La información recopilada refleja solo la opinión de 40 maestros referente a la enseñanza de niños con Autismo dentro del PEP y las observaciones que se llevaron a cabo identifican tendencias entre un grupo de solo 25 maestros. Una muestra mayor durante ambas, entrevistas y observaciones, nos permitiría obtener mayores generalizaciones al interpretar los resultados y podrían ofrecer una percepción potencialmente más valiosa de los maestros del PEP.

En segundo lugar, la restricción de tiempo impuesta a la investigadora por terceros externos significa que solo se podía llevar a cabo un número limitado de entrevistas. Debido a su condición de maestra de tiempo completo y la política de la escuela sobre licencias al personal, ella solo podía permitirse un máximo de dos días en cada escuela. Más aún, con el fin de incrementar el número de participantes para obtener una perspectiva más amplia, la investigadora solo tenía tiempo de observar una vez a cada maestro, disminuyendo las oportunidades de efectuar generalizaciones sobre la práctica individual de cada maestro. Las restricciones también significaban que la investigadora no podía llevar a cabo observaciones de cada maestro entrevistado, o realizar entrevistas por cada clase que observaba como se había planificado originalmente cuando prevalecieron circunstancias imprevistas.

Las circunstancias imprevistas que contribuyeron a las limitaciones del estudio incluyeron la inestabilidad política en un país y las complicaciones para obtener la visa en otro. En una escuela ubicada en un área donde prevalecía la inestabilidad política, los criterios de observación del estudio (es decir observar a los maestros implementar el programa regular en un salón de clase normal) se hicieron imposibles debido a que menos del cuatro por ciento de la población estudiantil asistió a la escuela el día que estuvo programada la observación. Los 11 estudiantes que asistieron fueron colocados todos juntos en un mismo salón para realizar actividades espontáneas, por lo tanto, no se efectuó ninguna observación en ese escenario. En otra ocasión se le denegó el ingreso a un vuelo a la investigadora debido a complicaciones de visa, así que fue imposible realizar entrevistas u observaciones en esa escuela o país.

Si bien la información recopilada por la investigadora y los interobservadores fue consistente la mayoría de las veces tal como se determinó a través de la comparación de las respuestas de las listas de verificación para cada observación compartida, cuantificando luego el porcentaje de respuestas similares, es importante mencionar esta limitación del estudio. Parece ser más probable que las discrepancias que ocurrieron se debieron a la amplia variedad de elementos que se estaban observando simultáneamente. Es probable que un observador se haya concentrado en un aspecto de la observación mientras que otro se concentró en un aspecto distinto. Es posible también que haya habido una falta de claridad alrededor de las definiciones de los elementos de la lista de verificación, ya que estas se proporcionaron verbalmente a segundos observadores en lugar de hacerlo por escrito. (Nótese, sin embargo, que se encontró que la información recopilada no fue conflictiva sino ligeramente distinta; por ejemplo, en una instancia un observador anotó “demostración del maestro” mientras que otro anotó “explicación”).

La falta de precisión al cuantificar el uso de estrategias es una limitación adicional identificada por la investigadora, aunque es probable que solo haya tenido un

pequeño impacto en los resultados del estudio. La investigadora y el interobservador se dieron cuenta de la necesidad de cuantificar el uso de las estrategias durante la primera observación, pero al no haber sido planificado ni incluido este aspecto en el formato de observación el protocolo de investigación no permitió incluir esta información. Por ejemplo, durante una observación un maestro pudo haber implementado la estrategia de un comentario positivo una vez (por ejemplo, él/ella pudo haber dicho “bien hecho” a un estudiante o a la clase) cuando durante otra observación un maestro posiblemente implementó la estrategia de comentario positivo consistentemente a través de todo el periodo de clase. Probablemente hubiera sido útil incluir más información cualitativa relacionada con estrategias implementadas en los salones de clase para identificar áreas de fortaleza y necesidad de maestros de PEP para educar a niños con Autismo y ampliar el alcance de los resultados, que susciten más análisis.

