



Inclusión Educativa y TEA en escuelas regulares de Uruguay

Facultad de Psicología- Universidad de la República

Trabajo Final de Grado

Ensayo Académico

Estudiante: Laura Aguilar

C.I 3.385.702-8

Tutora: Rossana Blanco

Revisora: Yliana Zeballos

Montevideo, Julio de 2023

Resumen

En este ensayo académico se abordará la importancia de la Educación Inclusiva de niños y niñas con Trastorno de Espectro Autista (TEA), en las escuelas regulares¹. Se comenzará exponiendo distintos instrumentos jurídicos internacionales y nacionales en relación a la educación y la discapacidad, haciendo énfasis en el TEA. Se continuará con un breve recorrido histórico por el surgimiento, conceptualización y clasificación de este Trastorno, siguiendo con las principales teorías que explican sus características desde la psicología cognitiva. A partir del recorrido por distintos autores, quienes han desarrollado aportes acerca de la inclusión en escuelas regulares de estudiantes con esta condición, se expondrá los principales avances en Uruguay en esta materia. A modo de conclusión se realiza una reflexión crítica sobre la importancia de seguir visibilizando este campo problemático para dar lugar a nuevas lecturas que permitan entender y dar cuenta de las carencias aún existentes.

Palabras clave: Educación inclusiva, TEA, Escuelas regulares

Abstract

This academic essay will address the importance of Inclusive Education for boys and girls with Autism Spectrum Disorder (ASD), in regular schools. It will begin by exposing different international and national legal instruments in relation to education and disability, emphasizing the TEA. It will continue with a brief historical tour of the emergence, conceptualization and classification of this Disorder, continuing with the main theories that explain its characteristics from cognitive psychology. From the journey by different authors, who have developed contributions about the inclusion in regular schools of students with this condition, the main advances in Uruguay in this matter will be exposed. By way of conclusion, a critical reflection is made on the importance of continuing to make this problematic field visible in order to give rise to new readings that allow us to understand and account for the still existing deficiencies.

Key words: Inclusive education, TEA, Regular schools

¹Escuelas Regulares: Se utilizó esta terminología para hacer referencia a las escuelas de todo el país, con excepción de las escuelas especiales.

Tabla de Contenidos

Resumen	2
Introducción	4
Educación Inclusiva: marco normativo y políticas públicas	
Marco normativo.....	5
Marco normativo de Uruguay.....	9
<i>Marco jurídico del TEA</i>	10
Conceptualización de la educación inclusiva.....	11
Políticas y avances en educación inclusiva.....	15
La inclusión educativa en Uruguay.....	16
Trastorno del Espectro Autista: conceptualización y enfoque Cognitivo	
Reseña histórica del TEA.....	20
El TEA en el DSM.....	21
Enfoque Cognitivo del TEA.....	23
<i>Teoría de la Mente</i>	24
<i>Teoría de la Coherencia Central</i>	25
<i>Teoría de las Funciones Ejecutivas</i>	26
Educación Inclusiva y TEA: perfil cognitivo e institución educativa	
Perfil Cognitivo del alumnado TEA.....	27
TEA y la institución educativa.....	28
Reflexiones Finales	31
Referencias Bibliográficas	35

Introducción

El presente Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología, se presenta bajo la modalidad de ensayo académico. El mismo busca la reflexión crítica sobre la importancia de la inclusión educativa de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA).

Dicha elección surge a partir de mi recorrido formativo, el cual me llevó a tomar conocimiento de las dificultades a las que se enfrenta esta población para formar parte del sistema educativo formal. La inclusión en la educación es un derecho de todos/as y es considerada un proceso que pretende aceptar diferencias y promover la equidad dentro del aula, valorando la diversidad del alumnado. A tal efecto, es importante seguir fomentando la visibilización de la discapacidad y los obstáculos a los que se enfrentan quienes la padecen para encontrar su lugar dentro de la educación. Desde nuestra disciplina podemos ayudar sensibilizando en la aceptación de las diferencias, brindando información sobre las mismas para aprender a valorarlas y participar activamente en el desarrollo y aplicación de nuevas políticas de educación inclusiva.

Este trabajo se ordena del siguiente modo: En primer lugar se identifica el marco normativo internacional y nacional que busca garantizar la educación como derecho fundamental de todas las personas, en especial las que se encuentran en situación de vulnerabilidad social o discapacidad. Se pasará luego al planteamiento de aportes teóricos de algunos autores, así como se describen algunas políticas de inclusión desarrolladas en Uruguay. En un segundo apartado se introduce el concepto de TEA. En el mismo se realiza un breve recorrido histórico sobre este concepto, así como también los cambios que fueron atravesando sus clasificaciones en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, desde sus inicios hasta la actualidad. Se presenta luego características de este trastorno en términos de un enfoque cognitivo dentro de la psicología, debido a la investigación y aportes realizados por la Teoría de la mente, Teoría de la

coherencia central y Teoría de las funciones ejecutivas, las cuales tuvieron fructíferas contribuciones a la investigación del TEA. El tercer apartado hará énfasis en algunas características cognitivas de las personas con TEA y su relación con el ámbito educativo, barreras y desafíos a los que se enfrentan los niños/as que presentan esta condición, para formar parte de la escuela regular, así también como, carencias que presentan los sistemas educativos para incluir a estos alumnos/as.

Finalmente, expuesto el tema se realizará una reflexión crítica sobre la importancia de la educación en escuelas regulares de niños y niñas con TEA. De esta manera, se deja planteada la invitación para seguir visibilizando desde nuestra disciplina las barreras a la que se enfrenta esta población para acceder al derecho de educación en igualdad de condiciones y equitativas con el resto de los alumnos. El TEA al ser un trastorno complejo requiere un mayor conocimiento a nivel estatal para brindar recursos y llevar adelante cambios en las políticas educativas que garanticen la inclusión de esta población en escuelas regulares, contribuyendo así su desarrollo y aprendizaje.

Educación Inclusiva: marco normativo y políticas públicas

Marco Normativo Internacional

El derecho a la educación es un derecho humano fundamental que se expresa en distintos instrumentos jurídicos internacionales referidos a los derechos humanos. El acceso a una educación gratuita y universal, que garantice la igualdad, la tolerancia, el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, fue inicialmente propuesto por las Naciones Unidas (ONU) en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) en

1948. Asimismo la Convención de los Derechos del Niño (ONU,1989) establece en el Artículo 28, el derecho de todo niño a la educación, siendo obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria y respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana. Por su parte la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) propuesta también por la ONU en el año 2006, establece el deber del Estado de garantizar la educación inclusiva cómo un derecho y asegurar las condiciones necesarias para su implementación, en su artículo 24 sobre educación plantea que:

Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2006, p.19).

En relación a este concepto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura establece en el año 2005 que:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar[...] El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad

y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.

(UNESCO, 2005, p.14.)

Las disposiciones antedichas poseen antecedentes tales como el Informe Warnock, con repercusiones internacionales en relación a Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), el cual plantea la importancia de integrar a estudiantes con discapacidad a las escuelas regulares. Por su parte, la UNESCO celebró en 1990 la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Este documento establece, una educación basada en la diversidad y las necesidades educativas de las personas que se vieron privadas de una educación de calidad. En este sentido se destaca, no solo las necesidades básicas de aprendizaje, sino también las NEE que presentan algunas personas, reconociendo la diversidad y ampliando el concepto de inclusión en la educación. (Echeita y Ainscow, 2011; Parra, 2010).

