



**UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN  
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

**TEMA:**

**Posibles formas de abordaje con niños con síndrome  
de asperger en el aula regular.**

**AUTORES:**

**Rodríguez Aguilar, María Belén  
Solano Pérez, Diego Armando**

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título de  
LICENCIADOS EN PSICOLOGÍA CLÍNICA**

**TUTORA:**

**Torres Gallardo, Tatiana Aracely  
Guayaquil, Ecuador**

**21 de febrero de 2017**



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

**FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

## **CERTIFICACIÓN**

Certificamos que el presente trabajo de titulación, fue realizado en su totalidad por **Rodríguez Aguilar, María Belén y Solano Pérez, Diego Armando**, como requerimiento para la obtención del Título de **Licenciados en Psicología Clínica**.

### **TUTORA**

f. \_\_\_\_\_  
**Torres Gallardo, Tatiana Aracely**

### **DIRECTORA DE LA CARRERA**

f. \_\_\_\_\_  
**Galarza Colamarco, Alexandra Patricia**

**Guayaquil, a los 21 días del mes de febrero del 2017**



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

**FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

### **DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD**

Nosotros, **Rodríguez Aguilar, María Belén  
Solano Pérez, Diego Armando**

#### **DECLARAMOS QUE:**

El Trabajo de Titulación, **Posibles formas de abordaje con niños con síndrome de asperger en el aula regular** previo a la obtención del Título de **Licenciados en Psicología Clínica**, ha sido desarrollado respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan en el documento, cuyas fuentes se incorporan en las referencias o bibliografías. Consecuentemente este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance del Trabajo de Titulación referido.

**Guayaquil, a los 21 días del mes de febrero del año 2017**

#### **LOS AUTORES**

f. \_\_\_\_\_  
**María Belén Rodríguez Aguilar**

f. \_\_\_\_\_  
**Diego Armando Solano Pérez**



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

**FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

## **AUTORIZACIÓN**

Nosotros, **Rodríguez Aguilar. María Belén**  
**Solano Pérez, Diego Armando**

Autorizamos a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil a la **publicación** en la biblioteca de la institución del Trabajo de Titulación, **Posibles formas de abordaje con niños con síndrome de asperger en el aula regular.**, cuyo contenido, ideas y criterios son de mi exclusiva responsabilidad y total autoría.

**Guayaquil, a los 21 días del mes de Febrero del año 2017**

## **LOS AUTORES**

f. \_\_\_\_\_  
**Rodríguez Aguilar María Belén**

f. \_\_\_\_\_  
**Solano Pérez, Diego Armando**



## REPORTE URKUND

URKUND	
<b>Documento</b>	<a href="#">Posibles formas de abordaje con niños con síndrome de asperger en el aula regular...docx</a> (D26002217)
<b>Presentado</b>	2017-02-24 11:19 (-05:00)
<b>Recibido</b>	tatiana.torres.ucsg@analysis.orkund.com
<b>Mensaje</b>	Rodríguez Aguilar Maria Belen; Solano Perez Diego Armando <a href="#">Mostrar el mensaje completo</a> 0% de esta aprox. 52 páginas de documentos largos se componen de texto presente en 0 fuentes.

### Carrera: Psicología Clínica

**Tema:** Posibles formas de abordaje con niños con síndrome de asperger en el aula regular

Estudiante: Rodríguez Aguilar, María Belén  
Solano Pérez, Diego Armando

Tutora/Guia: Psic. Cl. Tatiana Torres Gallardo

---

FIRMA

## **Agradecimiento**

Primero a Dios ya que me permitió llegar hasta esta etapa, siempre bendecida y amada por el he podido culminar una etapa más de mi carrera. A mi madre por su infinita tolerancia por siempre animarme por no dejarme rendir, por ser ese ejemplo de mujer luchadora, por querer siempre lo mejor para mí, porque sabemos que a las dos nos ha costado llegar hasta esta etapa, lágrimas y muchos sacrificios, batallas que a lo largo del caminar pudimos vencer y aquí estamos

A mi hermano mayor que siempre tuvo una palabra de aliento para que siga adelante para que mediante su ejemplo siempre quiera superarme. A mi novio que ha sido ese pilar en este caminar, que me dijo no te rindas, que estuvo trasnochado conmigo y alentándome siempre que no me detenga.

A mi padre gracias, por pagarme la carrera, pude estudiar en esta universidad y tener mayores posibilidades y una educación de calidad y mi hermano menor por ser siempre el que entre pocas palabras dice mucho.

A mi tutora, Psic. Cl. Tatiana Torres, que siempre estuvo ahí peleando con nosotros trabajando hasta el final, tenemos aquí nuestro esfuerzo, lo gloria se alcanza con sacrificios y nunca nos dejó vencer gracias por el apoyo incondicional.

**María Belén Rodríguez Aguilar**

## **Agradecimiento**

En primer lugar a Dios por brindarme la fuerza y sabiduría necesarias para enfrentar los desafíos de la vida.

A mis padres, fuente de inspiración y de inagotable apoyo a lo largo de mi vida.

A todos los profesores que contribuyeron en mi formación académica, en especial a quienes dejaron su marca indeleble en mí.

A mis amigos, tanto los presentes como los que ya no están, a todos ellos gracias por dejarme aprender siempre algo constructivo.

A mi tutora Tatiana Torres por su paciencia y apoyo.

**Diego Armando Solano Pérez**

## **Dedicatoria**

Este trabajo va dedicado a mi mamá, mis hermanos, mis amigos, Jeff, Layla, a mi novio y a mi tutora Tatiana, este logro es tan mío como suyo, lo logrado en este trabajo es mucho esfuerzo, paciencia por parte de cada uno de ustedes y cada consejo de animarme a seguir.

También cabe recalcar que este trabajo lleva una pequeña firma de todos los amigos, los que encontré en mi caminar en la carrera de psicología y los que tengo en mi vida, a cada uno de mis docentes que siempre estuvieron prestos a enseñarme y a que seamos siempre los mejores.

Te lo dedico a ti que te estas formando en mi vientre, que te hice pasar por estrés, por lágrimas, descompensaciones, pero lo que ahora tenemos es pura alegría y es nuestro logro, gracias por seguir desarrollándote, de un imposible se hizo posible y eres mi pequeño milagro a ti te lo dedico futuro hijo mío.

**María Belén Rodríguez Aguilar**



## **Dedicatoria**

A la persona que me acerco al maravilloso mundo de las letras, además de haberse constituido como un segundo padre para mí. Por todo lo que hiciste en vida y por la inspiración que me legaste, gracias abuelito Ángel Novillo.

A quién ha sido mi apoyo a lo largo de todos estos años y a quién estaré eternamente agradecido, a mi padre Miguel Solano.

**Diego Armando Solano Pérez**



**UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN**

**CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

**TRIBUNAL DE SUSTENTACIÓN**

f. \_\_\_\_\_

**PSIC. TATIANA ARACELY TORRES GALLARDO, MGS**

**TUTORA**

f. \_\_\_\_\_

**PSIC. ALEXANDRA PATRICIA GALARZA COLAMARCO, MGS**

**DIRECTORA DE CARRERA**

f. \_\_\_\_\_

**PSIC. ROSA IRENE GOMEZ AGUAYO, MGS**

**COORDINADOR DEL ÁREA**



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

**FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

## **Calificación**

f. \_\_\_\_\_

**Psic. Cl. Tatiana Torres Gallardo, Mgs.**

**PROFESOR GUIA O TUTOR**

# ÍNDICE

ÍNDICE.....	XII
ÍNDICE DE TABLAS .....	XV
ÍNDICE DE GRAFICOS .....	XVI
RESUMEN .....	XVII
ABSTRACT .....	XVIII
INTRODUCCIÓN .....	19
CAPÍTULO 1 .....	22
SÍNDROME DE ASPERGER DESDE LA PSIQUIATRÍA Y EL PSICOANÁLISIS.....	22
1.1 <i>Breve recorrido histórico de la clínica psiquiátrica del niño</i> .....	23
1.2 <i>Historia del Autismo</i> .....	25
1.3 <i>Evolución del término TEA</i> .....	27
1.4 <i>Autismo desde el enfoque psicoanalítico.</i> .....	30
1.4.1 <i>Constitución subjetiva</i> .....	31
1.5 <i>Diferencia entre Autismo y psicosis</i> .....	38
CAPÍTULO 2.....	43
ÁMBITO EDUCATIVO .....	43
2.1 <i>El aula regular</i> .....	43
2.2 <i>Vínculo educativo</i> .....	46
2.2.1 <i>Contenidos, agente y sujeto</i> .....	47
2.3 <i>La transferencia</i> .....	52
2.4 <i>La Inclusión</i> .....	56

CAPÍTULO 3.....	59
PROPUESTA DE ABORDAJE.....	59
3.1 <i>Propuesta de abordaje a la Institución</i> .....	59
<i>Propuesta para talleres continuos (directivos, docentes y padres)</i> .....	59
3.1.2 <i>Justificación de los talleres</i> .....	61
3.1.2.1 <i>Inclusión Educativa- Dirigido a Docentes y Padres</i> .....	62
3.2 <i>Propuesta de abordaje para el niño con Síndrome de Asperger</i> .....	63
CAPÍTULO 4.....	66
METODOLOGÍA .....	66
4.1 <i>Enfoque Metodológico</i> .....	66
4.2 <i>Sujeto de la Investigación</i> .....	66
4.3 <i>Métodos y técnicas de investigación</i> .....	66
4.4 <i>Categorías de análisis</i> .....	67
4.5 <i>Universo y Muestra</i> .....	67
CAPÍTULO 5.....	68
PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	68
5.1 <i>Investigación de campo, encuestas y resultados</i> .....	68
5.1.1 <i>Los profesores, tabulación de datos.</i> .....	68
5.2 <i>Análisis de Casos</i> .....	83
5.2.1 <i>Caso A.</i> .....	83
5.2.2 <i>Caso B.</i> .....	85
5.3 <i>Análisis del trabajo en clases</i> .....	87
5.3.1 <i>Análisis Cualitativo y Cuantitativo</i> .....	87
5.3.3 <i>Fracaso escolar subjetivo</i> .....	88
CONCLUSIONES .....	90

RECOMENDACIONES.....	91
BIBLIOGRAFÍA.....	92
ANEXOS.....	96

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> (Torre, 2016) .....	30
<b>Tabla 2</b> Categorización de los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños en el sistema tradicional (Cooper, 2001) .....	51
<b>Tabla 3</b> Ritmos y Estilos de Aprendizaje de los Niños que asisten a la escuela (Murcia, 2007) .....	51
<b>Tabla 4</b> Elaborado por: Rodríguez; Solano. Fuente trabajo de investigación 2016.....	55
<b>Tabla 5</b> Inventario (Rivière, 2010).....	61

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: ELABORADO POR: RODRÍGUEZ; SOLANO.	69
GRÁFICO 2 ELABORADO POR: RODRÍGUEZ; SOLANO.	70
GRÁFICO 3 ELABORADO POR: RODRÍGUEZ; SOLANO.	71
GRÁFICO 4 ELABORADO POR: RODRÍGUEZ; SOLANO.	72
GRÁFICO 5 ELABORADO POR: RODRÍGUEZ; SOLANO.	73
GRÁFICO 6 ELABORADO POR: RODRÍGUEZ; SOLANO.	74
GRÁFICO 7 ELABORADO POR: RODRÍGUEZ; SOLANO.	76
GRÁFICO 8 ELABORADO POR: RODRÍGUEZ; SOLANO.	77
GRÁFICO 9 ELABORADO POR: RODRÍGUEZ; SOLANO.	78
GRÁFICO 10 ELABORADO POR: RODRÍGUEZ; SOLANO.	79
GRÁFICO 11 ELABORADO POR: RODRÍGUEZ; SOLANO.	79
GRÁFICO 12 ELABORADO POR: RODRÍGUEZ; SOLANO.	80
GRÁFICO 13 ELABORADO POR: RODRÍGUEZ; SOLANO.	80
GRÁFICO 14. ELABORADO POR: RODRÍGUEZ; SOLANO.	81
GRÁFICO 15 ELABORADO POR: RODRÍGUEZ; SOLANO.	81



## RESUMEN

El presente trabajo de titulación tuvo como objetivo una propuesta de abordaje a partir del análisis de casos de niños con síndrome de asperger inmersos dentro de un aula regular. Se pensó que era pertinente abordar y analizar dicha problemática ya que, se encontró una gran falencia dentro del ámbito educativo, al tener poca información sobre el Síndrome de Asperger y todo lo que aborda la inclusión. El enfoque metodológico con el que se trabajó dentro del proyecto, para realizar la investigación fue mixto, es decir, se tomó una parte cualitativa, que constó en la descripción de la problemática por medio de observaciones dentro del aula y una parte cuantitativa, la cual se basó en las encuestas con preguntas abiertas, realizadas a docentes y padres, en dos instituciones de la ciudad de Guayaquil, una fiscal y una particular. Los resultados del análisis constató la falta de información que existe en las instituciones, los docentes y padres para poder incluir a los niños con Síndrome de Asperger, por ende estos niños son tomados como niños problema. La línea de investigación con la que se llevó a cabo el trabajo es desde el psicoanálisis, realizando un breve recorrido desde la clínica psiquiátrica hasta la constitución del sujeto, este trabajo evidenció los problemas que tiene los niños con capacidades especiales dentro del aula regular.

**Palabras Claves:** Síndrome de Asperger, constitución subjetiva, aula regular, inclusión, transferencia, vínculo educativo, talleres continuos

## ABSTRACT

The present titling work had as objective a proposal of approach from the analysis of cases of children with asperger syndrome immersed in a regular classroom. It was thought that it was pertinent to approach and to analyze this problematic since, a great failure in the educational field was found, having little information on the Asperger Syndrome and everything that approaches the inclusion. The methodological approach used to carry out the research was mixed, that is, a qualitative part was taken, which was included in the description of the problem by means of observations within the classroom and a quantitative part, which Was based on surveys with open questions, made to teachers and parents, in two institutions in the city of Guayaquil, a prosecutor and a private. The results of the analysis noted the lack of information that exists in institutions, teachers and parents to be able to include children with Asperger Syndrome, so these children are taken as problem children. The research line with which the work was carried out is from psychoanalysis, taking a short journey from the psychiatric clinic to the constitution of the subject, this work evidenced the problems that children with special abilities have in the regular classroom.

**Keywords:** Asperger syndrome, subjective constitution, regular classroom, inclusion, transfer, educational link, continuous workshops

## INTRODUCCIÓN

Los cambios que experimenta la sociedad en todos sus aspectos, son cada vez más vertiginosos y representan un desafío para quienes tienen que implementarlos. El sector educativo ecuatoriano ha implementado desde el año 2008, de manera oficial, la denominada inclusión educativa, la cual implica el acogimiento de niños con necesidades educativas especiales (aunque algo más preciso es referirse a necesidades educativas específicas) en las aulas regulares de los establecimientos de educación.

No obstante, no es el único cambio que el sector de la educación tuvo. A los docentes se les exigió cumplir con más horas de trabajo en una misma escuela o colegio (jornada completa), sumado a esto, deben cumplir con labores de orden administrativo dentro de las instituciones en que se desenvuelven, deben presentar planificaciones, informes, y reportes mucho más rigurosos y extensos de los que hacían con anterioridad (en el caso de los que cumplían con estos parámetros, para algunos esto era algo totalmente nuevo) además de cumplir con el llenado de fichas virtuales y físicas, que sirven como una forma de control de sus actividades y también como medio de evaluación para calificar su desempeño.

En lo que respecta a los estudiantes, se los ha ubicado en las escuelas más cercanas a sus domicilios, se les brinda mayores oportunidades para aprobar el año escolar, quienes antes eran eximidos (niños con capacidades diferentes, principalmente) ahora tienen la oportunidad de acceder a la educación. Paralelamente se han construido desde hace algunos años, más escuelas, por ende, el número de estudiantes a nivel nacional ha aumentado.

Se aprecia que la educación en Ecuador ha experimentado grandes cambios en pocos años, sin embargo ¿Se ha capacitado adecuadamente al personal docente para afrontar los mencionados cambios? ¿Los profesores, han sido capaces de poner en práctica los contenidos que les han compartido el gobierno u otras fuentes? ¿Las escuelas, están realmente cumpliendo con la inclusión educativa? ¿Las adecuaciones curriculares que se realizan, son específicas al caso de cada estudiante o son hegemónicas? Surgen muchas interrogantes al respecto.