Finalmente, la falta de investigación relacionada con los beneficios y problemas asociados con la educación de estudiantes con autismo en un modelo educativo basado en indagación fue identificada por la investigadora como un limitante para el estudio. Los meta análisis de los enfoques educativos para estudiantes con autismo, investigados durante la revisión de la literatura no incluyeron este modelo educativo y este estudio no contó con evidencia clara que apoye sus beneficios debido al reducido alcance del estudio.

A pesar de estas limitaciones, el estudio proporcionó algunas ideas valiosas sobre las actitudes y prácticas de los maestros en relación con la educación de niños pequeños con Autismo dentro del PEP.

### ***Posibles pautas para investigaciones futuras***

Sería beneficioso para maestros y directivos escolares de la comunidad de aprendizaje del BI realizar más investigaciones sobre la educación de niños con

Trastorno del Espectro Autista en el marco del PEP, enfocándolas en el papel del maestro en la provisión de un ámbito inclusivo en el aula. Estas investigaciones podrían extenderse fuera de los límites de Latinoamérica, pues los estudios pueden ofrecer implicancias valiosas para de mejores prácticas en el contexto internacional. Asimismo, ampliar esta investigación para incluir otros programas en la continuidad del BI proporcionaría información sobre la educación de estudiantes con TEA para un rango mucho más amplio de profesionales que laboran en programas de BI. Los estudios que observan a los estudiantes con autismo tanto en modelos basados en indagación como en otros más tradicionales, utilizando medidas estandarizadas, nos proporcionarían una comparación directa de beneficios y barreras para estudiantes con TEA en este modelo educativo lo que también sería beneficioso para la comunidad de investigación del BI.

Los proyectos de investigación de seguimiento que podrían ser beneficiosos para la comunidad de aprendizaje incluyen los siguientes:

- Un grupo de maestros con estudiantes con Autismo en su clase implementan estrategias específicas para apoyar a sus estudiantes con Autismo, midiendo indicadores tales como actividades del estudiante y logros en clase antes y después de las intervenciones. Este tipo de estudio sería beneficioso pues proporcionaría información inmediata sobre la práctica para el maestro y sus colegas.
- Monitorear el desarrollo de un programa de entrenamiento piloto para maestros que tienen un niño con Autismo en su salón, incluyendo una investigación de las percepciones y niveles de habilidad del maestro antes, durante y después de la implementación de un programa de entrenamiento, con un seguimiento de doce meses. Este sería un proyecto de investigación muy valioso pues proporcionaría información útil e implicancias prácticas sobre los sistemas de apoyo para maestros.

## ***Implicancias***

Este estudio ha proporcionado implicancias para diversos grupos de interés, incluyendo maestros del PEP, dirigentes escolares y la organización del Bachillerato Internacional.

La literatura de investigación y los datos reunidos a partir de las entrevistas a los maestros y las observaciones en el aula han establecido un vínculo claro entre el papel del maestro y el éxito educativo en estudiantes con Autismo, delineando un amplio rango de estrategias que apoyen el desarrollo de niños con Autismo y que calcen en el marco del PEP. Específicamente, se destacó el uso de apoyos visuales, las técnicas motivacionales, pares como modelo y apoyos sensoriales, junto con la importancia de un enfoque verdaderamente colaborativo.

Las implicancias para directivos escolares se relacionan con el aumento de apoyo a los maestros que tienen en sus aulas estudiantes con TEA mediante la provisión de desarrollo profesional específico para Autismo, la promoción de un modelo colaborativo para la educación de estudiantes con Autismo y la implementación de programas de entrenamiento para ayudar a los maestros en la aplicación de nuevas estrategias con sus estudiantes con Autismo.

Las implicancias para el programa de Bachillerato Internacional incluyen la provisión de desarrollo profesional certificado por el BI en relación con las necesidades específicas de estudiantes con Autismo, más investigaciones en el Centro Pedagógico en Línea (OCC) que se relaciona específicamente con la educación de estudiantes con TEA (incluyendo investigación en otros idiomas aparte del inglés) y la facilitación de otros estudios relacionados con TEA a través del programa continuado de BI y más allá de Latinoamérica.