Del mismo modo la Declaración de Salamanca y el marco de acción para las NEE (1994), sugieren cambios dentro de la educación común con “escuelas para todos”, que se adapten a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje del alumnado y considerando las NEE que puedan presentar, dicha declaración plantea lo siguiente:

Las prestaciones educativas especiales, problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur, no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación. Esto requiere una reforma considerable de la escuela ordinaria. (UNESCO, 1994).

Posteriormente se siguió avanzando en este orden de ideas, con otros aportes como el Informe Delors en 1996 que plantea la noción de aprendizaje permanente como punto central de la educación del siglo XXI. Se establece el aprendizaje como espacio de transformación de las personas en individuos autónomos, con identidad y realizados en el contexto sociocultural en el que se encuentran. De la misma forma, en el año 2000 se celebra en Dakar el Foro Mundial de Educación para Todos, en el cual se establece el compromiso en conjunto para lograr los objetivos propuestos para el 2015 y hace énfasis en los grupos marginados y las niñas, destacando la respuesta que los sistemas educativos deben brindar, siendo más flexibles para a las necesidades de todos los estudiantes. Dentro de este marco normativo otros avances fueron, la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural en 2001, así como la Guía de UNESCO para la inclusión del año 2005, que resalta la importancia de la educación inclusiva y guía a los gobiernos a través de tres ejes fundamentales: en políticas educativas, en las culturas de centros educativos y en las prácticas en aulas. (Viera y Zeballos, 2014).

Por su parte, los Estados miembros de la ONU, establecieron en el 2015 la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, la misma destaca la importancia de la lucha por una educación inclusiva que se viene haciendo a nivel internacional. La agenda contiene objetivos para el Desarrollo Sostenible entre ellos, el numeral cuatro hace referencia a una educación inclusiva y de calidad para todos a lo largo de toda la vida. (Rodríguez, 2016)

Marco Normativo de Uruguay

Uruguay cuenta con un marco legal (leyes, protocolos y programas) que busca respaldar el acceso a una educación justa y equitativa para todos. A nivel nacional los esfuerzos hacia la educación inclusiva se basan en el siguiente marco legal: la Ley general de Educación N°18.437

del año 2008, plantea que el Estado debe garantizar el cumplimiento del derecho fundamental a una educación de calidad para todos los habitantes sin discriminación. En relación al acceso a la enseñanza y la inclusión social, el artículo 8 de la misma ley ordena: “Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.” (Ley General de Educación N° 18.437, 2008). En su artículo 11, establece que:

El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades. (Ley General de Educación N° 18.437, 2008. Art.11).

Asimismo, en su Artículo 18, De la igualdad de oportunidades o equidad plantea:

El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso la permanencia y el logro de los aprendizajes (Ley General de Educación N° 18.437, 2008, Art.18).

Por otra parte, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), se ratifica en Uruguay mediante la Ley N°18.418 de 2008 y la Ley N° 18.651, sobre Protección

Integral de Personas con Discapacidad (2010) tiene el cometido de una atención integral, en salud, educación, rehabilitación física, psíquica, social, entre otros, para las personas con discapacidad, con el fin de brindar una participación activa en la sociedad. En relación con la educación, el artículo 40 de la misma ley dispone:

La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad. (Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad, 2010, Art.40).

Marco jurídico del TEA

En cuanto a la normativa sobre salud mental y TEA , se cuenta con la Ley N° 19.529 Ley de Salud Mental (2017), la cual establece en su Artículo 14:

El Ministerio de Educación y Cultura, en coordinación con el Ministerio de Salud Pública, el Ministerio de Desarrollo Social y otros organismos competentes, velará porque se favorezca la integración educativa de las personas con trastorno mental y promoverá y facilitará el acceso de ellas a todas las actividades y expresiones culturales.

En particular en el caso de niñas, niños y adolescentes, deberá protegerse el derecho a la educación a lo largo de todo el ciclo educativo, contemplando las necesidades específicas de acuerdo a la severidad de su trastorno y las condiciones sociofamiliares y culturales. (Ley de Salud Mental N° 19.529, 2017, Art.14).

En relación al TEA, se cuenta con la Ley N.º 19.981 Declaración del Día Nacional de la Persona con Trastorno del Espectro Autista (2021). Dicha ley declara en su Artículo 1, el 2 de abril como día nacional del TEA y establece en su Artículo 2 que:

"todas las instituciones de salud y educativa así como toda institución que tenga relación con la atención de las personas diagnosticadas con el Trastorno de Espectro Autista (TEA), deberán realizar actividades tendientes a brindar información calificada y veraz sobre el TEA". (Ley Declaración del día nacional de la persona con trastorno del espectro autista N°19.981, 2021, Art.2)

Conceptualización de la Educación Inclusiva

Comencemos señalando con Parra (2010), que el concepto de inclusión educativa ha cambiado a lo largo de la historia y ha adquirido diferentes significados. El acceso a la educación ha presentado múltiples obstáculos para muchas personas. Entre estas poblaciones, las personas con discapacidad se han visto profundamente afectadas en su ejercicio al derecho a la educación. En este sentido el autor afirma lo siguiente: " Las personas con discapacidad eran consideradas un castigo para sus familias y condenadas a vivir sin ningún tipo de desarrollo ni de integración". (p.74).

A partir del siglo XIX la discapacidad es considerada como deficiencias y limitaciones que padece una persona y que por lo tanto debe ser rehabilitada. Este modelo rehabilitador de pensar la discapacidad, permitió en el ámbito educativo la creación de escuelas especiales, enfocadas en visualizar las diferencias y NEE. De esta manera surge el concepto de Integración dentro del ámbito educativo, el cual se refiere a la incorporación de personas con discapacidad o

en situación de vulnerabilidad, a un sistema educativo ya establecido y rígido, con actividades diferenciadas para esta población, quedando nuevamente excluidas. (Parra, 2010).

En la actualidad el concepto de integración, que alude a la adaptación de la población vulnerable al sistema escolar establecido ha sido reemplazado por el de inclusión. Este concepto plantea la necesidad de una adaptación de los sistemas educativos atendiendo las características individuales de cada alumno/a y considera que "...la simple incorporación de un niño con discapacidad a una clase, sin entender ni atender sus necesidades individuales, no garantiza una educación plena, equitativa e inclusiva." (Melo, 2019, p.17). En relación a este concepto, el mismo se rige por el modelo social de discapacidad, el cual considera a la discapacidad como construcción de origen predominantemente social, en donde las limitaciones surgen en la propia sociedad. De esta manera, se plantea la falta de preparación por parte de la sociedad para brindar respuestas y soluciones que posibiliten garantizar la participación plena de las personas que se encuentran en situación de discapacidad en todas las dimensiones de la vida. De este modo, el nuevo paradigma quita el foco de atención de las causas de la discapacidad como fenómenos individuales y lo pone en la propia sociedad, poniendo además la mirada en las capacidades presentes en la diversidad y no en las discapacidades. (Velarde, 2011).

Autores como Barrero (2016); Blanco (2006); Parra (2010), coinciden con lo anterior y sostienen que en la actualidad el concepto de Integración ha ido cambiando por un enfoque educativo basado en la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje. El concepto de Inclusión hace referencia a la incorporación de la persona que presenta alguna discapacidad o vulnerabilidad basado en el paradigma de heterogeneidad en la educación, lo que implica un sistema educativo modificable, que tome en cuenta las diferencias, sin buscar la homogeneización, destacando como fortaleza la diversidad en el aula, tomando en

cuenta los procesos de aprendizaje, necesidades y tiempos de cada estudiante. "En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo los que presentan necesidades educativas especiales." (Parra, 2010, p.77). En tal sentido, para estos autores se vuelve necesaria una perspectiva diferente en la educación, que trae consigo desafíos que deben afrontarse con responsabilidad social, para trabajar con las diferencias como oportunidades, no como carencias difíciles de superar.