Todos los cambios en el sistema educativo buscan su mejoramiento y perfección, paradójicamente, el docente tiene cada vez menos tiempo para preparar sus clases y más estrés por todas las tareas que debe cumplir, entonces ¿podrá dirigirse a sus alumnos de una manera apropiada? ¿Será capaz un profesor de despertar en sus pupilos el deseo de aprender, cuando no tiene tiempo de concentrarse en el contenido que debe impartir? ¿La relación transferencial docente-alumno, logrará su cometido? ¿Los estudiantes podrán ubicar al profesor como el sujeto supuesto saber del que habla el psicoanálisis? Todas estas interrogantes propias de la relación entre los pedagogos y el alumnado, serán abordadas desde el enfoque psicoanalítico, que se constituye en el eje principal de esta tesis.

El objetivo del presente Trabajo de Titulación será brindar una propuesta de abordaje para niños con Síndrome de Asperger dentro del aula regular, para lo cual se han escogido dos casos (Caso A y Caso B) de niños con dicho trastorno, pertenecientes a dos instituciones escolares de la ciudad de Guayaquil en el período lectivo 2016-2017. Se espera que el presente trabajo de titulación, sirva como una guía para casos similares en otras instituciones, puesto que, desde el enfoque psicoanalítico, se sostiene en encontrar soluciones específicas e individuales para cada caso, empero, esto no impide que se puedan generar algunas estrategias o modelos de acciones que puedan servir como referentes en el trabajo con niños con Síndrome de Asperger.

Con la finalidad de conseguir el mencionado objetivo en el párrafo anterior, la tesis estará dividida en cinco capítulos. Dado que el psicoanálisis habla de Autismo y no directamente de Síndrome de Asperger, en el primer capítulo se hará un breve recorrido histórico de la clínica psiquiátrica del niño, de la evolución del término TEA, se hará mención de la perspectiva psicoanalítica del autismo y por último se ubicará y definirá al Síndrome de Asperger.

El segundo capítulo, con un enfoque enteramente psicoanalítico, tratará todo lo relacionado al ámbito educativo, sus principales temas son el aula regular, el vínculo educativo y sus componentes, la transferencia y la inclusión educativa. El tercer capítulo será la propuesta de abordaje que se presenta para los dos casos que se seleccionaron previamente. En el cuarto capítulo se explica la metodología que se aplicó a lo largo del presente trabajo. Por último en el quinto capítulo, se exponen y

discuten los resultados que se obtuvieron a través de encuestas, observaciones y entrevistas realizadas a padres de familia, docentes y a los dos alumnos con Síndrome de Asperger escogidos para esta tesis.

## CAPÍTULO 1

# SÍNDROME DE ASPERGER DESDE LA PSIQUIATRÍA Y EL PSICOANÁLISIS

### *Síndrome de Asperger*

El DSM-IV define al Síndrome de Asperger como:

Una alteración grave y persistente de la interacción social y el desarrollo de patrones del comportamiento, intereses y actividades restrictivas y repetitivas. El trastorno puede dar lugar a un deterioro clínicamente significativo social, laboral o de otras áreas importantes de la actividad del individuo. (...) Además, no se observan retrasos clínicamente significativos del desarrollo cognoscitivo ni en el desarrollo de habilidades de autoayuda propias de la edad del sujeto, comportamiento adaptativo (distinto de la interacción social) y curiosidad acerca del ambiente durante la infancia (American Psychiatric Association, 1995, pág. 79).

Además de las características detalladas por el DSM-IV, se infiere que los pacientes con Síndrome de Asperger suelen tener coeficientes intelectuales medio o alto, a diferencia de los sujetos Autistas que suelen presentar retraso mental en la mayoría de los casos (75% de los casos lo presentarían según el DSM-IV). También, el síndrome de Asperger es diagnosticado entre los 4 y 5 años, edad más avanzada que el trastorno autista que suele ser diagnosticado desde los 18 meses. Motivos por los cuales es considerado como un trastorno diferente del autismo.

Motivados por estas “disimilitudes”, hay quienes defienden la postura de que se trata de trastornos distintos y que por lo tanto el manejo de los casos debe ser diferenciado. Entre quienes defienden esta postura sobre el Síndrome de Asperger como un trastorno independiente se encuentra Uta Frith, citada por Vargas (2005) quien dijo: “De la misma manera en que uno reconoce una pintura de Mondrian por haber visto otros Mondrian, uno puede aprender a reconocer un paciente con Síndrome de Asperger al mirar los casos descritos por Asperger y otros clínicos” (p. 60).

Aun así, e independientemente de la visión que los diferentes autores puedan tener al respecto, al observar de cerca los casos y estudiarlos detenidamente, los psicoanalistas encuentran que las diferencias entre uno y otro diagnóstico no son sustanciales sino que se tratan de diferencias subjetivas del ojo del investigador por el motivo que ambos presentan alto grado de coeficiente intelectual, deficiencias de coordinación motriz, desarrollo de lenguaje comunicativo y comportamientos repetitivos y restrictivos, propios del autismo en su nivel de alto rendimiento.

### **1.1 Breve recorrido histórico de la clínica psiquiátrica del niño**

La historia de la psiquiatría general ha demostrado no ser tan extensa y en el caso de la psiquiatría de la niñez aún más es corta. La psiquiatría como disciplina tiene sus inicios en el siglo XVIII aunque su verdadero auge se dio a mediados del siglo XX; sin embargo, “el reconocimiento de los niños como personas diferenciadas que poseen necesidades diferentes a la de los adultos, así como también el hecho de que tienen problemas distintos, empieza durante el siglo XIX, especialmente después de la Reforma” (Lacan, 1970, pág. 9). La mente y la aptitud del niño atrajeron la curiosidad científica de Darwin a mediados del siglo en mención, lo que provocó que se lo tome como objeto de estudio y se cree una cierta metodología objetiva de teorización.

Josep Artigas (2011) explicó a partir del pensamiento de Kanner que el cual refiere a que antes del siglo XX no existía algo que refiera a la psiquiatría de los niños y que, durante el auge de la psiquiatría durante el siglo XX, se dieron a conocer varios investigadores en el campo médico y psicológico quienes luego de varias deliberaciones llegaron a formar parte del cuerpo de conocimientos que refieren a la psicopatía y la psicología en personas de pequeña y mediana edad (niños y adolescentes).

La declaración de los Derechos del Niño en 1959 marcó un cambio no solo desde lo legal sino también desde el estudio y trabajo con niños y niñas sin embargo esto ya se venía tratando desde 1940 cuando varios grupos sociales, aquellos que consiguieron que la declaración se firmara comenzaron inmiscuirse a fondo en el trabajo con y sobre los niños para así llegar obtener como resultado el que estos

puedan ser considerados como seres humanos dejando de lado el sentido adulto-céntrico como lo explica Dennis Cardoze en historia de la Psiquiatría Infantil:

Naturalmente, no todos los países, y dentro de cada país, no todos los sectores públicos, científicos y profesionales, están igualmente conscientes respecto a la problemática infantil y juvenil, ya que, junto a mentes claras y progresistas en este sentido, continúan existiendo otras ancladas aún en formas anacrónicas de concebir al menor y sus problemas. (Cardoze, 2010).

S. Freud, M. Klein, A. Freud, R. Spitz, M. Mahler, D. Winnicott, E. Erikson, J. Bowlby, M. Ainsworth, reconocidos por la historia como precursores de una psiquiatría de niños y adolescentes, identificaron a la figura infantil como una persona en evolución permanente, con grandes cambios que se operan en tiempos radicalmente cortos. Poco a poco los niños se estructuran, se incorporan y hacen propios emociones y sentimientos; sin embargo, con el paso de los años se observó que el exceso de esta incorporación y apropiación también representaba un problema.

El inicio del estudio sobre la teorización inconsciente hace más de un siglo, los conceptos de pulsión, represión y destinos de la pulsión así como la sexualidad infantil y la transferencia, conformaron los pilares fundamentales que sostienen la teoría y la práctica del psicoanálisis que a su vez alimenta a la psiquiatría y a la psicología; esto dio pie al estudio de la configuración de la estructura subjetiva, la cualidad de las mociones pulsionales que circulan entre sujeto y objeto (con respecto a esto, ampliaremos el tema en el capítulo II), la internalización de reglas simbólicas que según Press (2012) “proviene desde lo parental y lo cultural, los duelos, pérdidas y separaciones parecen ser olvidados a la hora de realizar un diagnóstico presuntivo” (p. 11).

Si bien el ejercicio de clasificar los distintos trastornos que se presentan en los niños es necesario, Diatkine (1989) asegura que “cualquier clasificación necesita [realizar] una elección reductora de los signos considerados como pertinentes” (p.8), advirtiendo que dicha clasificación se puede convertir en un instrumento de agresión.

Con esto, este autor resalta la necesidad de reconocer la subjetividad propia de cada paciente por sobre las clasificaciones al momento de tratar con cada uno, siendo más importante la base teórica que fundamenta las clasificaciones que la propia clasificación en sí misma. De esta manera se logra que el diagnóstico de determinado



trastorno sea de utilidad en cuanto al manejo del niño, asegurando así el bienestar del infante y el cumplimiento de lo propuesto en la Declaración de los Derechos del Niño.

Entre la clasificación de los trastornos psiquiátricos infantiles propuesta por el Comité de Psiquiatría infantil del Grupo de Avance de la Psiquiatría (GAP) y de la Asociación Psiquiátrica Americana en 1996 se constituyen 9 categorías jerarquizadas que se extienden desde lo “normal” (CIE10) a lo más grave y desde lo más ambiental a lo más biológico, a su vez, formula una clasificación especialmente diseñada para niños y adolescentes que tiene una base teórica amplia, considerando tanto los aspectos psicosociales como los del desarrollo, incluyendo aspectos interaccionales, etiológicos y fenomenológicos (DSM-V).

Las clasificaciones contribuyeron a estimular en forma muy importante la realización de estudios de campo e investigaciones ajustadas a los criterios de diagnósticos propuestos, lo cual ha redundado en un desarrollo importante de la psiquiatría así como en la construcción de numerosos cuestionarios y entrevistas estructuradas o semiestructuradas para ser administradas a los padres o a los niños, basados en los criterios diagnósticos de estas clasificaciones.

El uso de estos instrumentos de evaluación ha permitido aumentar la confiabilidad y reducir la heterogeneidad en el proceso diagnóstico. Sin embargo, el aporte en la práctica de estos cuestionarios es limitado, debido a que la información proporcionada es insuficiente respecto a situaciones individuales del paciente, como también por la escasa referencia a aspectos del desarrollo, ya que estos cuestionarios están orientados fundamentalmente al estudio sindromático. (Almonte, 2010, p. 66)

De entre las diversas clasificaciones que se han construido con los años este trabajo tratará de los Trastornos del Espectro Autista (TEA), específicamente del Síndrome de Asperger y su manejo dentro del aula regular en un proceso de inclusión en el sistema educativo, para antes se debe comprender su historia siendo la raíz El Autismo.

## **1.2 Historia del Autismo**

Para comprender este concepto de “espectro autista”, hay que tener en cuenta dos ideas importantes:

1. El autismo no es una enfermedad sino que se define por la conducta de cada individuo siendo que, esta puede ser incluso imperceptible.
2. No se puede categorizar al autismo por sus grados o cuadros de conducta sino que se debe continuar como una conducta que se debe entender.

Con el fin de homogeneizar la conceptualización de los trastornos mentales y unificar los criterios diagnósticos entre los profesionales se elaboraron los manuales diagnósticos. La OMS presentó el International Classification of Diseases (ICD); y la American Psychiatric Association, el Diagnostics and Statistics Manual of Mental Disorders (DSM). La primera versión, el DSM-I apareció en el año 1952 y aunque el autismo ya había sido identificado como una entidad específica nueve años antes no fue incluido en esta versión. Los niños de características descritas en el autismo eran diagnosticados como “reacción esquizofrénica de tipo infantil” (Artigas-Pallarès, 2012).

El DSM-II, aparecido en 1968, tampoco contemplaba el autismo como un diagnóstico específico, sino como una característica propia de la esquizofrenia infantil. Se puntualizaba: “La condición puede manifestarse por conducta autista, atípica y aislamiento” (Artigas-Pallarès, 2012).

La incorporación del Autismo como categoría diagnóstica específica llegó con la publicación del DSM-III en la que se llega a contemplar como una entidad única que se denominó “autismo infantil” siendo que, para su diagnóstico se requerían de seis condiciones operando de manera simultánea.

Con la publicación del DSM- IV (American Psychiatric Association, 1995), el Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD por sus siglas) fue reconocido como una categoría en la cual se observa una perturbación generalizada muy grave que afecta directamente a las habilidades para la interacción social, para la comunicación así como el interés en otras actividades estereotipadas. El TGD incluye trastornos como el Autista, de Rett, el desintegrativo infantil, el Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado y el de Asperger.

Por último, el DSM V habla únicamente del Trastorno del Espectro del Autismo (el cual reconoce dentro de la categoría de Trastornos del Desarrollo Neurológico), y aclara que: “a los pacientes un diagnóstico bien establecido según el DSM-IV de trastorno autista, enfermedad de Asperger o trastorno generalizado del desarrollo no especificado de otro modo, se les aplicará el diagnóstico de trastorno del espectro del autismo” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, pág. 30)

Las manifestaciones del autismo se distribuían como un continuo y aunque los límites entre las distintas categorías propuestas en el DSM distan mucho de ser precisas con el tiempo, esta percepción se ha ido consolidando y actualmente es aceptada por la mayoría de expertos en el campo. Por otro lado como refiere Hudziak (2010): “encaja muy bien con los nuevos modelos genéticos que contemplan interacciones poligénicas de baja y alta magnitud de efecto, determinadas por polimorfismos de un solo nucleótido y variaciones en el número de copias y además con modulación por factores epigenéticos”.

### **1.3 Evolución del término TEA**

El término “autismo” deriva del griego clásico “*autos*”, que significa uno mismo, e “*ismos*” que hace referencia al modo de estar. Esta palabra nace en 1911 de la mano del psiquiatra suizo Paul Eugen Bleuler, quien lo usa para describir una alteración del comportamiento que se caracterizaba por un alejamiento del sujeto de la realidad externa. Bleuler acuñó este vocablo para especificar la tendencia de los esquizofrénicos de ensimismarse.

Años más tarde (Estados Unidos, 1943), la expresión autismo cambió su significación gracias al trabajo de Leo Kanner quien puntualizó los cuadros clínicos del Autismo. Treinta años después en las clasificaciones internacionales se acuñó el término Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), término que aún se mantiene en los manuales de diagnóstico vigentes en la actualidad.

Sin embargo, a pesar de lo relativamente reciente de la creación del vocablo, el contenido de este tuvo su primera referencia documentada con Johannes Mathesius en el siglo XVI, cuando éste escribe sobre un chico de 12 años cuyo comportamiento envolvía un sin número de acusaciones que partían desde la posesión demoniaca hasta la demencia. Según el relato, Martín Lutero, de quien era cronista Mathesius, pensaba que el muchacho estaba poseído por el demonio ya que se trataba tan sólo

de carne sin alma, por lo cual debía morir. De acuerdo con la descripción que hace del niño, podemos decir con claridad que pertenece a un severo caso de autismo.

Otro caso documentado históricamente es el de Fray Junípero Serra, de quien fue registrado muchos de los síntomas que son típicamente observables en personas autistas. De acuerdo a un resumen de Josep Artigas de los relatos recogidos en el libro anónimo "Las Florecillas de San Francisco" (Anónimo, 1971) escrito en el siglo XVII que recoge algunas anécdotas de la vida de este personaje: "Fray Junípero no comprendía las claves sociales o el lenguaje pragmático, no detectaba la intencionalidad del comportamiento de los demás, no se adaptaba a las diferentes convenciones sociales y mostraba dificultades para comprender la comunicación no verbal" (Artigas-Pallarès, 2012), por lo tanto era tratado como objeto de burla; ahora bien, en la actualidad se entiende que el autismo es una alteración que afecta a la comunicación, lengua y relaciones sociales del niño, también a sus capacidades de interacción y la complejidad para desarrollar comportamientos variados.