## ***Conclusión***

En conclusión, los resultados de este estudio, junto con la literatura sobre educación especial, respaldan la noción de que el marco del PEP en el BI es un modelo educativo adecuado para la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. Los maestros incluidos en este estudio parecen haber tenido opiniones positivas sobre el PEP, aunque enfrentaban diversas barreras al educar a sus estudiantes con Autismo. Debido a que el papel de los maestros es tan fundamental en la educación de niños con Autismo es imperativo que los directivos escolares se aseguren de que los maestros reciban capacitación y apoyo adecuados. De esta manera, se podrá dotar a los estudiantes con Autismo de una oportunidad para que alcancen su potencial y puedan disfrutar de todo lo que el PEP tiene para ellos.

### ***Reconocimientos***

La investigadora desea agradecer a los educadores afectuosos y profesionales y a los directivos de las distintas escuelas donde llevó a cabo este estudio por su honestidad, apertura y hospitalidad; a Catherine Queen y Jolly Endo, por su papel como segundas observadoras; a Amy Riley Powell, por su invaluable aporte en la compilación de la investigación; a Liz Baca, Mercy Buck, Elva Gonzales, Victor Montalva y María Alejandra Osoreo por sus esfuerzos en corrección de pruebas; a Alicia Mazuré por la traducción al español del resumen ejecutivo del estudio; a Víctor Montalva por su apoyo a través de toda la investigación y al programa de Bachillerato Internacional por proporcionar los fondos con los que se realizó este proyecto a través de la Beca de Investigación Jeff Thompson.

### **Referencias**

- Bush, B. (2016) *Educating children with Autism Spectrum Disorder within the Primary Years Program framework*. Unpublished manuscript.
- Causton, J. & Theoharis, G. (2014) *The Principal's Handbook for leading inclusive schools*. Baltimore MD: Brookes Publishing Company.
- Gulamhussein, A. (2013) Teaching the Teachers: effective professional development in an era of high stakes accountability. Retrieved from

- <http://www.centerforpubliceducation.org/Main-Menu/Staffingstudents/Teaching-the-Teachers-Effective-Professional-Development-in-an-Era-of-High-Stakes-Accountability/Teaching-the-Teachers-Full-Report.pdf>
- Harper, C., Symon, J. & Frea, W. (2008) Recess is Time-in: Using Peers to Improve Social Skills of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38 (5), 815-826.
- Huang, H.H. & Diamond, K.E. (2009) Early Childhood Teachers' Ideas about Including Children with Disabilities in Programmes Designed for Typically Developing Children. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 56 (2), 169–182.
- Patton, M.Q. (2003) Qualitative evaluation checklist. Retrieved from [http://dmeformpeace.org/sites/default/files/Patton\\_Qualitative%20Evaluation%20Checklist.pdf](http://dmeformpeace.org/sites/default/files/Patton_Qualitative%20Evaluation%20Checklist.pdf)
- Patton, M.Q. (2005, October 15). Qualitative research in *Encyclopedia of statistics in behavioural science*. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/0470013192.bsa514/full>.
- Posserud, M, Lundervold, A. & Gillberg, C. (2006) Autistic Features in a Total Population of 7-9-Year-Old Children Assessed by the ASSQ (Autism Spectrum Screening Questionnaire). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v47 n2, 167-175.
- Ripley, S. (1997). Collaboration between general and special education teachers. Retrieved from <https://www.teachervision.com/teaching-methods/resource/2941.html>
- Sciutto, M., Richwine, S., Mentrikoski, J. & Niedzwiecki, K. (2012) A qualitative analysis of the school experiences of children with Asperger's Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(3) 177–188.
- Skokut, M., Robinson, S., Openden, D. & Jimerson, S. (2008) Promoting the Social and Cognitive Competence of Children with Autism: Interventions at School. *California School Psychologist*, v13, 93-108.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1996) *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore MD: Brookes Publishing Company.
- Tomlinson, C.A. (2014) *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2<sup>nd</sup> ed.) Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C.A. & Demirsky Allan, S. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.