Por su parte, Booth y Ainscow (2004), sostienen que el modelo de educación inclusiva, pone el foco de atención en el entorno social, donde las dificultades educativas se alejan de la condición de discapacidad y se centran en las condiciones de los sistemas educativos como punto de partida de la exclusión. Tal como plantean Aguilar (2004); Booth y Ainscow (2002), se pasa de la noción de NEE y se comienza a pensar en términos de barreras en la educación. Estas barreras son factores que pueden limitar el proceso de aprendizaje, participación y funcionamiento de una persona. De este modo, Booth y Ainscow (2004); Blanco (2008), expresan que barreras como la accesibilidad a las aulas, falta de recursos de las escuelas, falta de formación docente, entre otras, dificultan la inclusión. Es por ello que plantean la necesidad de contar con recursos necesarios para lograr escuelas que valoren la diversidad en el aula.

En opinión Ainscow, citado por Echeita (2006), existe la necesidad de una participación activa por parte del alumnado para dar respuestas a su diversidad en el aula, con foco en los grupos en situación de vulnerabilidad. En opinión de Blanco (2005), será "un proceso de toma de decisiones compartido tendiente a ajustar y complementar el currículo común para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos y lograr su máximo desarrollo personal y social." (Blanco, 2005, p.9). De este modo, será necesario desarrollar un plan de estudios flexible

que se adapte a la diversidad en función de la capacidad. En este sentido, el currículo puede ser una guía en la educación para brindar las herramientas necesarias.

Siguiendo esta misma línea de pensamiento Terigi (2010), reflexiona sobre la importancia de pensar en cambios en materia de educación inclusiva en las escuelas y revisar las políticas educativas de países Latinoamericanos. Este es un proceso continuo, en el que es preciso derribar las barreras que se presentan ante la inclusión, de otra forma, "[...] la inserción escolar acaba resultando insuficiente para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos." (Terigi, 2010, p.75).

Del mismo modo, para Terigi (2010) es necesario ampliar el concepto de educación inclusiva e ir más allá de la dificultad en el acceso, sino también pensar en otras formas de escolarización. La autora destaca la importancia de reflexionar sobre la multiplicidad de factores que conducen a la segregación en la educación cuando se consideran cambios en las políticas educativas existentes. De igual manera, será preciso un análisis de las vulnerabilidades educativas que presentan muchos niños/as y que deben ser abordadas junto con otras políticas sociales para garantizar sus derechos. En este sentido, se apunta a pensar en nuevas estrategias y programas que permitan el acompañamiento de los conocimientos existentes y facilite la construcción de otros, trabajando junto a otros sectores para cambiar las prácticas homogeneizadoras de los sistemas educativos regulares y sus currículos rígidos. De igual forma, sostiene la necesidad de conocer las necesidades y demandas existentes sobre esta problemática, dando participación a la sociedad será una guía para modificar políticas públicas para la inclusión educativa.

En la misma línea, Viera & Zeballos (2014), afirman que estos enfoques tienen como objetivo garantizar el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes a una educación equitativa que

tenga en cuenta la diversidad social y cultural y garantice la educación para todos, incluidas las personas con necesidades educativas especiales (NEE) y en situación de vulnerabilidad.

Políticas y Avances en Educación Inclusiva

Las políticas educativas basadas en el marco normativo sobre inclusión, necesitan realizar modificaciones para la inclusión de niños/as con discapacidad en las escuelas comunes, modificaciones que van desde lo físico hasta cambios curriculares necesarios para garantizar este derecho.

Respecto a esto Bordoli y Martinis (2021), hablan de la necesidad de reformas educativas en las aulas regulares y que las fallas en estas nos muestran las deficiencias de un sistema inflexible y totalizador, cuyas formas y prácticas escolares son forjadas por metas colectivas y homogenizantes. Como consecuencia surgen trayectorias escolares teóricas que ofrecen cadenas de aprendizajes únicas expuestas por docentes, en donde no se toma en cuenta ni los tiempos ni los estilos de aprendizaje que posee cada estudiante. La autora invita a reflexionar sobre la educación inclusiva y contextualizarla para poder intervenir de forma específica según las necesidades que se presenten. Esto es, poder ampliar la mirada que se tiene de la educación y sus necesidades, no solo pensando en políticas educativas generales sino visualizando las múltiples situaciones que se dan según el contexto.

En la misma línea de pensamiento, Blanco (2006) sostiene que se han emprendido desde 1990, políticas educativas en Latinoamérica que apuntan a mejorar el acceso, calidad y equidad en la educación. La autora destaca la importancia de los avances logrados, pero enfatiza la necesidad de adaptar la escolarización y enseñanza escolar a las necesidades y diversidad de los estudiantes, ya que existen sectores y colectivos que aún enfrentan discriminación dentro de la

educación, entre ellos niños y niñas en situación de discapacidad. Asimismo, considera necesario efectuar cambios en la formación docente, para contar con mayores herramientas y estrategias, que les permitan atender la diversidad en el aula de los sistemas educativos comunes. Así como también, proyectos educativos más flexibles, trabajo en equipo y currículos adaptados a todo el alumnado.

La Inclusión Educativa en el Uruguay

Desde mediados de la década de 1980 Uruguay viene desarrollando distintas acciones tendientes a la integración educativa. Entre ellas se destaca el Plan de Integración, el cual busca integrar estudiantes de la educación especial a las escuelas regulares con el apoyo de maestros especializados, enfoque que se mantiene en la actualidad. En el periodo 2001-2004 el país se suma a proyectos de la Organización de los Estados Americanos para combatir la desigualdad educativa, con el apoyo de la Administración Nacional de Educación Pública, que establece el Fondo de Integración Escolar, hecho que visto como un paso adelante en la política educativa del país. El mismo fue creado para transformar la educación especial, apoyando a la escuela regular en la inclusión de niños/as con discapacidad. Debe señalarse, otros avances de Uruguay en materia de discapacidad, como el Programa Nacional de Discapacidad (PRONADIS) del Ministerio de Desarrollo Social, creado en 2005 el cual participa en el diseño de una Política Nacional de Discapacidad que haga efectiva la Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad N° 18.651 y la Ley General de Educación N° 18.437. (Viera y Zeballos, 2014).

Igualmente, las autoras plantean que Uruguay ha buscado la flexibilización curricular y modificación de las metodologías de enseñanza para hacer frente a la diversidad estudiantil, con especial énfasis en los estudiantes con discapacidad y ha realizado varias acciones educativas

inclusivas en todos los niveles de la educación. Analizan la necesidad de trabajar intersectorialmente e interinstitucionalmente para obtener acuerdos en cuanto a los criterios necesarios para modificar la educación y avanzar en el proceso de transformación de la enseñanza, para lograr que sea inclusiva y los estudiantes puedan cumplir sus trayectorias educativas completas, continuas y eficientes. Por lo cual tendrá que ser un proceso continuo, por parte de los diferentes sistemas educativos y que los mismos puedan brindar respuestas a los estudiantes con discapacidad, para que no quede solo en los discursos pedagógicos. A pesar de los esfuerzos para lograr una inclusión para los niños/as y jóvenes en situación de vulnerabilidad o discapacidad a las escuelas regulares y se siguen buscando mejoras educativas, aún persiste una importante segregación en la educación. (Viera y Zeballos, 2018).