La alteración que provoca el autismo está localizada en el cerebro; en la mayoría de veces el comportamiento característico del autismo puede identificarse alrededor de los 18 meses o antes de los 2 años de vida. Los estudios psicoanalíticos que se hicieron a la gran mayoría de casos que estudió Kanner en 1943 permitieron que este exprese:

Por tanto, debemos asumir que estos niños han llegado al mundo con una incapacidad innata para formar el contacto afectivo normal, biológicamente proporcionado, con las personas; al igual que otros nacen con deficiencias intelectuales o físicas innatas. Si esta hipótesis es correcta, un estudio más profundo de nuestros niños puede ayudar a proporcionar unos criterios más concretos relativos a las todavía difusas relaciones sobre los componentes constitucionales de la respuesta emocional. Por el momento parece que tenemos ejemplos puros de trastornos autistas innatos del contacto afectivo. (Kanner, 2010)

En el año 1944, un año después de la publicación del trabajo de Kanner, salió a la luz el estudio de Hans Asperger, pediatra vienés, que recogió la historia de cuatro muchachos, y al igual que Kanner utilizó el término autismo (psicopatía autista), coincidencia asombrosa si se tiene en cuenta. Los pacientes identificados por Asperger mostraban un patrón de conducta caracterizado por: falta de empatía, ingenuidad, poca habilidad para hacer amigos, lenguaje pedante o repetitivo, pobre

comunicación no verbal, interés desmesurado por ciertos temas y torpeza motora y mala coordinación. Asperger solía utilizar la denominación de “pequeños profesores” (*kleine Professoren*) (Artigas y Pallarès, 2012) para referirse a ellos, destacando su capacidad para hablar de sus temas favoritos de modo sorprendentemente detallístico y preciso. Más adelante, el conjunto de estas características específicas se denominarían Síndrome de Asperger.

A finales de la década de los ochenta, gracias a las aportaciones de Lorna Wing y Judith Gould (1979), se incorporó el término Trastornos del Espectro Autista (en adelante TEA), término que se ajusta de manera más real a las características observadas en los niños y jóvenes con este tipo de necesidades educativas especiales, razón que justifica la pertinencia de su uso. Además de los aspectos ya aceptados en la denominación TGD, el término TEA (trastorno del desarrollo que se caracteriza por una triada de alteraciones cualitativas de la interacción social, comunicación y flexibilidad), resalta la noción dimensional de un “continuo”, en el que se altera cualitativamente un conjunto de capacidades en la interacción social, la comunicación y la imaginación.

Estos pensamientos permitieron que se puedan desarrollar características para definir al Autismo, apareciendo estas en 1997 tomando en consideración la triada de Wing (1988) de la cual años más tarde Ángel Rivièrre (1997) haría una descripción de doce posibles “dimensiones” (Rivièrre, Idea, 1997) mismas que Correa A. y Torre N. a partir de una serie de encuestas desarrollan en los TEA:

<p><b>A- Relaciones sociales.</b></p>	<p><b>1 Trastorno de la relación social.</b>  <b>2 Trastorno de la referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjunta).</b>  <b>3 Trastorno intersubjetivo y mentalista.</b></p>
<p><b>B- Área de lenguaje y comunicación.</b></p>	<p>4 Trastorno de las funciones comunicativas.  5 Trastorno del lenguaje expresivo.</p>

	6 Trastorno del lenguaje receptivo.
<b>C- Área de flexibilidad mental y comportamental.</b>	7 Trastorno de la anticipación. 8 Trastorno de la flexibilidad. 9 Trastorno del sentido de la actividad propia.
<b>D- Área de ficción e imaginación.</b>	10 Trastorno de la ficción. 11 Trastorno de la imitación. 12 Trastorno de la suspensión.

**Tabla 1** (Torre, 2016)

Entonces, siguiendo los patrones estudiados, dentro de la psiquiatría, con relación a la representación de la profundidad, dentro de los trastornos que se encuentran dentro de este espectro se hallan el Síndrome de Asperger, Autismo, el Trastorno Desintegrativo Infantil; finalmente el Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado y el Síndrome de Rett. El concepto de TEA facilita la comprensión de la realidad social de estos trastornos e impulsa y facilita el establecimiento de apoyos para las personas afectadas y sus familias.

#### **1.4 Autismo desde el enfoque psicoanalítico.**

El Síndrome de Asperger, se encuentra actualmente siendo discutido dentro del enfoque psicoanalítico, durante mucho tiempo se lo manejó como un autismo de alto rendimiento, en estos momentos se discute esto y se persigue la idea de ubicarlo dentro de la psicosis. En el presente trabajo de investigación se abordará al Síndrome de Asperger desde la óptica del Autismo como trastorno generalizado del desarrollo a partir de los autores que serán referidos a continuación. Para abordar el tema es necesario hacer un recorrido por cómo se realiza la constitución subjetiva y como se presenta en el autismo así como también se intentará dar la explicación que marca la diferencia entre psicosis y autismo.

### **1.4.1 Constitución subjetiva**

En cuanto a la función lógica como lo es la separación, se puede decir que en los primeros momentos la función de la madre es ese punto clave o esencial ya que es ella la que tiene esas condiciones que ayudan a preservar su propia integridad psíquica, la misma que según menciona Viñar (2011) “es puesta a un estudio al momento del parto y en los primeros tiempos del bebé” (p.15).

Pero esto se debe a que desde antes del nacimiento, el niño forma un vínculo estrecho con la madre, a quien se encuentra unido a través del cordón y por donde recibe los nutrientes y estímulos del mundo exterior. En este vínculo, el sujeto no distingue la diferencia entre la madre y su propio yo, no existe una distinción entre el “Yo” y el “No-Yo”. Debido a esto, el mundo interno y el externo únicamente empiezan a sentirse gradualmente como diferentes después del parto. Esta gradual diferenciación empieza con la respuesta de la madre ante el grito del bebé.

El bebé inicia su grito como un método de queja ante un malestar, pero en el momento en el que la madre acude a atenderlo, este grito adquiere significación y se transforma en llamado, una forma de atraer al Otro. Este Otro, que aún no es distinguido claramente, se vuelve un significante en sí mismo por efecto de una alienación primaria con relación a momentos de ausencia, y el vacío que provoca, que el bebé es capaz de diferenciar progresivamente el “Yo” y el “No-Yo” que se constituye en el Otro y comenzar el proceso de construcción de la configuración subjetiva que lo ayudará a identificarse como sujeto más adelante.

Con los cuidados de la madre se dará una especie de alienación social normal y será dentro de esta matriz de dependencia fisiológica y sociológica con la que tendrá lugar la diferenciación estructural que llevará la organización del individuo para la adaptación y esto consistirá en un funcionamiento adecuado del Yo.

La alienación según Viñar (2011) “implica que la madre pueda soportar su propia enajenación en la unión con su hijo, tolerarla sin que esta signifique un encierro, completándola con su propia presencia” (p.9) Es decir que es como una condición de una separación hacia la autonomía.

Parafraseando a Soler (1985) el sujeto desde niño es quien debe consentir o no a la falla en ser, dejándose marcar por los significantes provistos de un Otro. Al consentir alienarse al significante pierde la esencia de lo que antes era, quedando esto reprimido y formando parte de la represión originaria. Esta elección es una operación forzada, pero aun así, el niño podría rechazar o preferir no entrar al orden significativo debido a particularidades muy específicas.

La elección de alienación significativa corresponde a una elección estructural y de estructura; por un lado elección de la neurosis y por otra elección de modo de goce según su estructura. Al hacer una elección entre dos o más opciones, algo se pierde, no es posible ganar en ambos lados; se renuncia a otra opción.

Esta es vital para las interrelaciones sociales en los seres humanos, una fase intensa y adecuada es requisito indispensable para que el niño pueda más tarde desligarse con éxito sin ver afectado de forma abrupta algunos de los elementos de su psiquis. Solo si la alienación fue adecuada el niño está en condiciones de entrar felizmente en la fase de la gradual separación e individualización. Durante esta fase el niño se ve modelado por la madre o figura materna y toma características de ella y de las otras personas de su entorno, actuando éstos como un estímulo externo que permite que el sujeto construya su propio "yo"; además, se constituye un imaginario entre el niño y la madre donde el niño se constituye en el centro del afecto de la madre y aprende a amarse así mismo debido al deseo que esta madre refleja hacia él.

Cuando se inicia el proceso de separación del niño es donde se da comienzo a la construcción de la subjetividad. El sujeto aprende a reconocerse a sí mismo como una entidad separada y autónoma de la figura materna a partir del denominado estadio del espejo. El bebé, de cinco a seis meses aproximadamente, observa por primera vez la totalidad de su cuerpo frente al espejo y es capaz de identificar su propia imagen y unidad corporal y regocijarse en ello. Sin embargo, al ser esta imagen precisamente eso, una imagen y que por lo tanto es tan solo una representación de su propio cuerpo, ya que no es el cuerpo en sí mismo, el regocijo del niño se vuelve efímero.

El fenómeno es fácilmente observable y descriptible: Cuando un niño se mira por primera vez en el espejo y reconoce su reflejo como una proyección de su propia imagen, celebra esta imagen con un gesto de alegría, júbilo o éxtasis. Esta fascinación a que por primera vez se observa a sí mismo de manera completa en lugar de ver sólo



partes de su cuerpo. Hasta el momento de reconocimiento en el espejo, el niño no ha visto nunca su rostro ni su cuerpo completo, sino sólo miembros parciales.

Como mínimo, deben darse estos procesos para que se origine el estadio del espejo:

- La apta maduración del cerebro que se encargan de la percepción y procesamiento de la información visual.
- El semejante que será de estímulo.

El semejante, al que se alude en la segunda condición, aquel Otro, es en principio la madre (o quien cumpla la función materna), convirtiéndose de esta manera en el modelo visual y aptico en el cual se identifica corporalmente el niño o la niña (según el caso), sino que además la madre será configuradora de la imago corporal al "modelar" al niño (o la niña). Dentro de este proceso se da la construcción de lo imaginario el i(a) es la identificación que permite el sentimiento de ser entero, de límite del cuerpo, del sentimiento de estar vivo como unidad, sin embargo puede no ser consistente.

El niño se reconoce en la imagen en el espejo porque al mismo tiempo se identifica a partir de la imagen de la persona u objeto que le hace de soporte para permitirle verse, y al mismo tiempo se desconoce ya que la imagen que se presenta frente a él no es él mismo, creando simultáneamente una imagen Ideal del Yo y una sensación de enajenación con respecto a ese ideal.

Todo este proceso permite la diferenciación entre "Yo" y "Otro", que a su vez permite que el niño identifique a su madre o figura materna como un ente separado de sí mismo y la convierta en su objeto de deseo (esto porque es ella quien suple sus necesidades fisiológicas y afectivas y lo libidiniza con sus caricias), entrando a la fase del complejo de Edipo, fase en la que el rol de la figura paterna se vuelve crucial en la construcción de la subjetividad. Dentro de este proceso se da la identificación la cual es la manifestación más temprana de un enlace afectivo a otro.

Primero el niño manifiesta interés por su padre, quiere ser como él y reemplazarlo; el padre es su ideal. Simultáneamente a esta identificación con el padre, el niño toma como objeto de amor a su madre. Cuando el niño posiciona a la figura materna como su objeto de deseo e intenta convertirse en su Sujeto A. Cuando la vida psíquica

empieza a unificarse, estos enlaces se encuentran entre sí, y nace el Complejo de Edipo. El padre encierra el camino hacia la madre para el hijo, por lo que su identificación al padre adquiere un matiz hostil y desea sustituirle cerca de la madre. La identificación es ambivalente, puede concretarse como una exteriorización cariñosa o como el deseo de supresión.

En su intento de satisfacer los deseos de su madre, el niño empieza a copiar los caracteres de la figura paterna, que a su vez es quien impone los límites en la relación entre la madre y el niño ya que él mismo no está dispuesto a compartir su posición como Sujeto A de la madre. Esto imposibilita la colocación del niño como Sujeto A ocasionando que se convierta en Sujeto Tachado (sujeto que no posee objeto de deseo pero que reconoce la necesidad de uno).

Puede darse el caso que el objeto de amor sea el padre, en este caso la identificación con el padre constituye la fase preliminar de su conversión en objeto sexual. La identificación es posible antes de toda elección de objeto. Por ejemplo, la hija adquiere la tos que le atormenta a la madre; esto puede significar que la identificación es la misma del Complejo de Edipo, con el deseo de sustituir a su madre y la inclinación erótica por su padre.

En otro caso, puede ser que la identificación sea a un rasgo particular (o síntoma) de la persona amada; como en el caso Dora, quien imita la tos de su padre. La identificación ha tomado el lugar de la elección de objeto. El yo puede copiar tanto a la persona amada como a la no amada pero parcialmente, es decir, solo un rasgo de ésta.

En un último caso, la identificación se da independiente de toda actitud libidinosa con respecto a la persona copiada; como en el caso de una chica que recibe una carta de su amor que le produce celos y responde con una reacción histérica, sus amigas conecedoras de estos responden de la misma forma. La identificación se da por la voluntad de ponerse en la misma posición. No es necesario que haya simpatía por esta chica, la simpatía nace sólo de la identificación.

A partir de este proceso de identificación/rivalización con el progenitor del mismo sexo y de la limitación que éste impone es que se constituyen las bases del Superyó al arraigar la prohibición del incesto entre las primeras normas morales que regirán la

vida del niño. También, al verse impedido de ubicarse como Sujeto A de la madre durante los primeros años de vida, el niño buscará en su adultez un objeto de deseo que comparta determinados rasgos característicos de la figura materna (a quien tomó como modelo de la pareja ideal) para convertirse en su Sujeto A, estableciéndose así la sexualidad del niño.

Algo similar ocurre con el proceso de construcción subjetiva de la niña, excepto que cuando aprende a diferenciar entre los sexos y distingue la ausencia del falo en el cuerpo femenino adulto inicia su búsqueda del elemento constitutivo que cree faltarle, elemento que encuentra en el padre convirtiéndolo en su objeto de deseo, debido a lo cual intenta ubicarse como el Sujeto A de la figura paterna. En esta situación, denominada complejo de Electra, es la madre quien impone los límites en la relación entre la niña y el padre, y quien instaura la prohibición del incesto. De forma similar a lo que ocurre en el complejo de Edipo, en este proceso de “enamoramiento” del padre, la niña identifica a la madre como el Sujeto A del padre e intenta imitarla en su intento de llamar la atención del padre, produciéndose la identificación con la progenitora de su mismo sexo. Sin embargo, al verse privada de su objeto de deseo, la niña buscará en su etapa adulta una pareja que ocupe la posición de objeto de deseo y que además comparta rasgos similares a los del padre (la figura que fue reconocida como la pareja ideal durante sus primeros años de vida).

### ***Autismo: falla en la constitución subjetiva?***

Todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos y rechazo de datos no significativos: separa (distingue o desarticula) y une (asocia, identifica); jerarquiza (lo principal, lo secundario) y centraliza (en función de un núcleo de nociones maestras). Estas operaciones, que utilizan la lógica, son de hecho comandadas por principios «supralógicos» de organización del pensamiento o paradigmas, principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello. (Morin, 1998, p. 28).

Durante el proceso de construcción de la configuración de la subjetividad del individuo, el niño selecciona datos significativos de la figura materna y de las demás personas presentes en su entorno que actúen en el rol de cuidadores, y los toma como

propios en el momento en el que está descifrando a aquellos que actúan como significantes en su mente.

En el autismo no se produce la alienación significativa provocando una relación quebrada con el Otro. El niño autista no percibe la respuesta de la madre a su grito como una respuesta por lo que no su grito no se resignifica en llamado, no hay nada que buscar en el Otro. Esta, no separación, implica que no está recortado el objeto a, por lo tanto el objeto está ahí, por lo que el autista, no demanda nada del otro, no requiere nada.

Sin embargo, aunque no desee nada del Otro, reconoce su presencia. Es más, estos niños son perseguidos por los signos de la presencia del otro, particularmente por la mirada y la voz causando un problema al aprender la jerarquización de los adecuados usos del lenguaje, siendo la principal norma el uso comunicativo del lenguaje.

Los sujetos autistas realizan un esfuerzo por mantener al Otro al margen, no consiente la implicación; cabe resaltar que esto no significa que le resulte indiferente la presencia del Otro, pero no está dispuesto a ser requerido, si se le insiste, se aislará o desencadenará en ataques de violencia. En el autismo no hay mirada, ellos no miran porque es una manifestación del Otro, así, el autista entiende el contacto visual como goce del Otro que lo podría despedazar. La estabilidad de los autistas depende de que el Otro no se mueva.

El autista es aquella persona para la cual sus semejantes le resultan opacos o irrelevantes lo que hace que la persona con este trastorno viva ausente (mentalmente) a las personas que le rodean (en tiempo presente) y por ello es incapaz de predecir, regular o incluso controlar su metodología de comunicación (si es que llegase a existir una metodología o canal claro). Es autista aquella persona a la que algún accidente de la naturaleza (genético, metabólico, infeccioso, etc.) ha prohibido el acceso intersubjetivo al mundo interno de las otras personas. Aquél para el cual los otros –y probablemente el ‘sí mismo’- son puertas cerradas” (Martos & Rivière, 1998, pág. 23).