En este sentido, en la actualidad existen políticas y programas en Uruguay que persiguen la cobertura universal y la atención a la diversidad, basados en la situación socioeconómica y capacidades de la población infantil. Algunos de ellos son, Programa Escuelas Disfrutables, A.PR.EN.D.E.R, Maestro Comunitario, Escuelas de tiempo completo, Educación Inclusiva, entre otros. Así mismo, en 2007 la ANEP y el Consejo Directivo Central (CODICEN) junto a otros subsistemas de la educación con el propósito de crear propuestas concretas en materia de educación inclusiva en el país, así como brindar información y acciones actualizadas en la materia. (ANEP, 2023).

En el mismo año se comienza a implementar el Plan Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea). Este plan es implementado a través del sistema educativo, entregando en un principio computadoras portátiles a alumnos y maestros/as de las escuelas públicas del país haciendo lo mismo luego a nivel de secundaria, para acceder a la tecnología en la educación. El plan continúa en la actualidad con adaptaciones permanentes que

buscan hacer frente a las barreras de acceso a la educación que presentan niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad. Por medio de la utilización de Software y Hardware adaptados (teclados virtuales, lectores de pantalla, sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, entre otros), los alumnos con diferentes discapacidades tienen acceso a las tecnologías en la educación, aumentando así sus oportunidades de aprendizaje, la interacción social y la autonomía (Meresman, 2013).

Cabe destacar, la puesta en funcionamiento del Programa Escuelas Disfrutables en 2008, integrado por equipos interdisciplinarios, con el objetivo de intervenir en escuelas de todo el país. El mismo busca trabajar sobre los factores causantes de malestar institucional para mejorar el clima escolar de manera integral y desde la perspectiva de derechos. En esta perspectiva, surge en 2011 el programa A.PR.EN.D.E.R (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), este es un programa de educación inclusiva, integrado por escuelas y jardines de todo el país. El mismo surge con el propósito de garantizar el acceso y permanencia de todos los niños en el sistema educativo y la realización de una educación de calidad, en el que participan diferentes actores en función de las necesidades planteadas. Posteriormente y en la misma línea, comienza a implementarse en 2013, el programa Educación Inclusiva. Este programa tiene el cometido de favorecer el desarrollo de proyectos de educación inclusiva en jardines y centros de todo el país y pretende brindar evidencia y sistematizar experiencias de modelos para la educación inclusiva en Uruguay. De igual manera el Consejo de la Educación Inicial y Primaria (CEIP) crea en 2014 el proyecto de Escuelas y Jardines de infantes de la Red Mandela. Este programa está destinado a niños/as de escuelas y jardines de todo el país, promoviendo la inclusión de los niños/as en situación de vulnerabilidad, entre ellos los que

presentan discapacidad, desde la concepción de respeto y aceptación de la diversidad y brindando respaldo en apoyos, (Bordoli y Martinis, 2021).

En búsqueda de un avance en materia de Educación Inclusiva, surge en 2016 otro proyecto establecido por ANEP llamado, Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE). El mismo realiza el acompañamiento del trayecto estudiantil, detectando vulnerabilidades educativas y realizando una adecuada intervención para evitar la deserción estudiantil. De la misma forma, se aprueba en 2017 el decreto N.º72/17, un Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos, elaborado por la Comisión de Continuidad Educativa y Socio-Profesional para la Discapacidad. Este documento fue elaborado conjuntamente con la comunidad educativa y sociedades organizadas en la temática y actúa como guía y consulta de prácticas de atención a las personas con discapacidad. Dicho protocolo fue actualizado en 2022.

Por otra parte, en el avance hacia una mejor educación, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), ha elaborado un Plan de Desarrollo Educativo para el periodo 2020-2024. En su Artículo N°6 justifica la implementación de una perspectiva inclusiva en el ámbito educativo, con la puesta en marcha de un sistema de apoyo y fortalecimiento de las capacidades institucionales, con el fin de elaborar mejores propuestas educativas que impulsen procesos inclusivos. (Booth y Ainscow, 2015).

Capítulo 2. Trastorno del Espectro Autista (TEA) desde el enfoque Cognitivo

Reseña Histórica del TEA

Sin duda el concepto de autismo ha cambiado desde sus inicios. Es un trastorno muy estudiado y difícil de conceptualizar por la gran heterogeneidad en las manifestaciones sintomáticas que presenta. La palabra "autismo" es de la etimología griega "autos" que significa "sí mismo" e "ismo" que denota acción o estado. El término fue utilizado por primera vez Dr. Eugen Bleuler para nombrar un grupo de síntomas de la esquizofrenia presentes en adultos jóvenes. Esos síntomas se caracterizaban por el dominio del mundo interior sobre el exterior, lo que hacía difícil o imposible la comunicación con otras personas. (Garrabé de Lara, 2012).

En 1943 el psiquiatra infantil Leo Kanner comienza a observar una serie de síntomas específicos en un grupo de niños que atendía. Kanner toma el término "autismo" para explicar las conductas llamativas y dificultades en relacionarse con los demás que presentaban estos chicos y las considera como "perturbaciones autistas del contacto afectivo". Estos rasgos y conductas afectan la interacción social, el lenguaje, entre otros y están representados por conductas estereotipadas entre otros síntomas comunes en algunos niños. Kanner comenzó a distinguir este trastorno de otras enfermedades como la esquizofrenia infantil, y lo consideró un "autismo infantil precoz". El autor comenzó a observar otras manifestaciones tempranas en estos niños, como la obsesión por mantener el entorno inalterado, el interés por las acciones repetitivas, eran mejores con los objetos que con las personas, tenían trastornos de la comunicación, la memoria y habilidades ejecutiva destacaban, pero no eran utilizadas de acuerdo a la situación. (Carbone y Piazze, 2017; Garrabé de Lara, 2012)

Al mismo tiempo que Kanner otro pediatra Hans Asperger desarrolla en 1944 una observación de características similares a las descritas por el psiquiatra en un grupo de niños. Lo que llamó la atención de Asperger en estos niños fue el lenguaje precoz que presentaban, que no tenía ninguna finalidad comunicativa. Este trastorno más tarde se denominó como "trastorno de

Asperger", que se observa en el espectro del autismo y tiene algunas características distintivas. (Pallares y Paula, 2012; Valdez, 2016).

Asimismo, en 1981 la psiquiatra Lorna Wing comenzó la traducción al inglés de los trabajos de Asperger. La autora destacó al autismo como un trastorno de amplio espectro, estableciendo el concepto de TEA, el cual presentaba importantes deficiencias en tres áreas fundamentales, la afectación en reciprocidad social comunicación verbal y no verbal y en habilidades simbólicas e imaginación, esta agrupación se la conoce como la triada de wing. Utilizada en los manuales de enfermedades mentales como características principales del TEA. Actualmente el TEA es considerado un trastorno del neurodesarrollo, que afecta las relaciones sociales, comunicación y comportamiento y es de aparición precoz. (Alcami et al., 2008).