Para los sujetos autistas la función comunicativa del lenguaje pierde su posición jerárquica, pudiendo llegar al mutismo en ocasiones. El sujeto autista manifiesta ese rechazo de la voz, de las palabras. Si accede a hablar, se limita a la repetición de una palabra o de fragmentos de frases que ha escuchado en algún lugar. A veces las palabras que oye son sólo “ruido” para él y únicamente se queda con alguna que le interesa particularmente. Para que se produzca la alienación al significante debe crearse el lazo entre significantes y así dar apertura a la cadena de significantes. La alienación y separación es lo que posibilitan la emergencia de un sujeto de la palabra, se produce esa apropiación particular, es decir, estar dentro de un circuito pulsional, que va a permitir ir recortando el objeto a.

Así como la alienación permite la emergencia del sujeto, la separación produce que surja el deseo y la demanda, lo que posibilitará que el sujeto vaya a buscar a Otro, que lo demande. Los niños autistas tienen un defecto en la observación de las fronteras entre su cuerpo y el cuerpo del Otro (que podría por un defecto a nivel del desarrollo del pensamiento que haría que ellos no se representen en los límites del cuerpo).

Al no producirse este acceso al mundo intersubjetivo, el niño autista se ve aislado del mundo e incapaz de entenderlo e interactuar con él de forma normal, por lo que se ve obligado a armar un caparazón que lo ayude a defenderse de la intromisión del Otro, otro amenazador. Debido a lo mencionado anteriormente, se entiende porque los niños autistas no miran, no hablan.

El cuerpo-caparazón del sujeto autista es un neo-borde, porque constituye un límite casi corporal, infranqueable. Hace falta cierto tiempo después de que algo se haya podido enganchar para que este neo-borde se afloje, se desplace, constituyendo un espacio donde pueda haber intercambios de un nuevo tipo, articulados con un Otro menos amenazador.

Este intercambio con el Otro se realiza mediante los objetos autistas que suple los límites del cuerpo, encerrándolo apaciblemente, protegiéndolo de la angustia de intrusión. Para este intercambio menos intrusivo con el Otro es necesario el circuito metonímico que sirve para la construcción de bordes pulsionales; para que se pueda admitir nuevos objetos y no suponga una simple fractura o invasión, es necesario que la inclusión de lo nuevo se acompañe de la extracción de otra cosa; esta extracción

se produce a través de un acontecimiento de cuerpo, que se considera como una extracción de goce, así el sujeto de algo de la carga de goce que afecta a su cuerpo y ello sin que tal renuncia de goce le sea en exceso insoportable.

### **1.5 Diferencia entre Autismo y psicosis**

Durante el desarrollo de este capítulo ya se ha definido el Trastorno del Espectro del Autista, empero, para poder diferenciarlo de la Psicosis resulta impredecible conceptualizar este trastorno en sí mismo.

La psicosis es un importante trastorno de la personalidad que se caracteriza por una grave perturbación del contacto con la realidad, marcada dificultad para relacionarse con la gente y otras desintegraciones de la función del ego. El niño o el adulto psicótico no valora con exactitud su ambiente, y su ego ha perdido el dominio de sus impulsos.

Se ha atribuido el comportamiento extraño de los niños a su inmadurez normal, a la falta de dominio por los padres o quizás al retardo mental. Hipócrates fue el primero que describió claramente algunas pautas psicóticas que se observan en los adultos. (Finch, 1986, pág. 53)

El fenómeno psicótico puede entenderse como la emergencia en la realidad de una significación enorme que parece una insignificancia (en la medida en que no se puede vincular a nada, ya que nunca encontró en el sistema de la simbolización) pero que en determinadas condiciones puede amenazar todo el edificio. Esta significación enorme puede ubicar al niño como anclando en el espejamiento unívoco de la madre, en cuyo caso sería psicótico.

Con esto dejamos claro el hecho de que lo psicótico no corresponde según lo psicoanalítico a un trastorno genético sino más bien actitudinal y que este puede involucrar a cualquier persona que esté siendo afectado de alguna manera a su psiquis o que de alguna manera hubiera tenido una alteración abrupta dentro de su sitio de confort.

Psicoanalizar el autismo implica enfrentarse con toda la problemática de la teoría psicoanalítica, ya que la clínica del psicoanálisis es su propia teoría. Particularmente en el autismo nos encontramos frente a interrogantes fundamentales y según Jerusalinsky (1997): “el proceso de constituciones del sujeto y sus coordenadas; Femenidad y función materna articuladas en torno al falo; las psicosis en la infancia; la transferencia en las psicosis y, más aún, en las psicosis infantiles” ( p. 14).

El avance lacaniano en el tema de las psicosis es indisociable de dos series de referentes teórico-clínicos, que podemos agrupar sintéticamente en torno de las siguientes líneas de elaboración: por un lado las tres categorías, Real, Simbólico e Imaginario; por otro el significante y su lógica. Una cosa es el significante del período del retorno a las “lógicas freudianas”, y otra el significante de la “lógica del significante”, que toma cuerpo a partir de los años sesenta.

Entre las principales diferencias que entre el Autismo y la Psicosis, se encuentra la forma en la que se produce el nudo borromeo en ambos casos. En la clínica borromea, los tres registros (Lo simbólico, imaginario y real) tienen equivalencia entre sí, se corresponden pero se diferencian, y a la vez se anudan por un cuarto, el *sinthome*, el cual rodea el vacío central, un imposible de goce, donde se encuentra el objeto a como plus de gozar. Las tres dimensiones que habita el *parletre*, es decir, ser hablante; se anudan sin interceptarse y sostienen ese anudamiento por sus propias condiciones: agujero, consistencia y existencia.

Lo **simbólico**, designa el orden que preexiste a todo ser hablante, el lenguaje, la ley, el discurso social que es hablado y que trae consigo una manera de regulación. La inscripción del lenguaje en el sujeto trae como efecto la castración. Lo simbólico tiene dos hechos fundamentales: el primero, su posibilidad de ser equívoco y malentendido, a partir de la ambigüedad del significante; el ser hablante está condicionado en esta dimensión por ¿qué quiere decir el Otro?; en este se presenta aquella sensación de dificultad para comprender o para hacerse explicar, lo que hace que se aparezca el malentendido a partir de lo equívoco. El segundo hecho, la imposibilidad de que todo quede atrapado por el significante, de significarlo todo; porque existe un resto no significativo, no dialectizable en el lazo del lenguaje, un

residuo que tiene una estrecha relación con el otro goce, un todo que es parte de una comunicación entre significado y significante.

Lo **imaginario** es una dimensión que acoge los afectos, las fantasías que preceden la existencia del sujeto, y a la imagen del cuerpo. Estos elementos están atravesados por una ficción de completud y de perfección de origen narcisista. En esta dimensión existe un campo de imposibilidad: primero, no todo es especular; segundo, siempre existirá una hiancia en la satisfacción del deseo puesto que, hay una insatisfacción del deseo propio y por ello está condenado a repetir constantemente la búsqueda de satisfacción, y también del deseo del Otro, lo que lleva a la pregunta ¿Qué quiere el Otro? La referencia y organización de esta dimensión, le da al ser hablante una imagen reina, integrada del goce en el cuerpo que le viene por la investidura libidinal que capta al Otro del espejo; Es la construcción de otro, que es el mismo *parletre*. La consistencia de esta dimensión es dada por el fantasma, fórmula donde el goce queda inscrito en un procedimiento donde opera la castración pero permite que haya satisfacción.

Lo **real**, surge cuando algo rompe el principio del placer, el sentido y la ley. Implica un “no cesa de no escribirse” en la conducta, en el pensamiento, en los actos del sujeto, volviéndolo siempre al mismo lugar, a pesar de cualquier intensión. Lo real es lo imposible de escribir. Esta dimensión tiene su consistencia en la verdad del goce de cada sujeto en singular. Lo verdad apunta a lo Real; esta verdad que determina el sentido del discurso subjetivo, pero no es fácil de aprehender porque angustia, desconcierta y confunde. La verdad angustiante es una certeza, un saber, llegando a una reducción del sentido hasta un sinsentido, la verdad sin el Otro.

En los casos de autismo y psicosis, los anudamientos posibles que se pueden presentar a nivel de los registros son indistintos, el autista y el psicótico generan un anudamiento que los establece y genera así un vínculo con el otro mientras que en el (Kanner, 2010) refiere que el autista se da de manera indistinta, con el borde autista (compuesto por los objetos autistas, intereses específicos y el investimento libidinal), que suscitan conjuntamente, le van a servir de protección contra el deseo del Otro así mismo, la controlan, lo angustia, dinamiza al sujeto y permite a partir de estos apoyos que conforman el borde autista avanzar hacia la vida social.



En el autismo, el anudamiento se produce por una disociación que lleva a separar la voz de la lengua de signos y así temperar el goce. Esta función le asegura al sujeto la existencia del mismo. Dentro de esto la ambigüedad de significante lo desorienta y trata de codificar un mundo con ayuda de los signos, el objeto no está a su alcance, lo rechazan en la voz y la mirada pero es este mismo objeto del que se sirven que le permitirá crear el principio de sus defensas y un vínculo con el otro.

La forclusión del nombre del padre produce una reducción de la relación con el otro a una pura dimensión especular. Eso se confirma tanto en la psicosis como en el autismo. No obstante, el doble del psicótico es vivido como objeto autónomo y malvado sobre el cual es impotente para ejercer la voluntad del sujeto, salvo para destruirlo, ese no es el caso del doble del autista, tranquilizándolo puesto que puede ser dominado o cuando es admitido entre los objetos familiares (Maleval, 2015, págs. 83-84)

En la psicosis, el anudamiento es producido por un *sinthome*, que es un dispositivo que anuda las tres dimensiones, logrando estabilizarlo. Este dispositivo es el borde de esa imposibilidad de cada uno de los goces – objeto “a” -, si el *sinthome* se condensa, es una manera de saber hacer con lo imposible. Entonces, el *sinthome* es la manera como el sujeto preserva su unidad psíquica, su Uno, su singularidad. El sujeto se hace responsable de construir un estilo de vida, más allá de lo que goza.

Lacan (1958) en el texto De una cuestión preliminar, señala con respecto al origen de la psicosis:

"Es en un accidente de este registro de la cadena significante y de lo que en él se cumple, a saber la preclusión del Nombre-del-Padre en el lugar del Otro, y en el fracaso de la metáfora paterna, donde designaremos el efecto que da a la psicosis su condición esencial, con las estructuras que la separan de la neurosis" (p. 556)

En lo que se refiere a la metáfora paterna, el significante del Nombre del Padre suple el lugar previamente simbolizado por la operación de la ausencia de la madre plantea Lacan (1958) en "De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis" A causa de la división del sujeto producida por la articulación del ser con el lenguaje, el complejo de castración ocupa un lugar cada vez más importante. En el seno del intervalo S1 - S2 se revela poco a poco la insistencia del goce, y en (1963) el “objeto a” aparecerá concebido como la causa real del deseo. Sólo la separación de este objeto pone en marcha la dialéctica del deseo. La ley de la castración impone a

ambos (sujeto y gran Otro) la marca de la incompletud, en este sentido el Nombre del Padre se puede concebir como una función que asegura la inclusión del falo en el objeto a, es decir, la conexión de este último con el lenguaje.

Es así como se ve que en el autismo los niños presentan trastornos en el uso del lenguaje, aislamiento, estereotipias y una perturbación en la comunicación con los demás, Hablan en tercera persona, no existe una demanda al otro, por lo que realizan varias maniobras para eludir la mirada o la voz. A falta de una interiorización del cuerpo, los niños autistas tienen movimientos y acciones diferentes. Las alucinaciones no presentan el mismo tinte que en la psicosis, ya que no lo exteriorizan, sino que solo se tapan los oídos.

De acuerdo con Tendlarz (2013)“dentro de lo que caracteriza a el autismo está presente el borde particular que construye el niño en el lugar de la ausencia de un cuerpo llamado encapsulamiento autista” (pág. 127)

Cabe recalcar que en el autismo existe una forma sutil de hacer lazo con el otro, por lo que la intervención o trabajo con ellos presentan diferentes modalidades y de acuerdo a cada niño. El trabajo está orientado a no ser intrusivo, sino situado en un eje imaginario. Como lo expresa Tendlarz (2013) el desplazamiento del encapsulamiento autista toma distintas modalidades, muchas veces apoyándose en pequeños objetos sin forzamiento ni intrusión de la mirada o voz del otro” (pág. 134)

En la psicosis donde existen frases repetidas sin interrupción, problemas con los pronombres personales, discurso sin sentido, cambio en el género de las palabras, fuga de ideas, dificultades en la ubicación temporal. Presentan un automatismo mental como el eco del pensamiento, un pensamiento en voz alta, presentando una ironía y risas inmotivadas. Existe un trastorno de fragmentación del cuerpo, dibujando los órganos por fuera del cuerpo y separados y que también están presentes en los sueños. Presentan alucinaciones auditivas presentadas en forma de injurias, imperativos y de órdenes y en menos cantidad alucinaciones visuales que están en su gran mayoría relacionadas a bichos. En el lazo social presentan un problema en la relación con el semejante, llevándolos a una cierta tensión relacionada con la agresión.

## CAPÍTULO 2

### ÁMBITO EDUCATIVO

#### ***2.1 El aula regular***

Se llama aula al espacio físico donde se dictan clases, por lo tanto, los centros educativos disponen de numerosos salones de este tipo para que los docentes puedan impartir las lecciones ante sus alumnos. El aula es el espacio donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje formal, independientemente del nivel académico.

El aula es generalmente un salón de dimensiones variables que debe contar con espacio suficiente para albergar a los sujetos que intervienen en el mencionado proceso: el docente y los alumnos. Es necesario que los estudiantes se sientan a gusto dentro de su espacio para que así puedan mostrar su compromiso para con las actividades de aprendizaje (lograr un buen ambiente dentro del espacio académico).

Las características de las aulas pueden variar según el tipo de establecimiento educativo y su cantidad de estudiantes; generalmente, todas las aulas deben contar con las condiciones apropiadas para favorecer el proceso de aprendizaje y para esto deben de disponer de sillas y bancos para todos los alumnos e incluso de una reserva en caso de matrículas extraordinarias.

Este espacio debe de constar normalmente de un área para el trabajo del educador y con un área más amplia donde puedan trabajar los alumnos de la manera más cómoda posible a fin de obtener los mejores resultados. Al referirse al espacio de estudio en el Ecuador, éste se fue reduciendo a un máximo de 30 estudiantes, los cuales según la nueva ley, deben distribuirse equitativamente tanto en sexo como en descendencia étnico racial; siguiendo las normativas de inclusión impuestas por la ONU en La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobada en Jomtien (Tailandia) en 1990, donde se establece una visión de conjunto: la universalización del acceso a la educación para todos los niños, los jóvenes y los adultos, y la promoción de la equidad.

“Es indispensable que cuenten con una buena iluminación, así como disponer de uno o varios pizarrones puesto que estos son un recurso básico

para la enseñanza. Las sillas y los bancos, además, deben distribuirse en el aula de la manera apropiada para que todos los estudiantes puedan visualizar al docente con facilidad” (Arendt, 2005).

Hoy en día el proceso de modernidad ha permitido que dentro del aula se vea implementado una modernización en la que se dispone de computadores con acceso a internet, así como también el acceso a la red Wireless de conexión inalámbrica. Esta modernización permitió que se desarrollaran nuevas formas de aula, éstas han recibido el nombre de aula virtual; esta resulta ser una plataforma que permite el aprendizaje a distancia, a través de Internet. Por lo general estos espacios digitales posibilitan que los alumnos estén en contacto con los profesores.

Los nuevos sistemas de educación dentro del aula regular dieron paso a importantes como la expansión de la matrícula de educación inicial y superior; una mayor equidad en el acceso y retención por parte de grupos tradicionalmente marginados de la educación tales como las mujeres, los grupos indígenas y la población con necesidades especiales; “el creciente reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística y su correspondiente expresión en términos educativos” (CENAISE, 2009). Dichos logros a su vez evidenciaron una importante reducción del analfabetismo adulto, una incorporación creciente de niños y jóvenes al sistema escolar y a su vez un mayor apego a la necesidad de estudiar.