El TEA en el DSM

En 1952 se crea el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (en adelante DSM), el mismo fue creado por la American Psychiatric Association (APA), para reunir criterios sobre las enfermedades mentales en categorías clínicas para su diagnóstico por parte de los profesionales en esta área. Sus diferentes modificaciones se deben en parte al concepto de Salud Mental que maneja la sociedad en cada época. (Pallares y Paula, 2012). Posteriormente en 1968 se actualiza al DSM-II, el cual presenta cambios en la conceptualización del autismo, para dar explicación y tratamiento a este padecimiento, el cual era considerado hasta el momento como una forma de esquizofrenia infantil y se lo relacionaba con el retraso mental. De hecho, el autismo no fue considerado como diagnóstico específico hasta la aparición del DSM-III en 1980, donde se lo plantea como un "Trastorno profundo del desarrollo", considerado no ya como

psicosis infantil sino como autismo infantil. De esta manera, se pasa a llamar en 1987 "Trastorno Autista", marcando la singularidad de sus síntomas como, la escasa o nula capacidad de respuesta al otro, déficit en las habilidades comunicativas y comportamientos no adecuados al medio, entre otros. Siguiendo a los autores, en 1994 se actualiza al DSM-IV y ubica al autismo junto a otros trastornos similares, dentro de los denominados Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD): Síndrome de Asperger, Trastorno Autista, Trastorno Desintegrativo infantil, Trastorno del Desarrollo no específico (TGD-NE) y Síndrome de Rett. De modo que, se empieza a tratar al autismo como un trastorno y se lo conceptualiza cómo: “ un defecto de severidad variable en la interacción social recíproca y en la comunicación verbal uno verbal y en la actividad imaginativa, asociado con un repertorio escaso y repetitivo de actividades e intereses”. (Manual diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales, 1994, p.80)

Como señalan Pallares y Paula (2012), en 2013 se publica DSM-V, agrupando los TGD como Trastornos del Neurodesarrollo, dejando fuera de esta categoría al Síndrome de Rett, por no presentar características comunes con el resto. El autismo es presentado como Trastorno del Espectro Autista (TEA), de inicio en la infancia y con alteraciones neurocognitivas de diversos grados de afectación. Por lo tanto, esta clasificación considera al autismo como un trastorno con:

déficits persistentes en la comunicación social y la interacción social en múltiples contextos, incluidos los déficits de la reciprocidad social, los comportamientos comunicativos no verbales usados para la interacción social y las habilidades para desarrollar, mantener y entender las relaciones. Además de los déficits de comunicación social, el diagnóstico del trastorno del espectro autista requiere la presencia de patrones

de comportamiento, intereses o actividades de tipo restrictivo o repetitivo. (Manual diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales, 2013, p.80).

En la actualidad se utiliza la actualización DSM V del 2014, que define los criterios diagnósticos de TEA como: A) un trastorno del Neurodesarrollo, con déficits en la comunicación e interacción social en diversos contextos, B) Patrones de comportamiento estereotipados e intereses restrictivos. Los mismos pueden estar presentes en tres niveles de gravedad, variar en el tiempo y ser influenciados por el contexto. Los diferentes niveles de gravedad que experimentan las personas con TEA, determinan la situación de dependencia en la que se encuentran. El nivel 3, el cual requiere ayuda muy significativa, nivel 2 requiere ayuda significativa y nivel 1 necesita ayuda. (Pallares y Paula, 2012).

Enfoque Cognitivo del TEA

Distintas corrientes teórico-técnicas procedentes de la psicología abordan el estudio del espectro autista. Este ensayo presenta los aportes de la psicología cognitiva entendiendo su relevancia para la comprensión de los fenómenos asociados al tea. Se destacan las contribuciones de la teoría de la mente, teoría de la coherencia central y teoría de la disfunción ejecutiva. (García, 2014).

Teoría de la Mente

Si bien todas las teorías han hecho aportes importantes sobre TEA, la más reconocida dentro del modelo cognitivo es la Teoría de la Mente o ToM, (Theory of mind), por su comprensión de los procesos mentales y psicológicos involucrados en el aprendizaje, lo que

permite entender las interacciones de los niños con TEA y su entorno. Premack y Woodruff fueron los primeros en hablar sobre una teoría de la mente en 1978, se basaron en su investigación para buscar respuestas sobre la capacidad humana para explicar, predecir, e interpretar el comportamiento (Uribe, 2010; Zilber, 2017). En este sentido, es importante el estudio de los modelos mentales y sus conceptos de creencias, deseos, pensamientos; aquellos que se utilizan para comprender y anticipar el comportamiento propio y el de los demás y debe tenerse en cuenta la naturaleza multidimensional de este trastorno el cual incluye emociones complejas. (Zilber, 2017).

Otros estudios en esta línea, cómo el de Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985), afirman que las personas con TEA carecen de ToM, lo que perjudica la capacidad de ser consciente de sus propios estados mentales como los ajenos y poder entender entonces el comportamiento, esta falla en la capacidad mentalista fue denominada cómo "ceguera mental". De modo similar, Leslie estudió en 1987 las capacidades cognitivas de los niños que no presentan trastornos y sus actitudes hacia el juego. Observa el desarrollo de creencias primarias sobre lo que ocurre en la realidad desde una edad temprana, pasando posteriormente a creencias secundarias que no necesariamente se corresponden con la realidad, característica del juego simbólico. Las representaciones primarias y secundarias son necesarias para que el niño/a distinga entre el mundo real, donde ve las cosas como son y el mundo ficcional, en el que construye sus propios conceptos de realidad y comprende el juego simbólico y los estados mentales. La contribución de Leslie es importante para entender las deficiencias en el juego simbólico en los niños/as con autismo, los cuales carecen de los procesos cognitivos para formar estas creencias. (Uribe, 2010; Echeverry, 2010). Al mismo tiempo, la capacidad de utilizar inconscientemente estos conceptos mentales da sentido a las acciones propias y ajenas. En este sentido, contar con una ToM es

fundamental para las relaciones sociales, afectivas y comunicativas. La falta de un modelo de comportamiento hace que estas interpretaciones no puedan llevarse a cabo, lo que lleva a la confusión y desajuste típico del desorden en el TEA. Estas carencias en la población con TEA hace que sus procesos en planificación, ejecución y producción mental, sean muy complejos, así como también la comunicación social, requiriendo un gran esfuerzo para realizarlas de modo simultáneo. (Echeverry, 2010).

Teoría de la Coherencia Central

La teoría de la coherencia central propuesta por la psicóloga Uta Frith en 1989, se basa en la selección que utilizan las personas para procesar e integrar información importante del contexto y crear representaciones significativas dentro del mismo. En otras palabras, permite integrar toda la información que se recibe y darle un sentido global dentro de un contexto. Para la autora, la coherencia central débil que experimentan las personas con TEA, hace que tomen solo parte de la información sin darle significado global a la situación. (Frith, 2003).

Desde el punto de vista de la autora, esta percepción disgregada de la realidad, dificulta poder conectar distintas partes de un objeto o de una situación perdiendo el sentido del todo, por lo cual las personas con TEA suelen quedar fijadas y fascinadas en detalles de un objeto o realizan mejor la discriminación de estímulos perceptivos. De allí, que para la realización de aquellas tareas que requieran centrar su atención en parte de la información esta población presenta cierta facilidad, no así con las actividades que necesiten un significado global. Del mismo modo, esta debilidad en la coherencia central, dificulta la comprensión contextual de las situaciones sociales en los niños/as con TEA no pudiendo adecuar las conductas a estas, presentando insistencia en rutinas y comprensión literal del lenguaje. (Frith, 2003).

Teoría de las Funciones Ejecutivas

Las funciones ejecutivas (FE), son los procesos psicológicos encargados de controlar y regular los pensamientos y las acciones. Es decir, son aquellas habilidades cognitivas que intervienen en la resolución de problemas, y nos permiten abrirnos al entorno y alcanzar metas. Las FE son varias y complejas y se localizan en las regiones frontales del cerebro. (Papazian, Alfonso y Luzondo, 2006).