La educación en el aula regular puede considerarse como un anti destino, debido a que ésta puede referenciarse como una práctica que posibilita una redistribución a nivel social de las herencias culturales en temas de traspaso, circulación, transformación, acrecentamiento y otros factores que en su recorrido tejen y destejen (mientras entretejen) diversos recursos de la memoria y la desmemoria y cuyos anudamientos construyen posibilidades solo perceptibles para quienes obedezcan las enseñanzas y metodologías del maestro o utilizando las palabras de Hannah Arendt: “sólo decibles a posteriori”. (Arendt, 2005)

El planteamiento de estudio dentro del aula regular en el Ecuador estuvo marcado por márgenes que definieron dónde y cómo se podía acceder a la educación regular, en la que no existía un aula donde se permitiera la participación de personas con alguna capacidad especial, salvo el caso de instituciones particulares.

Esto significa actuar enérgicamente para determinar cuáles son “los obstáculos con que muchos tropiezan para acceder a las oportunidades educativas, y determinar

cuáles son los recursos necesarios para superar estos obstáculos” (UNESCO, 2009) o en términos de estructuración, establecer los límites que pueden existir dentro del aprendizaje y la enseñanza.

Basado en esas directrices la educación en el Ecuador, así como también la de toda América Latina experimentó una expansión notable en la mitad del siglo XX, periodo de tiempo en el que también vio la luz la expresión "espectro autista" la cual refiere a un abanico de trastornos del desarrollo que incluyen tanto el autismo como otros trastornos de características similares. Esto sin tener mayor alcance en un inicio dio paso a que se busque cambiar la manera de impartir educación a un grupo eventualmente discriminado.

El estudio veía la forma de integrarse como parte del plan de inclusión vigente en el Ecuador planteando una propuesta de inclusión que caminara de la mano junto a las leyes de inclusión, sin embargo, al realizar este estudio se dejó en evidencia una desactualización con respecto a la información y al avance del conocimiento teórico y práctico vinculado a la enseñanza con personas que padecen de algún rango de esta discapacidad, existiendo disparidades en el manejo y la interpretación de las estadísticas, incluso en centros especializados.

Al aparecer estos datos quedó en evidencia no solo los problemas sino que, se acumulaban continuamente diversos pendientes sociales y psicológicos, no sólo cualitativos sino también cuantitativos. Ante estos males el aula se transforma y plantea desde la ley que toda metodología de educación debe orientarse a la equidad, la pertinencia y a la calidad de la oferta educativa, a los contenidos, procesos y resultados de aprendizaje tanto de los alumnos como de los propios maestros, a generar acciones orientadas a fomentar la responsabilidad solidaria del Estado, la familia, la sociedad y las empresas privadas; todo en favor de erradicar la violencia, la mendicidad y el trabajo de niños, niñas y adolescentes, con enfoque de género, interculturalidad y discapacidad (Ministerio del Buen vivir, 2013-2017).

A modo de preámbulo de la inclusión dentro del aula regular, se destaca la presencia de características que se dan en la mayoría de los escolares (desde inicial hasta secundario), tales como: deseo de aprender nuevas cosas, desarrollo innato de la imaginación, posibilidades de independencia, toma de decisiones, socialización,

relaciones interpersonales entre otras singularidades que hacen necesario una reconfiguración del espacio para su óptimo desempeño (Velázquez, 2010).

El Ministerio de Educación del Ecuador publicó en 2011 que el término Inclusión Educativa es un principio inherente para todos por lo tanto significa un cambio radical en la forma en la que se concibe y desarrolla la educación sobre todo en el aspecto curricular y de pensamiento del docente. (Ministerio de Educación, 2011).

## **2.2 Vínculo educativo**

El concepto de vínculo se define como la actividad que nos permite sostener una relación entre el conocimiento y la enseñanza. Este término así como otros tantos en el tema de educación se puso de moda a partir de las reformas consideradas y aceptadas en “La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas y también de las personas con Discapacidad, y su Protocolo Facultativo” (UNESCO, 2009). La historia nos cuenta que los estados miembros de esta convención (entre ellos Ecuador), elaboraron, definieron y analizaron cada uno de los contenidos teniendo en consideración las opiniones de las organizaciones civiles, instituciones nacionales de derechos humanos y gubernamentales.

La vinculación entró así a formar parte de la jerga común de los especialistas en educación superior para “aludir con un nuevo matiz a la misma dimensión que denotan los términos difusión y extensión” (Rizo, 2000). No obstante, el uso frecuente y restringido del término lo ha limitado a las relaciones de las instituciones educativas con industrias u otras empresas del llamado sector productivo de la sociedad.

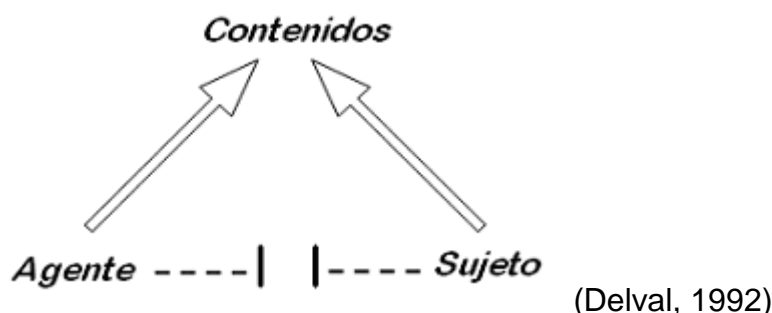
El proceso de vinculación educativa parte de principios de función y también de comprensión (analíticos y cognitivos). Ante esto, en la actualidad se podría decir que se visualiza una disminución en los significantes-amo que hasta la década pasada universalizaban la enseñanza; sin embargo, estos, siguen apareciendo; dejando en evidencia una realidad tan o más potente que nunca.

La noción de vínculo educativo supone “abordar el acto de enseñanza como un fenómeno de *discurso*, entendiendo discurso en el sentido de lazo social fundado en el lenguaje” (Lacan J. , 1970). Para este autor un discurso es algo que instaura un marco de relaciones simbólicas fundamentales en el que se inscriben actos y

palabras, a los que condiciona. Dichas relaciones fundamentales delimitan el lugar desde donde un *agente* se dirige a un *Otro* a partir de una *verdad* implícita y con una determinada *producción*.

Ocurre que la idealización dejó de ser una competencia de las antes utilizadas mayúsculas para simultáneamente, incrustar la moralidad kantiana que tenía que servir para todo sujeto y que en disposición del análisis parece haber quedado obsoleto. Algunos apuntan a que lo único que todavía desempeña mínimamente esa función es la declaración universal de los derechos humanos, como una alternativa ética y laica a la moral religiosa pérdida.

La vinculación educativa desde la perspectiva herbatiana entiende a la educación como una técnica generada por ejemplo, a partir de un diseño curricular; se racionaliza por su autorización a partir de la racionalidad instrumental, es decir con relación a los elementos que la configuran o sostienen dentro de una línea que se pueda controlar. Así se entiende a la educación desde las supuestas capacidades del alumno dejando de lado el hecho de que normalmente, “el niño entra en el mundo cuando empieza a ir a la escuela” (Tizio, 2003, pág. 35).



Ante lo mencionado aparece el concepto de Johan Friedrich Herbart (1806) denominado “triángulo herbartiano” término que engloba un desarrollo en torno a las doctrinas de representación, pulsión y represión. Herbart en su teoría describe todas las modalidades del inconsciente dinámico de donde más tarde “S. Freud elaboraría la primera tópica del funcionamiento psíquico” (Zelmanovich, 2013).

### **2.2.1 Contenidos, agente y sujeto.**

Entre el sujeto y el saber (contenidos) es necesaria la constante participación de un tercero que haga el papel de mediador es decir, el vínculo educativo. El acto

educativo tiene como principal fin la transmisión de conocimientos por parte del docente hacia con el alumno. Así consideramos que, el alumno es un ser humano que debe según la directriz construida, ser capacitado y preparado mediante una educación que lo transformará en alguien similar a las personas existentes (para esta lógica se aplican los términos psicoanalíticos); así, se “eliminan las diferencias entre generaciones generando una contradicción con la intención de trabajar las diferencias entre individuos” (Delval, 1992).

Freud a partir de la teoría de Herbat presentó la posibilidad de tener otra lectura de los conocimientos (lo que se pueda impartir como contenidos dentro de un proceso educativo); al conjugar ambos pensamientos se encuentra una coincidencia en que el funcionamiento del psiquismo (la estructura física de la cual se parte para la obtención del sujeto), no se rige por el predominio de la conciencia; esta diferenciación contribuye en la distinción de los saberes, algunos desde la conciencia y otros desde el inconsciente, el primero refiriendo a lo cultural y el segundo a lo no sabido.

El tema de contenido dispone entonces de un trabajo que podría etiquetarse como civilizatorio, es decir que a su vez admite cierto grado de violencia (propio del término derivado de la colonización); se separa de lo institucional y se apega a los criterios de quien imparte el contenido según los formatos o parámetros de cada cultura.

El agente por otro lado representa a las generaciones que ya han aprendido o que ya han pasado el proceso de contenido y se encarga de transmitir los nuevos conocimientos culturales que se han adoptado y apropiado a lo largo de su desarrollo a cada uno de los sujetos a quienes deba enseñar; ante esto el papel del agente es vital para la continuidad de un conocimiento cultural y de la simbología que esto representa para la correcta apropiación de conocimientos tan básicos como la lengua misma.

Ahora bien, de acuerdo a la estructura herbatiana, el último elemento a ser considerado son los activos culturales (bienes) que se puedan seleccionar dentro de una época según su momento y lugar histórico, estos en función, representan el contenido en general que se impartirá como conocimiento dentro del aula regular. Este tercer elemento puede impartirse en tantas variantes como el agente considere



(dependiendo de la formación de este) y es hoy en día el principal asunto a tratar en relación a la adaptación que pueda tener un estudiante en su lugar de educación

El síntoma de la “hiperactividad” que sufren (supuestamente) muchos niños actuales y que ha saltado recientemente a los ‘*mass-media*’ es una excelente metáfora de ese empuje feroz a la movilidad y el consumo constantes, a la cultura del zapping y de lo “*fast*”, de la inmediatez y del no-aburrimiento. Los que se dedican a la educación y la enseñanza constatan día a día los estragos de todo ello en los adolescentes que tienen en sus aulas en donde han visto prudente ejecutar modos de intervención como los de reformar, rehacer y rehabilitar; sin embargo, de cierta forma pese a la intensión, se pierde el sentido de lo que verdaderamente significa educar.

Entendido esto y tomando en consideración que la escolaridad es un proceso de vida que se ha impuesto como obligatorio desde el siglo XIX se presentan dos facetas en el que el educador se convierte en un motor de desarrollo y para el correcto equilibrio emocional y social, promocionando a los individuos de las clases dominantes y reproduciendo así la estructura social a la vez que transmite ideas y actitudes que tienden a la conservación de lo ya antes mencionado, el orden social.

En psicoanálisis, cuando se habla de goce se habla de algo distinto e incluso contrario al placer; se hace referencia a un “exceso” que no se expresa como placer sino como malestar. A lo sumo se podría decir que el placer implica un goce regulado en tanto sometido a un límite, siendo el paradigma de esta regulación la renuncia pulsional que impone la entrada del sujeto en el orden simbólico de la cultura.

El acto educativo como discurso supone entonces el establecimiento de un lazo social a partir de una oferta educativa por parte del agente y de la emergencia de una demanda o disposición de aprender por parte del sujeto. Este lazo social es lo que conceptualizamos como vínculo educativo, e implica la conjugación de tres elementos, que pueden esquematizarse a partir de lo que Violeta Núñez (2003) ha llamado el “triángulo herbartiano”, o triángulo pedagógico. (Sanabria, 2007)

Desde este punto de vista las instituciones cumplen una función civilizadora, es decir, de regulación del goce a partir de un cierto ordenamiento simbólico. Sin embargo, como lo ha destacado Hebe Tizio: “un ordenamiento simbólico regula pero a la vez genera una modalidad de goce regula el goce en el sentido de hacerlo socialmente aceptable pero también lo produce; borra y a la vez fija” (Tizio, 2002, pág. 199). Y si

bien es precisamente la modalidad de goce de cada orden discursivo lo que le imprime dinamismo y vida al hacer de las instituciones, se convierte también en aquello que fija las vías de la repetición y de la inercia como fuentes de malestar: “una vez que esa modalidad se instala tiende a funcionar por la vía de la repetición de manera inercial dificultando, frecuentemente, la función que debe realizarse (Tizio, 2003).

Así pues, ningún ordenamiento institucional, incluyendo los diferentes dispositivos de cría humana -familia, escuela, universidad- (Aleman, 2005), alcanzará nunca a realizar plenamente su cometido, lo que significa que habrá siempre que trabajar el malestar y la inercia que la misma institución, en tanto ordenamiento simbólico, genera como síntoma.

La mayoría de países latinoamericanos en los últimos años han dado parte a una serie de diálogos desde lo macro hasta lo micro (dentro de las escuelas) a través del proceso de inclusión sosteniendo el desarrollo de los aspectos curriculares en relación al alto índice de fracaso a nivel escolar. Dentro de estos diálogos se ha buscado emprender una serie de acciones que permitan evaluar el impacto en el rendimiento a partir de un sistema funcional para evitar el fracaso (Ministerio de Educación, 2011).

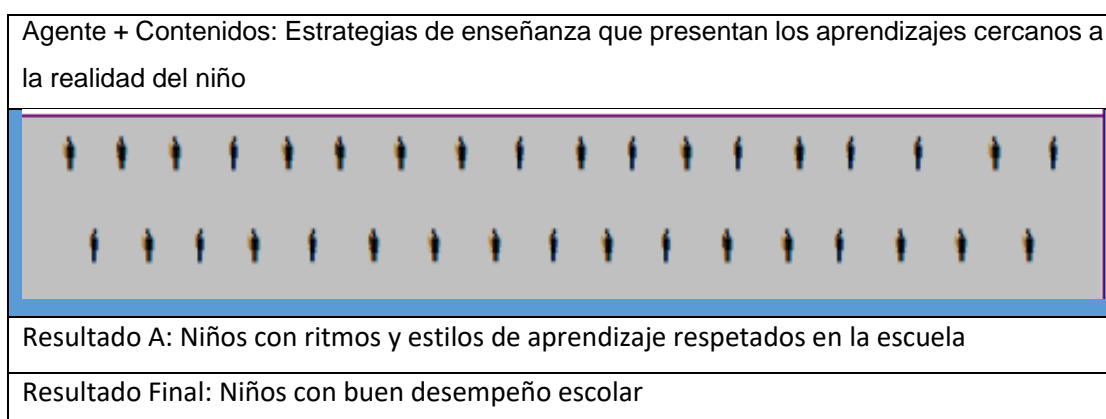
De esta forma y por medio de esto se estudia la gráfica proporcionada por Elsa Cabrera (2007), en la que se expone al educado y al educador dentro de una metodología a partir de la que podemos concluir, “hasta el momento que, al parecer, la concepción de “estilos de aprendizaje” se inserta en el sistema educativo como el constructo clave para describir las diferencias individuales en el contexto de aprendizaje” (Cooper, 2001).

Niños con bajo desempeño escolar y con dificultades para aprender	Niños con desempeño escolar normal	Niños con alto desempeño escolar

Métodos de enseñanza inadecuados		
Niños con ritmos y estilos de aprendizaje no respetados por la educación tradicional	Niños con ritmos y estilos de aprendizaje respetados por la escuela tradicional	Niños con ritmos y estilos de aprendizaje que sobresalen “a pesar” de la educación tradicional

**Tabla 2** Categorización de los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños en el sistema tradicional (Cooper, 2001)

Los ritmos descritos presentan la tarea del agente de la que podría decirse que en un ambiente construido para facilitar en el niño su aprendizaje favorecerá las formas y aspectos en que los educados se direccionen de acuerdo a sus propias actividades cognitivas y a su vez, el aumento en su desempeño escolar. “De esta manera los niños que tienen ritmos y estilos de aprendizaje que no se ajustan a los métodos usados –los de los extremos– como los niños que sí logran ajustarse, estarían ahora incluidos en un mismo grupo” (Murcia, 2007), en la siguiente gráfica se presenta un modelo que permite observar los ritmos de aprendizaje, sobre todo al momento de abordar temas que relacionan lo histórico cultural previo a la inserción social.



**Tabla 3** Ritmos y Estilos de Aprendizaje de los Niños que asisten a la escuela (Murcia, 2007)

La presentación de la gráfica no significa que todos los niños se hayan homogeneizado o hayan superado el proceso de homogenización que proponga el agente y sus contenidos, o que los niños que se presentaban en los extremos hayan logrado adaptarse a los métodos de enseñanza. Por el contrario “su aparición en la gráfica y su presentación en zigzag, intenta mostrar como sus diferencias individuales

son tomadas en cuenta a la hora de planificar o plantear estrategias de enseñanza” (Vigotsky, 1996).