La teoría de la disfunción ejecutiva se trata según Idiazábal y Boque (2007); Martos-Perez (2011), de la deficiencia y alteración de las FE en personas con TEA. Esto dificulta encontrar respuestas adecuadas a situaciones específicas y el cumplimiento de objetivos. El perfil Neuropsicológico y cognitivo de las personas con este trastorno se caracteriza por presentar alteraciones en las funciones ejecutivas y cognitivas como: flexibilidad cognitiva (habilidad de adaptación ante cambios de planes y del entorno), memoria de trabajo (capacidad de retener información en la mente durante la transición de tareas complejas y actuar como ayuda para recordar los procesos a seguir para su realización), inhibición de respuesta (capacidad de pensar antes de actuar), planificación y anticipación (habilidad que posibilita identificar y organizar los pasos necesarios para realizar una tarea concreta), habilidades mentalistas (capacidad de atribuir estados mentales y emocionales a los demás y anticipar sus conductas e intenciones). Estas funciones y otras se ven alteradas en las personas que presentan TEA, no siempre están todas presentes ni son excluyentes entre sí y es común hallar indicios de todas. Según esta teoría es lo que explicaría el conjunto de comportamientos característicos del trastorno .

Educación Inclusiva y TEA

Perfil Cognitivo del alumno con TEA

El TEA se considera un trastorno muy complejo, afecta múltiples áreas del desarrollo. En relación con la interacción social, la comunicación, los intereses restringidos y la hiper o hiposensibilidad a estímulos, Aguiar (2019); Riviere (2001) sostienen que los niños/as con esta condición presentan incapacidad de comprender a los demás, como también, escaso o nulo lenguaje lo que dificulta el desarrollo de conversaciones recíprocas y flexibles, afectando la interacción con sus pares. También se ven comprometidas otras áreas del desarrollo cognitivo, como la imaginación y simbolización, presentando dificultades para comprender a las otras personas, realizar actividades diferentes y adaptarse a cambios en el aula. Además suelen aparecer alteraciones sensoriales que distorsionan la respuesta a estímulos táctiles, auditivos y visuales con sobrecarga de información. Estas características entre otras, dificultan el aprendizaje y la interacción con el entorno. Asimismo, estos autores plantean que es preciso comprender las dificultades a las que se enfrenta esta población, en todos los ámbitos de su vida, incluida la educación, siendo fundamental conocer las características del estilo cognitivo que presentan, debido a que tienen una forma diferente de procesar la información en comparación con el resto de las personas. Esto les otorga un estilo cognitivo único el cual es preciso tomar en cuenta en el entorno educativo. Por ello, es preciso contar con elementos que ayuden a reflejar el potencial de cada alumno de manera de estimular su proceso educativo y su desarrollo.

De igual forma, Valdez y Cartolín (2019) argumentan que el pensamiento de los niños/as con TEA es visual. Deben utilizar pistas o demostraciones visuales para comprender, sintetizar y aprender. Por lo tanto, les resulta difícil seguir y entender las instrucciones verbales dadas en el aula sino cuentan con estos apoyos. Por otro lado, la atención es muy buena pero solo se

mantiene en temas de su interés, presentando dificultades en la elección y filtro de los demás estímulos, esto conlleva dificultad en la concentración y toma de decisiones, como también la atención conjunta, completar tareas a tiempo, entre otras. Igualmente, la cognición social se ve afectada, les cuesta entender las emociones de los demás y las propias, lo que lleva a una mala comprensión de las reglas y normas sociales, esto impide participar adecuadamente en las conversaciones, con inconvenientes para iniciar, mantener, cambiar o comprender el lenguaje figurado. Igualmente, les resulta difícil sistematizar la información, planificar y anticipar acciones y ante nuevas situaciones presentan problemas para desarrollar estrategias adecuadas para enfrentar las mismas. Estos obstáculos son solo algunos a los que se enfrentan alumnos/as con TEA y es necesario conocerlos para lograr una inclusión en el aula regular.

TEA y la institución educativa

Cómo se expuso anteriormente, las personas con esta condición enfrentan importantes obstáculos en diversas áreas de su vida, una de las más afectadas es la educación. Su desarrollo cognitivo presenta características que ocasionan dificultades escolares, por esta razón es necesario considerar en el aula las características de cada alumno. Esto conlleva la necesidad de una modificación curricular, con currículos más flexibles adaptados a los tiempos y objetivos de cada estudiante. Por lo tanto es imprescindible contemplar la diversidad de los alumnos con TEA, para que puedan estar incluidos en el ámbito educativo regular. (Rodríguez et al., 2007).

En la misma línea Pérez y Perez (2011) plantean la peculiaridad en la flexibilidad cognitiva presente en esta población, siendo un desafío en el aula. Flexibilidad cognitiva en el sentido de "habilidad para cambiar a un pensamiento o acción diferente en función de los

cambios que ocurren en las situaciones o contextos" (Pérez y Perez., 2011, p.149). Se explica entonces que esta manera particular de realizar ciertas acciones, planificar e incorporar nuevas conductas, modificar el pensamiento y la acción de acuerdo al entorno, produce una gran dificultad de adaptación de estos niños/as en la escuela regular, si esta no está preparada para lidiar con estos desafíos. (Pérez y Perez, 2011).

Del mismo modo, Rangel (2017) expone la importancia de conocer las características del alumnado con TEA, para entender cómo experimentan el mundo, la forma de procesar la información y su estilo cognitivo, facilitando así la adaptación del entorno educativo. De esta manera, se podrán tomar las medidas necesarias que satisfagan sus necesidades educativas y lograr la inclusión educativa. Teniendo en cuenta esto, el autor propone algunos planteamientos necesarios para lograr la inclusión en el aula como ser, un ambiente adecuado para esta población en el aula, organización en la misma, propuestas educativas que puedan anticipar actividades facilitando así la atención y aprendizaje. Asimismo, se considera que el uso de las TIC aporta nuevas estrategias en la organización y aprendizaje de esta población, en el sentido que "... se trata de medios que suelen generar una motivación intrínseca resultando atractivas y estimulantes. No obstante, ameritan de la guía adecuada del docente para estimular un buen procesamiento cognitivo". (Rangel, 2017, p.92). Por lo tanto, el autor considera que la inclusión de esta población en el aula conlleva nuevos desafíos para el sistema educativo, el cual deberá contar con recursos y brindar formación a los maestros para que estos cuenten con herramientas y estrategias adecuadas, que faciliten su involucramiento en el aprendizaje de estos niños/as.

Tal cómo expresa Rangel (2017):

es esencial que los docentes se apoyen en programas de actualización que los sensibilice y prepare para aplicar orientaciones educativas adecuadas...,asimismo, es evidente la

cooperación del grupo familiar y el compromiso de estos con la planificación, como también es primordial que el estado maneje y administre una política clara de inclusión. (Rangel, 2017, pp. 81-82).