El consentimiento del sujeto que por lo general suele estar ligado a una oferta valiosa que contemple sus propios intereses establece que dichos métodos o estrategias impartidos o puestos en consideración por parte del agente merezcan la necesidad de construirse directamente de acuerdo a las características individuales sobre todo al tomar en consideración los componentes afectivos, conductuales y cognitivos que reconocen las diferencias individuales que permiten entregar un aprendizaje de rol activo en la construcción de un nuevo saber.

### **2.3 La transferencia**

Desde las perspectivas englobadas en lo contextual y lo situacional, las interacciones del aprendizaje no pueden dejar de entenderse desde los términos subjetivos; las interacciones de los sujetos en la situación pedagógica y estas en las prácticas culturales del sistema escolar son uno de los principales problemas del método de transferencia de información. De aquí su carácter de construcción social.

Se habla de transferencia desde el momento en que estamos inmersos en una relación intersubjetiva. En el ámbito pedagógico se despliega la transferencia, condicionando y otorgándole un carácter particular al proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo el éxito o fracaso del mismo. Para Blanchard: “La subjetividad hace referencia a lo que concierne al sujeto como distinto de los otros: su lugar, su interpretación del mundo, su discurso, su identidad, sus deseos, sus fantasías, etc. (Blanchard, 1996). Es decir, que se ponen en juego las subjetividades del docente y alumno a través de la transferencia y por medio de esta tienen lugar los, deseos, fantasías y fantasmas que marcan la forma de percibirse y relacionarse.

Por esto mismo, las condiciones de educabilidad se refieren a la posibilidad que tienen las escuelas de crear las mejores condiciones pedagógicas para que el aprendizaje sea una realidad, diferenciándonos de esta manera con los modelos patológicos tradicionales del aprendizaje que ponen en el centro del fracaso escolar a los sujetos individuales. Entonces la unidad académica donde se desempeñe el proceso de aprendizaje comprende según Tizio (2003) a “un equipo educativo que ha entendido el lenguaje como un vínculo social” (pág.165) por lo tanto la función principal del lenguaje de transferencia sigue perteneciendo a la función social ya que para que

el sujeto articule nuevas posibilidades debe sentirse enlazado con su educador y sobretodo sentir que pertenece a su entorno.

Ahora bien, el aprendizaje no es un proceso que dependa directamente de lo que pueda mostrar o facilitar una institución sino más bien el docente, por esto uno de los principales problemas de desarrollo, y que es frecuente dentro del ámbito educativo, se concentra en el requerimiento que suelen realizar ciertos docentes a las autoridades de la institución, o a los padres de familia, de transferencia del estudiante debido a la complejidad que repercute su formación dentro de la institución. Si bien para esto el alumno debe haber pasado por una revisión por parte del psicólogo/a de la institución, este suele ser un proceso que no siempre entrega resultados favorables con el alumno.

Al ser el alumno el destinatario principal pero no exclusivo, debido a que en la mayoría de casos el alumno dialoga directamente con su entorno que no necesariamente puede ser un familiar (en el caso de quienes no son cuidados por la figura materna o paterna sino por un asistente o empleado/a domestica) se puede observar una centralidad que se enlaza a las representaciones socio culturales que ya mencionamos pero, también, empiezan a aparecer las vicisitudes del contexto de la enseñanza del docente, mismas que son parte del proceso de inclusión académica y de proyecto de escolaridad.

María Zambrano (1965), uno de los máximos exponentes del pensamiento filosófico español contemporáneo, argumenta y plantea un análisis de la vocación humana, tema que aparece continuamente a lo largo de la mayoría de sus obras y que a su vez engloba lo que hoy consideramos como proceso de inclusión dentro del aula regular y los parámetros de separación en casos particulares. En razón a esto, introdujo el concepto de “razón poética”, el cual a criterio de la autora, representa la conciencia central para que las personas descubran y puedan realizar apropiadamente su vocación.

No tener maestro capacitado es igual a no tener a quien poder realizar una pregunta. “El maestro ha de subir a la cátedra para mirar desde ella, hacia abajo y ver las frentes de sus alumnos todas levantadas hacia él, para recibir sus miradas desde sus rostros que son una interrogación, una pausa que acusa el silencio de sus palabras, en espera y en exigencia de que suene la palabra del maestro, todo depende

de lo que suceda en ese instante que abre la clase cada día. De que en ese enfrentarse de maestros y alumnos no se produzca la dimisión de ninguna de las partes". (Zambrano, 1965, pág. 167)

Para esto, es principal considerar que las necesidades educativas especiales no se deben considerar como perturbaciones psicológicas sino que simplemente sostienen dificultades con respecto al proceso de aprendizaje común sobre todo al tratarse de tareas simples y básicas; no obstante, destacando en tareas complejas lo cual les agrega un valor de singularidad.

Las necesidades de transferencia expuestas por parte de los docentes suelen representar en la mayoría de los casos un problema para los padres no solo porque se refieren al espacio físico sino también, a la capacidad de receptar la información por parte de los sujetos; sin embargo, no necesariamente representan un problema si se revisa los estatutos y directrices establecidas en la Constitución del Ecuador. Se menciona, por ejemplo, en la normativa referente a la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación ordinaria o en instituciones educativas especializadas según su ámbito y objeto en el capítulo segundo:

El ministerio de educación dentro de sus procesos de desarrollo social y del buen vivir nos habla sobre la educación especializada a aquella que brinda atención educativa a niños/as y/o adolescentes con discapacidad. Promoviendo la inclusión. La educación especializada se brindará a través de Instituciones de Educación Especializada (IEE) que, para el cumplimiento de su labor, contarán con talento humano, recursos didácticos e infraestructura especializada. A esta accederán los estudiantes con necesidades educativas especiales, cabe acotar que el Asperger no ha sido incluido en este estudio por lo que a simple vista resultaría innecesario hacer la comparación; sin embargo, debido a la falta de compromiso por parte de los profesionales en psicología.

Así contemplamos que entonces, para que exista el proceso de transferencia la metodología pedagógica debe de ir más allá de la materia comenzando por generar un excelente vínculo de comprensión y tolerancia que actúen entre la parte emisora y receptora; este tipo de procesos exigen que se deje de lado la pedagogía rígida,

unidireccional y autoritaria a la que se acostumbraba antes de los procesos de vinculación académica que dependiendo las circunstancias podría resultar dificultoso.

Sin embargo el concepto de dificultad en el aprendizaje es un término inventado por la pedagogía desde finales del siglo XIX a partir de la recordada reforma al sistema educativo y la evaluación de las diferentes aptitudes lingüísticas. Este en el fondo resulta un término que pueda vagar sin encontrar una base que lo sustente ya que según Ramirez (2007) “designa cualquier tipo de dificultad del sujeto para funcionar en el tiempo estar que el ideal pedagógico imponga” (anexo 13)

Y ya que mencionamos los cambios que se realizaron en las mallas curriculares entendemos como “*Currículo*” a todo lo que se enseña o imparte dentro del aula regular. Son aquellos aprendizajes que una sociedad considera que son esenciales para que las nuevas generaciones puedan incorporarse y participar de ella con éxito (nuevamente regresamos a lo sociológico y temporal). Por lo tanto una malla curricular consiste en el conglomerado, de experiencias, contenidos y actividades que tienen lugar dentro del espacio educativo y que está determinado por los diseños que se pudieran contextualizar.

“La diferenciación curricular es, por lo tanto, el proceso de modificar o adaptar el currículo según los distintos niveles de capacidad de los estudiantes de una clase: (UNESCO, 2009). Para llevarla a cabo es posible adecuar o diferenciar:

Objetivos	Dentro Del Objetivo General
Contenidos	Aprendizaje
Estrategias	Metodología
Tareas	Realizables
Recursos	Objetos Materiales
Evaluación	De Acuerdo A Los Aprendizajes

**Tabla 4** Elaborado por: Rodríguez; Solano. Fuente trabajo de investigación 2016

La adaptación curricular debe hacerse de una unidad didáctica que se esté trabajando o se vaya a trabajar con todo el grupo, en la que convenga señalar, qué objetivos, de esa unidad didáctica, puede compartir, el alumno concreto para el que

se ha diseñado, cuales deben modificarse, así como las actividades, la organización del aprendizaje y el plan de seguimiento y evaluación que se establece. Según Cheney (1989) “Al formular la adaptación curricular, conviene establecer algunos elementos de diagnóstico del alumno, y de su contexto socioeducativo que justifican la orientación de esa adaptación curricular”. (p.28)

#### **2.4 La Inclusión.**

El tema de inclusión dentro del ámbito educativo parte del término sociológico que refiere a la educación intercultural pero a su vez también a la inter-género siendo así, un concepto teórico de la pedagogía. El modelo de inclusión estudia el papel que debería tener la escuela en relación a las desigualdades sociales del estado que es quien, en primera instancia patrocina la educación. La inclusión debe manejar en si el término de integración a partir de la exclusión funcionando como un ente que permite la opción consciente de la heterogeneidad educativa.

Con el término inclusión aparecen las necesidades educativas especiales que exponen como principal característica la de cultivar la enseñanza de forma igualitaria y sin discriminación basados en los principios establecidos desde las cartas redactadas por la UNESCO sobre los derechos de niños y niñas. Así el término centra sus directrices en aceptar la diversidad al mismo tiempo que promueve el trato equitativo de cada alumno para de esta forma minimizar las barreras creadas a partir de ciertas complejidades físicas, mentales, sociales, contextos culturales, etc.

La inclusión no es una política pedagógica que se produzca por sí misma, para que suceda se requiere un transformación de las normas la política educativa y en el funcionamiento de los centros de estudio. La inclusión no se ambienta hacia la competitividad: “Es una cuestión de derecho, de equidad, de lucha contra la desigualdad. Su fin es que todo ciudadano pueda recibir una educación acorde a sus características, que se constituya en la puesta de entrada a la sociedad del conocimiento” (Valencia, 2012, pág. 1).

Luego de la aprobación de la convención del 13 de diciembre de 2006, donde la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas y de las personas con Discapacidad, y su Protocolo Facultativo generaron un tratado de carácter internacional donde se asegura la protección de los derechos de los discapacitados. Dicho tratado fue firmado por los estados miembros de la UNESCO, motivo por el que



el estado ecuatoriano generó planes de estudio y estadísticas que permitieran estudiar y tener una estadística clara de cuáles eran los problemas de inclusión que mantenía el Ecuador y que debían según sus políticas vicepresidenciales, ser tratadas con máxima urgencia y bajo estado de excepción decretada por la presidencia en el mismo año 2008. El ya creado Instituto Nacional de Estadística y Censo INEC por sus siglas presentó luego de dos años de estudio porcentajes que si bien parecían ser bajos en relación a otros estudios, resultaban escandalosos al momento de tomar en consideración la población que tenía nuestro país por aquellos años y que reflejaba un aproximado de 13 millones de habitantes.

Como resultado El 60% de la población ecuatoriana acongojó el problema de sentirse excluido de alguna manera ya sea por su color de piel o situación socio cultural y económico (INEC, 2011 c.a), de este mismo porcentaje el 80% no tiene acceso a seguridad social; el 9,6% se encuentra afiliado al Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social (IESS voluntario y general); el 5,9% al IESS campesino; el 0,4%, al Instituto de Seguridad Social de las Fuerzas Armadas (ISSFA) o al Instituto de Seguridad Social de la Policía Nacional (ISSPOL) y el 4,6%, a seguros privados (INEC, 2010a).. Así dentro del término de inclusión aparece la presencia de porcentajes de discapacidad los cuales están directamente relacionada con la edad; el 33% tiene más de 65 años. Los accidentes son una causa de discapacidad y afectan más a la población masculina de 20 a 64 años (19%). En las mujeres del mismo rango de edad, son las condiciones negativas de salud las que provocan alguna discapacidad (53%); estas también afectan al desarrollo integral en los menores de 5 años los cuales representan el principal problema a tratarse en temas de inclusión y exclusión y que representan el 16% de la población actual (INEC 2015).

En el modelo de integración, los niños con discapacidad pasaban mucho tiempo fuera del aula recibiendo apoyo. En las escuelas inclusivas ningún alumno sale del aula para recibir apoyo, sino que el apoyo se recibe dentro del aula, lo que exige que los recursos estén en la misma y los profesores de apoyo realicen una importante tarea de coordinación con el profesor tutor. (Arnaiz, 1996, pág. 59)

La estructura poblacional determina la demanda de protección integral de los y las ciudadanas del Ecuador (Ministerio del Buen vivir, 2013-2017) así como también esta estructura permitió considerar a los TEA y particularmente al Síndrome de Asperger el cual según INEC afecta de 3 a 7 por cada 1000 niños, entre 7 y 16 años de edad y si bien las cifras no son exactas, se reconoce que es un trastorno que afecta más frecuentemente a los niños que a las niñas (F.A.EC., 2009).

## CAPÍTULO 3

### PROPUESTA DE ABORDAJE

#### **3.1 Propuesta de abordaje a la Institución**

##### ***Propuesta para talleres continuos (directivos, docentes y padres)***

Luego de los resultados obtenidos y siendo que el mayor problema según lo estudiado es la falta de conocimiento sobre el Síndrome de Asperger y lo que relaciona al término Inclusión, se propone crear talleres de actualización continua los mismos que, podrían ser concebidos como talleres de módulos o seminarios de actualización continua dentro de un régimen ministerial.

La investigación determinó que las principales causas para su fracaso en desarrollar y mantener relaciones exitosas viene de la escasa capacidad para expresar ideas y sentimientos (Ver caso A y B), reconocer los efectos de comportamiento de quienes le rodean (Caso A), cambiar de comportamiento para ajustarse a la situación personal (Caso B) o la respuesta para dar a entender su inconformidad (Caso A), rechazo a sus compañeros por la actitud de esto (Caso A) o por las burlas (Caso B).

##### **3.1.1 Temas para estudiantes, padres y educadores; contenido del Taller o seminario (general)**

Orden	Descripción de la necesidad de los estudiantes:
• Académico:	<ul style="list-style-type: none"><li>• Introducción al término inclusión</li><li>• Apoyo en un tema o unidad o en alguna materia específica.</li><li>• Visión sobre el Asperger</li><li>• Debate o mesa redonda</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Social:</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo para comprender y acatar las normas y reglas de convivencia general.</li> <li>• Foro de debate</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Instrumental:</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo junto al docente en tareas prácticas, por ejemplo, en el uso del compás o el graduador, o en el manejo correcto de la tijera, o en el uso eficiente del diccionario a través de grupos de trabajo en los que se incluya a todos los alumnos en variedad de género.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Afectivo:</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar mediante juegos y cuentos la importancia de integrarse con sus compañeros, sea por una dificultad inherente al propio estudiante o sea porque el entorno le es adverso o desconocido. Para esto se sugiere seguir el cronograma de lectura vigente en la materia de lengua y literatura del Ministerio de Educación.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Comunicación:</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar formas alternativas de comunicación a través de la mímica como juego de motricidad y de interacción.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cognitivo:</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar el apoyo entre compañeros cuando requieran de apoyo para asimilar, elaborar y /o sistematizar los conocimientos o cuando requieren estímulos</li> </ul>

cognitivos adicionales como en el caso de los niños talentosos o superdotados.
--

**Tabla 5** Inventario (Rivière, 2010)

### **3.1.2 Justificación de los talleres**

El objetivo principal del taller brinda al docente y al padre de familia los conceptos claves para comprender el enfoque de inclusión educativa y sus implicaciones en la práctica diaria de acuerdo a lo establecido por los organismos gubernamentales. Los talleristas deben propiciar una revisión breve a los conceptos generales básicos a la vez que fomentarán el análisis sobre estos contenidos.

El instructor deberá considerar el uso de ejemplo cotidiano para la correcta recepción de contenidos, así mismo debe ser flexible y no imponer criterios para no caer en el círculo de comprensión forzosa. Debe considerarse las necesidades y características de cada uno de los alumnos dentro del taller y recordarles que al momento de participar en el mismo, todos son alumnos y desde que comienza la clase; todos y cada uno de sus miembros están en igualdad de condiciones sin importar la edad que tengan.

El taller o seminario deberá desarrollarse en una modalidad presencial en el cual debe propiciarse un intercambio de ideas. A todos los participantes debe entregárseles un folleto ilustrado que contenga el material de apoyo de cada clase (se debe crear un tríptico introductorio a la clase). También se deben contemplar actividades de trabajo colectivo para incentivar la inclusión desde el concepto de género, sin embargo, también se trabajará individualmente para que se comprenda los mecanismos de estudio que pueden aparecer dentro de un grupo social.

De acuerdo al criterio del instructor debe considerarse el vínculo con los espacios externos para romper con las condiciones ejercidas dentro del contexto escolar (aula regular) con el afán de mostrar la diversidad existente.

### 3.1.2.1 Inclusión Educativa- Dirigido a Docentes y Padres.

Temas	Propósitos	Actividades	Productos
I. Enfoque de la inclusión Educativa	Introducir a los participantes en el concepto de inclusión educativa y reflexionar sobre sus implicaciones.	I. Inclusión: Derecho y Justicia social: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=lpl8sX48nmY">https://www.youtube.com/watch?v=lpl8sX48nmY</a>	Resumen con la identificación de prácticas educativas inclusivas en el aula regular y en la institución académica.
II. Acuerdos internacionales y nacionales: Educación inclusiva	Conocer y analizar los convenios celebrados a nivel nacional e internacional	I. Por una educación que reconoce a sus actores. <a href="http://www.calidadeducativa.edusanlis.com.ar/2010/11/la-educacion-inclusiva-recomendaciones.html">http://www.calidadeducativa.edusanlis.com.ar/2010/11/la-educacion-inclusiva-recomendaciones.html</a> II. Una mirada internacional a la inclusión III. Por qué dar atención a los discapacitados <a href="https://www.youtube.com/watch?v=9fG099DL60k">https://www.youtube.com/watch?v=9fG099DL60k</a> IV. Experiencias <a href="https://www.youtube.com/watch?v=UCYy8oEfnzM">https://www.youtube.com/watch?v=UCYy8oEfnzM</a>	Análisis de la información Mesa redonda para diálogo. Debate.
III. Atención en el contexto escolar.	Brindar elementos que permitan determinar necesidades y problemas.	I. Síndrome de Asperger. Inclusión escolar adecuada. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=24q10jGI3pA">https://www.youtube.com/watch?v=24q10jGI3pA</a> II. Aspectos generales del niño o niña con Asperger. Relación y cotidianidad. • <a href="https://www.youtube.com/wat">https://www.youtube.com/wat</a>	Identificar los conflictos dentro de su espacio social. De qué manera se puede mejorar

		<a href="https://www.youtube.com/watch?v=mzl33DR2rnM">ch?v=mzl33DR2rnM</a> III. Experiencia de vida, detección y convivencia. (Detener al minuto 4:00) <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Fo8oj1I7n9M">https://www.youtube.com/watch?v=Fo8oj1I7n9M</a></li> </ul>	
IV. La inclusión educativa	Entender el funcionamiento desde las Herramientas dispuestas por el ministerio de Educación	I. Cuentos y temas sobre la inclusión <a href="https://www.youtube.com/watch?list=PLBa9pSuDNQYTdYtPjZ4XA7U39WmE2_6vi&amp;v=K6liKgeodUo">https://www.youtube.com/watch?list=PLBa9pSuDNQYTdYtPjZ4XA7U39WmE2_6vi&amp;v=K6liKgeodUo</a> Estudiar desde el 1 hasta el 9	Entender la importancia de la narrativa para la inclusión Escolar.
V. Asperger a lo largo de la vida.	Comprender que el Síndrome no es un problema sino una facultad. Somos iguales en la sociedad.	I. Síndrome de Asperger: Conversando Con Daniel Martínez, un adulto con Asperger. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=24q10jGI3pA">https://www.youtube.com/watch?v=24q10jGI3pA</a>	Conclusiones sobre lo aprendido. Reflexiones.

Al final del taller se pretende tener una amplitud de conocimiento con relación al tema de inclusión y de obtener su aprobación, se pone a consideración extender la investigación para el fomento del mismo.

### **3.2 Propuesta de abordaje para el niño con Síndrome de Asperger**

Basado en el enfoque psicoanalítico del presente trabajo, se tomará como referencia el trabajo con niños autistas que realizó Silvia Tendlarz (2013) publicado en su obra ¿Qué es el autismo?, allí la autora resalta cinco intervenciones que realizó:

- “1. Contacto del analista sin intrusión, al modo de “junto al niño”.
3. Desplazamiento del caparazón autista en el que se incluye el objeto autista.
4. Apoyatura en pequeños objetos y trabajo sobre la voz y el sonido.

5. Intervenciones sobre el eje imaginario, a modo de “un doble real” que produce repeticiones ecológicas y ecopráticas que inauguran series de desplazamientos.
6. Trabajo sobre el espacio, construcción de trayectos y mapas que ordenan el mundo de un modo más permeable y menos rígido.” (p. 138)

Ahora bien, estas intervenciones según la mencionada autora, son las que realizó un psicoanalista en el trabajo con los niños, no obstante, de ellas se pueden derivar algunas intervenciones posibles para con los niños con Síndrome de Asperger que pueden ser ejecutadas por los docentes o los padres de familia, como por ejemplo:

- Ofrecer un lugar de acogida diferente. Cuando padres y docentes aprecian que no hay cambios en la relación que sostienen con el niño, puede ser momento de que intenten acercarse a él de una forma diferente, no tan estricta ni exigente y que respete los límites de estos niños. Una forma podría ser, interesándose en alguna de las actividades de las que ellos gustan, esto propiciaría un acercamiento con el consentimiento del niño, y para este último ya no sería una experiencia intrusiva.
- No exigir más de lo que puede hacer. Tanto los progenitores como los profesores suelen estar constantemente encima del niño con Asperger, exigiéndole que se relacione más y mejor con los demás, desconociendo que es allí justamente donde radica el problema, en el lazo social, por ende, una vez que se conocen los límites de tolerancia que posee un niño con este síndrome, hay que respetarlos y nunca obligarlos a realizar lo que no desean. Con un tratamiento psicológico adecuado se pueden lograr avances en el vínculo social, sin embargo, estas mejoras no se aprecian instantáneamente, son a largo plazo y dependerán del tiempo específico que maneje cada paciente.
- Tratar de enseñarles a manejar la frustración que les causan determinadas situaciones. Los padres no siempre podrán estar en todos los momentos en que el niño se disguste por una situación determinada y empiece a realizar un berrinche, por tanto, deben enseñarle alguna forma en la que pueda calmarse, dicha forma dependerá y variará en cada caso, hay niños que tienen pelotas anti estrés que aplastan constantemente para evitar agredir a alguien, otros prefieren salir del lugar donde se encuentran y caminar o correr un momento,



otros prefieren centrarse en alguna actividad específica (leer, hacer cálculos). Cabe destacar que cuando se trata de los niños más pequeños, estos necesitan del apoyo externo de alguien para poder tranquilizarse, por ejemplo, hay ocasiones en las que estos niños han logrado de alguna manera realizar un vínculo o lazo con algún adulto dentro de la institución educativa (portero, jardinero, algún profesor en particular) entonces esta persona puede intervenir y ayudar en estos momentos, también en algunas ocasiones, este apoyo externo puede brindarlo algún compañero (suele ser con el que más y en algunos casos el único que se relacionan).

- Fomentar el lazo social por medio de actividades que ellos disfruten en lugar de censurarlas. La creatividad es una cualidad que debe poseer un maestro, también los padres de familia, las normativas actuales suelen nublar el juicio y no dejar pensar más allá de ellas. En ocasiones las soluciones están más cerca de lo que parece, cuando un maestro en lugar de retar, acusar, gritar a un alumno con Asperger por su conducta, utiliza a su favor los recursos que el mismo estudiante le provee, los resultados suelen ser muy buenos, por ejemplo, si al niño le gusta jugar con tapas, bolichas u otros objetos, por qué no usarlos como un medio para que aprenda a contar junto con sus compañeros, si el niño domina un tema y le fascina hablar de ello, por qué no designar que haga una exposición para la clase respecto a ese tema (otros niños pueden interesarse, preguntarle y así se inicia una interacción social). En todos los casos se cumpliría una doble función, el niño está aprendiendo y a la vez se está relacionando con los demás.

Si se trabaja sobre los puntos mencionados, el niño con síndrome de Asperger tendrá una experiencia más llevadera en su hogar y en su institución educativa, como ya se señaló, cada caso particular deberá encontrar sus propias soluciones, sin embargo, las ideas expuestas son de gran ayuda en el momento de tratar con estos niños, ya que atañen a cuestiones generales que se aprecian en la gran mayoría de los casos.

## **CAPÍTULO 4**

### **METODOLOGÍA**

#### ***4.1 Enfoque Metodológico***

La investigación que se efectuó, posee un enfoque metodológico tanto cualitativo como cuantitativo, lo que se conoce como enfoque mixto, mismo que fue de gran utilidad por las correlaciones que pudieron realizarse entre ambos, sobre la base de un estudio en esencia explicativo (que a su vez incluye un poco de los estudios exploratorios y descriptivos).

La revisión y el análisis del contenido bibliográfico tuvieron como timonel a la teoría psicoanalítica, obteniendo como resultado el abordaje y respectivo análisis de ciertas definiciones como la de inclusión educativa, transferencia, vínculo educativo, Autismo, Síndrome de Asperger, con la finalidad de poder decir algo sobre la situación de los niños con Síndrome de Asperger en aulas regulares.

#### ***4.2 Sujeto de la Investigación***

Dos estudiantes con Síndrome de Asperger, de segundo y sexto año básico respectivamente, de dos escuelas diferentes en Guayaquil, los cuales fueron derivados a una institución hospitalaria de la citada ciudad para tratamiento psiquiátrico y posteriormente también fueron derivados a tratamiento psicológico.

Cuarenta docentes entre dos instituciones educativas, veinte de cada una, quienes mantenían contacto con los sujetos de la investigación.

Doce padres de familia, siete de una escuela y cinco de la otra, quienes se mostraron interesados en las propuestas que se hicieron a las respectivas escuelas para tratar temas concernientes al Síndrome de Asperger.

#### ***4.3 Métodos y técnicas de investigación***

El enfoque cuantitativo, reflejo a través de encuestas y entrevistas a los padres de familia y a los profesores, sus perspectivas sobre la situación de los niños con Asperger en el aula regular, proporcionando datos valiosos que permitieron la

cuantificación y análisis de los mismos, a la par que ayudaron a definir y delimitar la problemática de cada caso.

En lo que respecta al enfoque cualitativo, gracias a los métodos exploratorios y descriptivos se pudo conocer y ahondar la situación particular de cada uno de los estudiantes seleccionados en su ámbito educativo, para posteriormente analizar las variables correlacionadas en cada caso y conocer la realidad y modos de respuesta que experimentan en relación al entorno descrito.

#### **4.4 Categorías de análisis**

En base al tema de la presente tesis: Posibles formas de abordaje en niños con Síndrome de Asperger en el aula regular, en los objetivos pertinentes y en la información recolectada, se ubican las siguientes categorías de análisis:

- Contexto de los niños con Síndrome de Asperger en el aula regular.
- La ley de educación ecuatoriana y la inclusión educativa.
- El rol del docente y el alumno en el vínculo educativo.
- Propuesta de abordaje en niños con síndrome de Asperger en aulas regulares.

#### **4.5 Universo y Muestra**

El Universo de este estudio lo integran 40 profesores, 20 por cada institución educativa, a los cuales se les administró una encuesta, 2 de los docentes fueron entrevistados, 12 padres de familia, que también respondieron a una encuesta, 2 de ellos fueron entrevistados y finalmente los 2 estudiantes sujetos principales de esta investigación, los cuales fueron observados en las aulas, en los recesos y entrevistados a lo largo de este proceso.

## CAPÍTULO 5

### PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Dentro del proceso de investigación se pudo constatar que desde el punto de la percepción de los estudiantes, el ambiente donde desarrollen sus actividades, producen un bienestar; este bienestar es el que genera una producción dentro del ámbito escolar, un buen ambiente dinámico entre directivos, docentes, padres de familia y compañeros, generan un desarrollo que asegure la permanencia en la institución, esperando así no tener un contexto demasiado rígido o estructurado o uno endeble que no lleve a cabo normas y reglas.

A lo introducido, y por los estudios realizados en la institución hospitalaria Icaza Bustamante en donde se identificaron a los sujetos “A” y “B”, que se referenciarán más adelante, encontramos que el niño que padece de Asperger tiene un aspecto externo normal, suele ser inteligente y no tiene retraso en la adquisición del habla. Sin embargo, presenta problemas para relacionarse con los demás y en ocasiones presentan comportamientos inadecuados, a lo que surge el cuestionamiento de por qué existen y cuáles son los problemas que aparecen dentro del aula regular, siendo éste un espacio con personal previamente capacitado.

#### ***5.1 Investigación de campo, encuestas y resultados.***

Para el estudio se realiza un muestreo a través de la metodología cuantitativa y cualitativa la cual nos servirá para determinar cuál es la mejor opción a tomar de acuerdo a la necesidades o requerimientos de información que presenten los encuestados siendo estos familiares y docentes.

##### ***5.1.1 Los profesores, tabulación de datos.***

Uno de los principales objetivos de plantear una encuesta para tomar en consideración los conocimientos que puedan tener los docentes es precisamente analizar y observar de qué manera se ven afectados al recibir de manera obligatoria (por todos los antecedentes gubernamentales mencionados en el capítulo 2) preparación y talleres con lo relacionado al manejo de alumnos con Asperger.

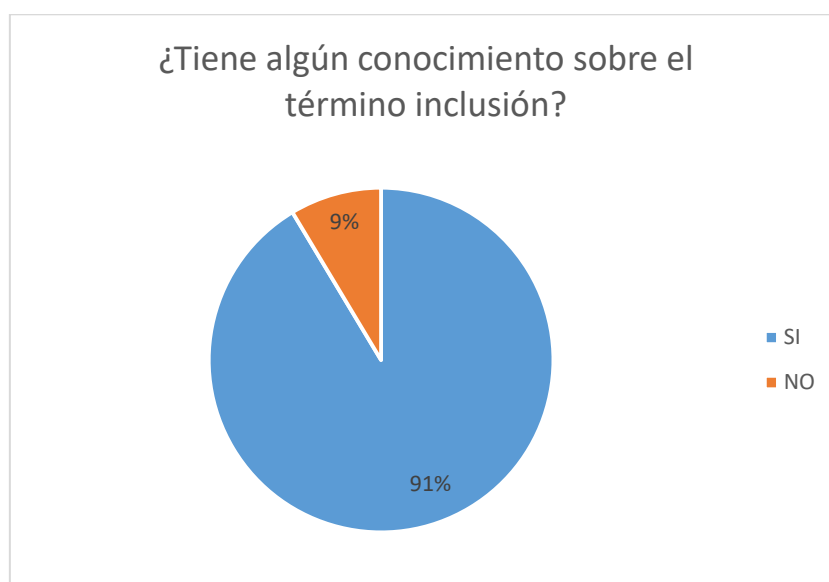
Así se plantearon nueve preguntas en las que no solo se pone a consideración el conocimiento de forma general en lo que engloba al Asperger sino que, se pone a

consideración de los encuestados si estarían dispuestos o si se sienten capaces para poder trabajar con niños y niñas con el síndrome. De esta manera se plantea de forma cuantitativa un análisis sobre el tema de inclusión y cualitativa en lo que refiere al abordaje que se da al momento de hablar de Asperger.

A continuación se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos del muestreo realizado a 40 profesores (20 por cada institución) dejando como resultado lo siguiente:

### 1. ¿Tiene algún conocimiento sobre el término inclusión?

Sí  
No



*Gráfico 1: Elaborado por: Rodríguez; Solano.  
Fuente: Encuesta a docentes, febrero 2017*

El porcentaje evidencia que el trabajo de introducción básica en lo que relaciona a la inclusión (ver pregunta 2), tema que sobretodo se ha tratado a lo largo de los últimos 7 años en el Ecuador es favorable siendo el resultado más que aceptable mientras que la negativa no llega al 10%. Cuantitativamente el porcentaje permitiría trabajar de forma directa con el 90% de los encuestados en favor del abordaje directo del tema Síndrome de Asperger y sin embargo desde lo sociológico (cualitativo) podemos determinar que el hecho de estar familiarizado con el término, no implica directamente que se aplique en alguna de sus directrices posibles (prueba de ello se observa en los porcentajes presentados más adelante).