En la misma línea de pensamiento, Rimbau y Herrera (2017), exponen opiniones e inquietudes de maestros con experiencia trabajando con alumnos/as con TEA en escuelas regulares. Los mismos destacan lo positivo que resulta para la escuela y todos sus alumnos/as la inclusión de esta población en el aula, promoviendo aspectos positivos como, el respeto a la diversidad, el compañerismo, el desarrollo de habilidades sociales, el juego compartido, entre otras oportunidades. Por otro lado, los autores sostienen la preocupación por la falta de involucramiento del estado en un tema tan complejo, en dónde falta formación y recursos que ayuden a superar las barreras existentes. En este sentido, se plantea la falta de acompañantes terapéuticos formados, para cubrir las demandas del alumnado TEA, carencias de trabajo interdisciplinario entre la institución, maestros, familia y demás especialistas. Asimismo, se plantea la existencia de superpoblación en el aula, la falta de preparación edilicia para recibir a estos niños/as (salones ruidosos, sobrecargados de estímulos), falta de personal, herramientas de los centros educativos para trabajar con estos estudiantes, entre otras tantas. Por tal motivo, se suele trabajar de forma improvisada, estableciendo cada maestro estrategias, muchas veces no adecuadas para enfrentar estos obstáculos. Por otro lado, los autores plantean, el trabajo que viene realizando Uruguay para integrar a los estudiantes con discapacidad en las clases regulares. Si bien se han logrado avances significativos en este tema, la inclusión de niños con TEA en las aulas sigue siendo una deficiencia grave. Cabe señalar que las características de esta población,

junto a la insuficiente preparación del sistema educativo para su acogida, representan obstáculos que aún deben superarse si queremos lograr la inclusión educativa. (Rimbau y Herrera, 2017).

Tal como se sugiere en la Guía para la educación inclusiva de Booth y Ainscow (2015), resulta imprescindible la formación en esta área, creando espacios de difusión y formación dentro del ámbito educativo, donde se verá beneficiada toda la comunidad educativa. En este sentido será importante generar culturas inclusivas, donde los centros educativos promuevan valores inclusivos y cuenten con programas educativos que estén acorde a la diversidad estudiantil actual. En relación a esto, los centros deberán contar con la asignación de recursos necesarios. Si bien se viene llevando a cabo avances importantes en este tema, aún persisten en la actualidad dificultades en la formación y los recursos son escasos y limitados.

Reflexiones Finales:

A lo largo de este trabajo final de grado, se han abordado los avances y desafíos que enfrentan las personas con discapacidad para ejercer su derecho a la educación en escuelas regulares. De hecho, en los últimos años, y de modo progresivo Uruguay viene realizando programas y propuestas educativas en materia de inclusión en general. En este sentido, considero que hay un esfuerzo por adoptar valores inclusivos dentro de las prácticas educativas de nuestro país, pero aún persisten importantes obstáculos para algunas poblaciones, como por ejemplo las personas con TEA. Varios son los argumentos planteados en relación a la importancia de la diversidad en el aula para el desarrollo y aprendizaje de todos los niños/as, así como para toda la comunidad educativa. Al respecto, nuestro país mantiene importantes carencias en relación a la intervención educativa de alumnos/as con TEA en escuelas regulares. En este sentido, la falta de formación de maestros y el resto del personal escolar, para poder atender las necesidades

educativas de esta población en escuelas regulares, es una de las barreras existentes más importantes. En el presente, los maestros no cuentan con herramientas y recursos necesarios para enfrentar el desafío de enseñar a estudiantes con características particulares como las presentes en este trastorno. Por consiguiente, la falta de personal calificado para atender estas necesidades, lleva a restringir el potencial de aprendizaje e integración de los escolares con TEA. En tal sentido, contar con maestros calificados para enseñar desde la diversidad sería un avance fundamental en materia de inclusión.

Igualmente, otra gran barrera para la educación inclusiva de alumnos/as con esta condición, es la falta de adecuación de los espacios físicos de las escuelas regulares con características o situaciones que obstaculizan su aprendizaje e interacción. Saber cuáles son las necesidades en este sentido que presenta la población con TEA, sería una estrategia fundamental para la inclusión en el aula regular, por ejemplo es importante actuar sobre la protección sensorial en las aulas para evitar sobreinformación sensorial, ayudas visuales que faciliten información, enfatizar la comunicación visual, adecuación de juegos y tareas en grupo para facilitar la integración, entre otras estrategias necesarias. Del mismo modo, la existencia de programas educativos homogeneizantes y que no están preparados para acompañar el estilo de aprendizaje y los tiempos de la población con TEA, se presenta como otra barrera ante la inclusión en el aula regular. Si bien se han realizado algunos avances tendientes a la inclusión, como son, el uso de TIC en las escuelas que facilitan el acceso a personas con discapacidad, entre otros avances, los mismos no resultan suficientes para la inclusión educativa de la población con TEA. Por tal motivo, brindar herramientas que den mayor comprensión de esta condición en el contexto educativo, es un compromiso que debe asumir el Estado para garantizar prácticas educativas inclusivas y garantizar el derecho a la educación de todos los niños y niñas.

En tal sentido, considero fundamental seguir trabajando en la visibilización del TEA y las barreras educativas y sociales a las que se enfrenta esta población. Conocerlas implica contar con estrategias educativas que posibiliten repensar las políticas educativas existentes en materia de educación inclusiva de las personas discapacitadas y tomar en cuenta las particularidades y necesidades educativas que presenta la población con TEA.

Cabe señalar que este trastorno del neurodesarrollo es una condición con varias particularidades, que cada vez cobra más importancia a nivel mundial y su presencia y características se hacen más visibles. Sin embargo, las personas con TEA todavía tienen muchas dificultades en su educación. El perfil neuropsicológico y cognitivo del alumno/a con TEA presenta ciertas complejidades que son necesarias tener en cuenta para la inclusión en las aulas regulares. En este sentido, son relevantes los aportes de importantes teorías dentro de la psicología cognitiva, como lo son, la teoría de la mente, teoría de la coherencia central y teoría de las funciones ejecutivas, por lo cual, considero que aún queda mucho por aportar desde nuestra disciplina. La alteración de habilidades cognitivas importantes presentes en este trastorno y estudiadas desde la teoría de las funciones ejecutivas junto a otras características, explican los procesos psicológicos que llevan a la dificultad en el relacionamiento y aprendizaje de estos niños y niñas. Del mismo modo, tener conocimiento de cómo procesan e integran la información del contexto, la dificultad en la comprensión de ciertas situaciones sociales que llevan a conductas inapropiadas, el significado parcial que adjudican a la realidad, son algunas características presentes en muchos niños/as con TEA debido a una coherencia central débil, que interfiere con su desarrollo. Igualmente, esta población requiere ayuda para llevar adelante actividades que requieran una teoría de la mente, por lo cual, conocer cómo adaptar los sistemas educativos con estrategias educativas y planificación de tareas que estimulen la teoría de la

mente desde las potencialidades presentes en estos estudiantes favorece el desarrollo social y educativo de estos escolares. En tal sentido, conocer la variabilidad de características presentes en esta población, determina cualidades y necesidades en los estudiantes que requieren acciones educativas oportunas.

Para finalizar, reafirmó la importancia de la educación como derecho humano, el cual juega un papel fundamental en el desarrollo de todos los niños y niñas. Varios son los argumentos que sostienen la importancia de una educación inclusiva, en la que sea tomada en cuenta la diversidad del alumnado y donde las diferencias sean consideradas como potenciales de desarrollo y aprendizaje independientemente de la discapacidad o vulnerabilidad que presenten los alumnos. Estamos frente a una desigualdad en la educación para la población discapacitada, particularmente la población TEA, que se mantiene a pesar de algunos avances en las leyes y políticas educativas, pero se necesita mayor acción. Desde nuestra facultad tenemos la responsabilidad y deber de seguir creando conciencia sobre este tema. No se trata sólo de cambios en los sistemas educativos actuales, sino también de cambios culturales en la forma de ver la diversidad en las aulas. En este sentido, es necesario comprender cómo los escolares con autismo ven el mundo. Un mayor conocimiento de toda la sociedad al respecto, puede aportar nuevos enfoques en las prácticas educativas existentes y lograr la inclusión escolar de todos los niños y niñas de nuestro país.

Referencias

- Aguiar, G., Hernández, Y., Torres, Y., Valdés, A., Hernández, R. (2019). El desarrollo de la teoría de la mente en educandos con trastorno del espectro de autismo. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 23(5), 624-632.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942019000500624
- Aguilar, G. (Julio, 2004). *Del exterminio a la educación inclusiva: Una visión desde la discapacidad*. [Sesión de Conferencia]. V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. Heredia, Costa Rica.
<https://es.scribd.com/doc/156973423/Del-exterminio-a-la-educacion-inclusiva>
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?.
<https://www.researchgate.net/publication/228634802>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2023). Educación Inclusiva: Educación para todos.
<https://www.dgeip.edu.uy/programas/educaci%C3%B3n-inclusiva/>
- American Psychiatric Association (1994). *Manual diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales* (4a. Ed.). Panamericana.

American Psychiatric Association (2013). *Manual diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales* (5a. ed.). Panamericana.

Barrero, A.M. (2016). Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil. *Infancias Imágenes*, 15(2), 262-270.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5750766>

Blanco, R. (2005). *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo*. Alianza Psicología.

Blanco, R. (2006). La Equidad y la inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.

<https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>

Blanco, R. (25-28 de noviembre de 2008). *Marco conceptual sobre educación inclusiva en la educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. [Cuadragésima octava reunión]. Conferencia Internacional de Educación. Centro Internacional de Conferencias, Ginebra.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161565_spa

Bordoli, E., y Martinis, P. (2021). El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las

formas escolares.

<https://www.researchgate.net/publication/357225157>

Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusión: Developing learning and Participation in schools* (2a. ed.). Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM.

<https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>

Carbone, N., y Piazze, G. (2017). Estructura y función del lenguaje en el Autismo de Kanner. En M. Piro (coord.), *El autismo Perspectivas teóricas- clínicas y desafíos contemporáneos* (pp. 25-38). edulp

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 12, 26-46.

<https://tejuelo.unex.es/article/view/2497>.

Echeverry, G. (2010). Ciencia cognitiva, Teoría de la Mente y Autismo.

Pensamiento Psicológico, 8(15), 113-124.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3339348>

Frith, U. (2003). *Autismo. Hacia una Explicación del Enigma*. Alianza Psicología Minor.

García, J. (2014). Evaluación de explicaciones cognitivas en psicología. *Ludus Vitalis*, 22(41),

153-174.

https://www.ludus-vitalis.org/html/textos/41/41-08_garcia.pdf

Garrabé de Lara, J. (2012). El autismo: Historia y clasificaciones. *Salud Mental*, 35(3), 257-261.

<http://www.redalyc.org/articulo.o2?id=58223340010>

Alcami, M., Molins, C., Mollejo, E., Ortiz, P., Pascual, A., Rivas, E., y Villanueva,

C.(2008). *Guía de Diagnóstico y Tratamiento de los Trastornos de Espectro Autista: La atención en la Red de Salud Mental*. SEPYPNA.

<https://www.seypna.com/documentos-y-publicaciones/documentos/guia-diagnostico-tratamiento-trastornos-espectro-autista/>

Idiazábal, M., y Boque, E. (2007). Procesamiento cognitivo en los trastornos del

espectro autista. *Revista Neurológica*, 44(2), 49-51.

<https://medes.com/publication/28138>

- Martos Pérez, J., y Paula Pérez, I. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Revista de neurología*, 52(1), 147-153.
www.centroclave.es/documentos/autismo%20y%20FE.pdf
- Melo, L. (2019). Prólogo UNICEF. En P. Mauri y S. García (Coords.). *Educación inclusiva, un camino a recorrer* (pp.17-18). Flacso Uruguay.
https://flacso.edu.uy/web/wp-content/uploads/2019/11/Educacion-inclusiva_WEB-1.pdf
- Meresman, S. (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay: La oportunidad de la inclusión*. Unicef.
<http://repositorio.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/912/MERESMANdiscapacidad-en-uruguay-web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pallares, J., y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
<https://doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Papazian et al. (2006). Trastornos de las funciones ejecutivas. *Revista Neurológica*, 42(3), 45-50.
<https://doi.org/10.33588/rn.42S03.2006016>
- Parra, C. (2010). Educación Inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 12(8), 73-84.
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/290991>.

Pérez, J., y Pérez, P. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 52(1), 147-153

<https://doi-org/10.33588/rn.52S01.2010816>

Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. *Telos*, 19(1), 81-102.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99356728016>

Rimbau, L., y Herrera, L. (2017). *Aproximación a la actualidad de la Inclusión de niños con TEA en Uruguay* [Monografía de grado, Universidad de la República]. Colibrí.

<https://hdl.handle.net/20.500.12008/18429>

Riviere, A. (2001). *Autismo: Orientaciones para la intervención educativa*. Trotta.

Rodríguez, H. (2016). La educación inclusiva en la Agenda educativa Mundial. *Revista de educación inclusiva*, 9(2), 1-17.

<https://dl.handle.net/11162/224343>

Rodríguez, I., Moreno, J., y Aguilera, A. (2007). La atención educativa en el caso del alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de educación*, 344, 425-445.

<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2007/re344/re344-18.html>

Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Quehacer Educativo*, 4(00), 74-78.

<https://www.fumtep.edu.uy/editorial/item/411-la-inclusi%C3%B3n-como-problema-de-las-pol%C3%ADticas-educativas>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1948).

Declaración Universal de Derechos Humanos.

<https://es.unesco.org/udhr>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1989).

Convención sobre los derechos del niño.

<https://www.un.org/es/eventos/childrenday/PDF/derechos.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994).

Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales.

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). Inclusive

Education: the way of the future.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.

Uribe et al. (2010). Teoría de la Mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 1(1), 28-37.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497856289002>

Uruguay (2008, diciembre 4). Ley n° 18.418: Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18418-2008>

Uruguay (2009, enero 16). Ley n° 18.437: Ley general de educación.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay (2010, marzo 9). Ley n° 18.651: Ley de Protección integral de personas con discapacidad. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>

Uruguay (2017, septiembre 19). Ley n° 19.529: Ley de Salud Mental.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19529-2017>

Uruguay (2021, septiembre 6). Ley n° 19.981: Declaración del Día Nacional de la Persona con Trastorno del Espectro Autista (TEA) [2 de abril de cada año].

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19981-2021>

- Valdez, D.(2016). *Autismos: estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo*. Paidós.
- Valdez, G., y Cartolin, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. *Revista Médica Herediana*, 30(1), 60-61.
<https://dx.doi.org/10.20453/rmh.v30i1.3477>
- Velarde, V. (2011) Los modelos de la Discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 15(1), 115-136.
<https://revistas.unav.edu/index.php/empresa-y-humanismo/article/view/4179/3572>
- Viera, A., y Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237-260.
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/28856>
- Viera, A., y Zeballos, Y. (2018). Políticas de inclusión educativa en la universidad pública uruguaya. *Psicología Escolar e Educación*, 22(9), 97-104.
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/055>
- Zilber, A. (2017). Teorías acerca de la Teoría de la Mente: El rol de los procesos cognitivos y emocionales. *Neuropsicología Latinoamericana*, 9(3), 1-12.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439554381001>