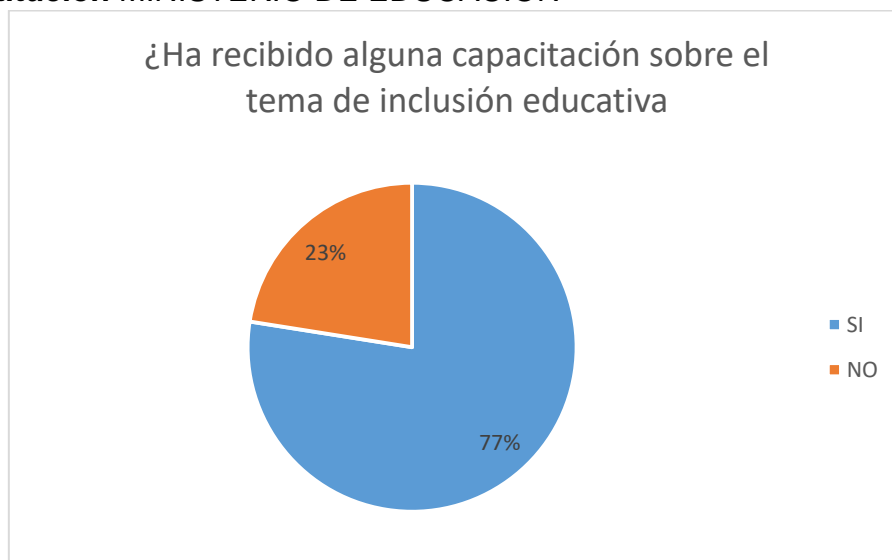
Como bien se refirió, la inclusión tiene como objeto principal el vínculo educativo y social entre los estudiantes. De esta pregunta en particular queda claro que ya no es un tema extraño y que, forma parte de la mutabilidad lingüística de nuestro entorno académico.

2. **¿Ha recibido alguna capacitación sobre el tema de inclusión educativa? Si su respuesta es Sí, indique el nombre de la institución que le brindó la capacitación.**

**Sí**

**No**

**Institución MINISTERIO DE EDUCACION**



**Gráfico 2 Elaborado por: Rodríguez; Solano.  
Fuente Encuesta a docentes, Febrero 2017**

Nuevamente se ve reflejado el trabajo del Ministerio de Educación en relación al manejo del término inclusión educativa. Sin embargo, el porcentaje de capacitación no se mantiene al mismo nivel que al del conocimiento del vocablo, lo cual desde lo cualitativo sostiene lo antes mencionado y es que: la familiarización con el término es únicamente por factores mutables de origen lingüístico (por que escucharon hablar del tema o de la palabra en algún momento).

3. **¿Sabe en qué consiste el síndrome de Asperger?**

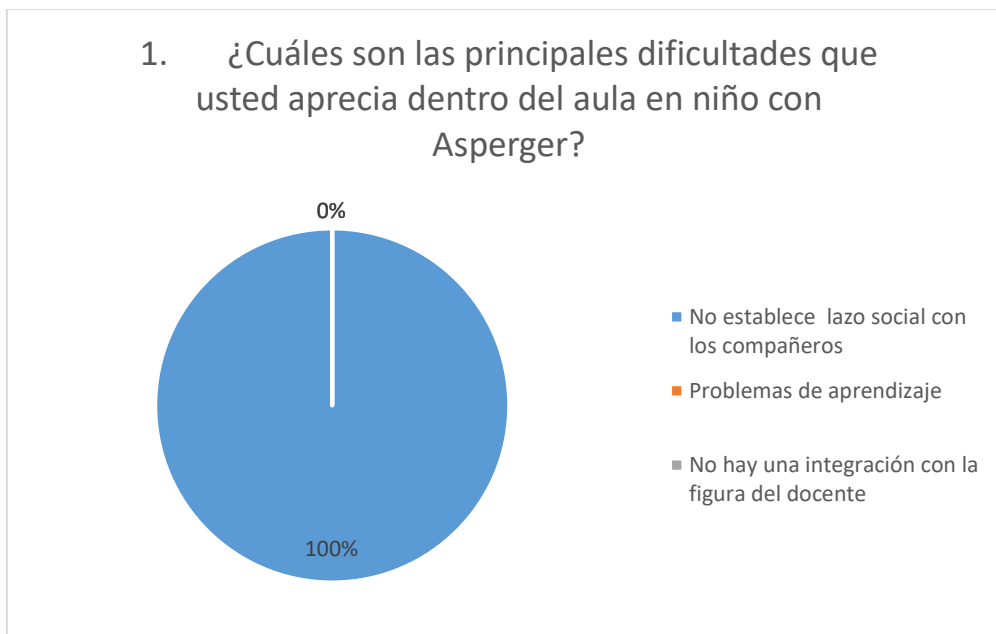
El 70% de los docentes no saben en qué consiste el Síndrome de Asperger

4. **¿Cuáles son las principales dificultades que usted aprecia dentro del aula en niño con Asperger?**

**No establece lazo social con los compañeros**

**Problemas de aprendizaje**

**No hay una integración con la figura del docente**



**Gráfico 3 Elaborado por: Rodríguez; Solano.**

**Fuente Encuesta a docentes, Febrero 2017**

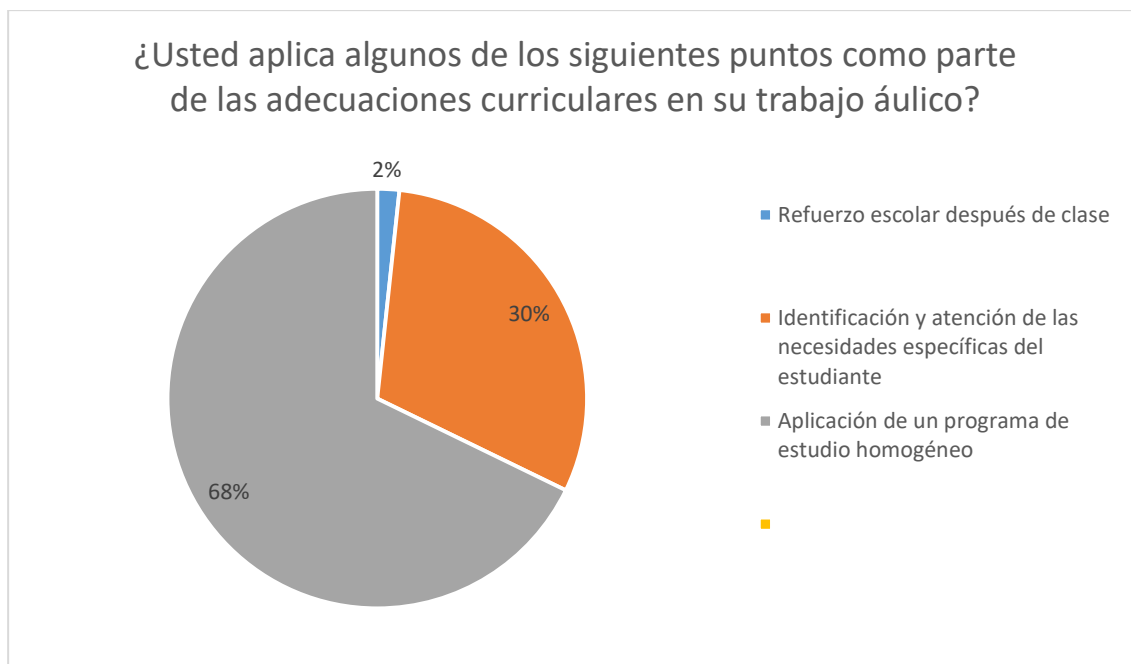
El alto porcentaje que establece al lazo social como principal problema al momento de tratar a los niños con Síndrome de Asperger nos lleva a una segunda investigación en la que desde los aspectos actitudinales se establece una tabla (ver 3.3 y 3.4).

5. **¿Usted aplica algunos de los siguientes puntos como parte de las adecuaciones curriculares en su trabajo áulico?**

**Refuerzo escolar después de clase**

**Identificación y atención de las necesidades específicas del estudiante**

**Aplicación de un programa de estudio homogéneo**



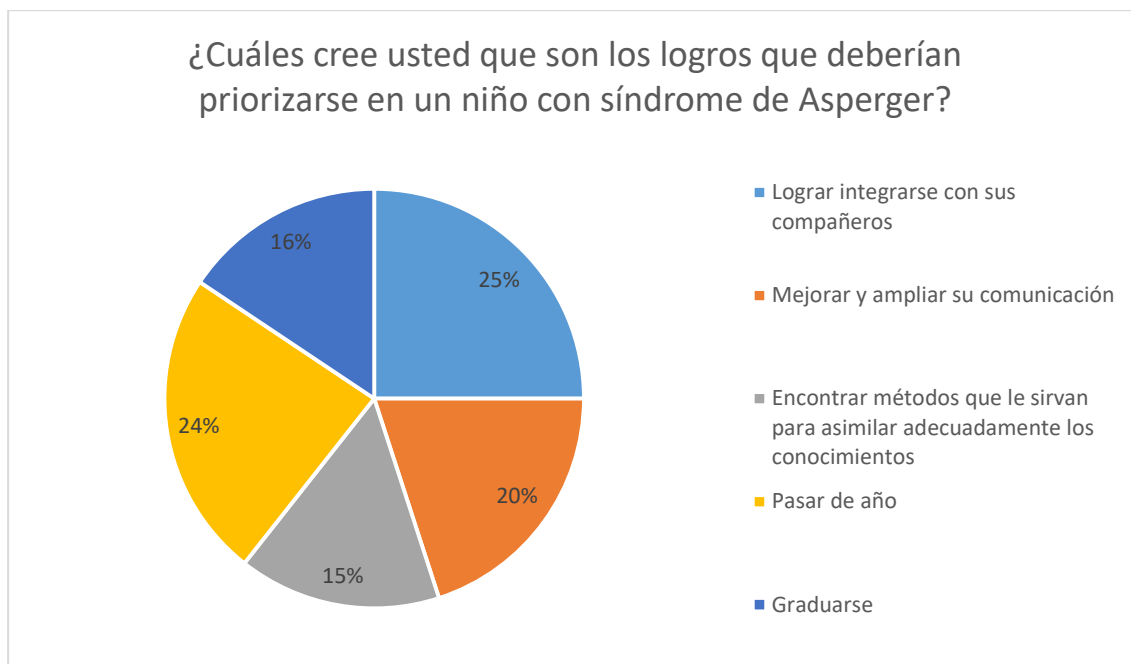
**Gráfico 4** Elaborado por: **Rodríguez; Solano.**  
**Fuente:** Encuesta a docentes, febrero 2017

El alto porcentaje de docentes que trabajan con un programa de estudio homogéneo muestra claramente las deficiencias que existen al momento de manejar la inclusión educativa dentro del aula, ya que si se toman en consideración que no todos los niños aprenden de la misma manera, tengan síndrome de Asperger o no, los maestros no están tomando en cuenta las particularidades de los estudiantes cuando aplican los programas de estudio.

**6. ¿Cuáles cree usted que son los logros que deberían priorizarse en un niño con síndrome de Asperger?**

- Lograr integrarse con sus compañeros**
- Mejorar y ampliar su comunicación**
- Encontrar métodos que le sirvan para asimilar adecuadamente los conocimientos**
- Pasar de año**
- Graduarse**



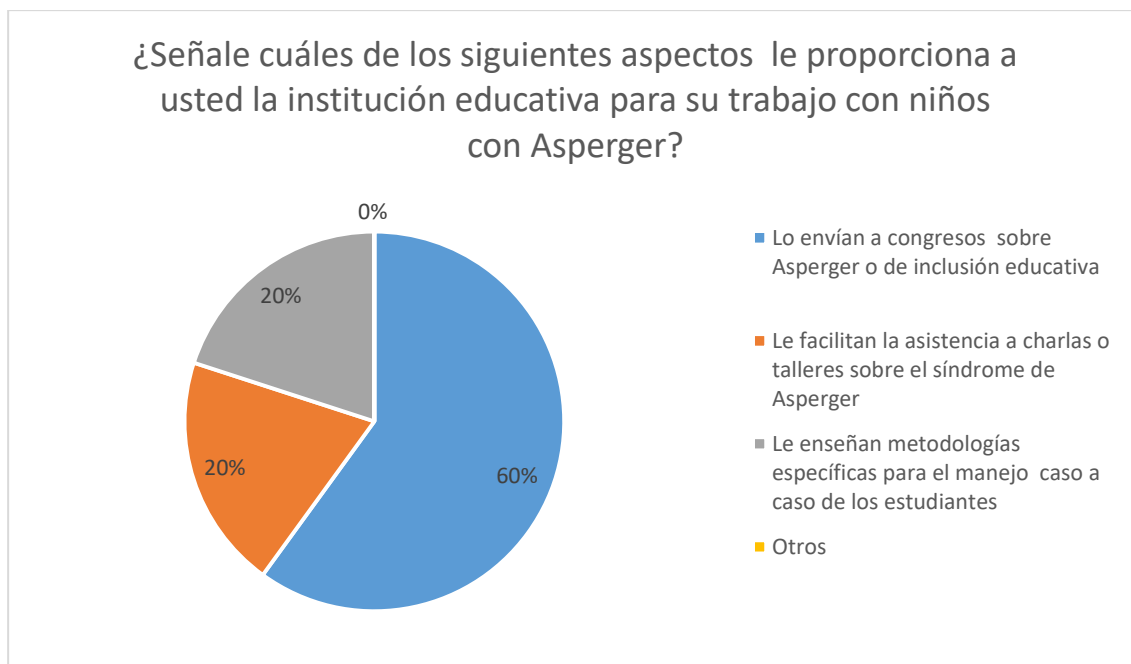


**Grafico 5 Elaborado por: Rodríguez; Solano.**  
**Fuente Encuesta a docentes, Febrero 2017**

Siendo que el 40% de los docentes encuestados considera que el mayor logro de un niño con síndrome de Asperger es el pasar de año o graduarse, se muestra una claro problema con respecto al manejo de estos niños debido a la preocupación que muestran los maestros al fracaso escolar en sí mismo más que a la asimilación adecuada de los conocimientos. Que otro 45% de los educadores piensen que la mejora de las habilidades sociales de los niños sea su mayor logro durante el proceso de escolarización también es preocupante y plantea la pregunta: ¿qué tan importante es esta mejora en comparación con un adecuado entorno educativo que les permita aprender?

**7. ¿Señale cuáles de los siguientes aspectos le proporciona a usted la institución educativa para su trabajo con niños con Asperger?**

- Lo envían a congresos sobre Asperger o de inclusión educativa**
- Le facilitan la asistencia a charlas o talleres sobre el síndrome de Asperger**
- Le enseñan metodologías específicas para el manejo caso a caso de los estudiantes**
- Otros**



**Gráfico 6 Elaborado por: Rodríguez; Solano.**  
**Fuente Encuesta a docentes, Febrero 2017**

El alto porcentaje de docentes que reportan ser enviados a congresos sobre Asperger o inclusión educativa contra el bajo porcentaje que aseguran recibir capacitación sobre los manejos caso a caso es preocupante ya que demuestra que el manejo del tema de la inclusión educativa se encuentra en una etapa teórica más que práctica.

**8. Si usted ha tenido la oportunidad de trabajar con un niño con síndrome de Asperger o alguna otra problemática, podría explicar desde su perspectiva como docente, aquello que le resultó más difícil en esa experiencia.**

Dos docentes contestaron cuando entran en crisis de angustia por salir o por que no se les da lo que quieren

Ante esta respuesta consideramos que el principal trabajo a considerarse debe de operar entre la experiencia del docente y la necesidad del alumno debido a que, y según los resultados obtenidos en las anteriores preguntas; la correcta recepción de información queda en segundo o hasta tercer plano siendo lo principal, mantener una zona de confort entre docente y alumno.

**9. En su criterio como docente ¿cuáles cree usted que podrían ser las adecuaciones curriculares más beneficiosas en el trabajo con niños con síndrome de Asperger?**

La mayoría de los docentes (80) respondieron que si se podrían dar, pero tendríamos que saber cuáles son, lo cual se relaciona con el no tener conocimiento del trastorno.

Por la gran mayoría de respuestas consideramos incluir en este documento las adecuaciones existentes planteando un taller o talleres en los que se puedan impartir este conocimiento ya que, al parecer el trabajo realizado para fomentarlo no ha sido el suficiente por parte del ministerio encargado.

### **5.1.2 Los padres, tabulación.**

La idea de consultar a los padres sobre sus necesidades y requerimientos dentro de lo que respecta al trato y la enseñanza que están recibiendo sus hijos es y ha sido un tema de cuestionamiento constante al momento de construir la educación a lo largo de la historia.

Siempre se consideró que el docente podría actuar como único canal para el mecanismo de aprendizaje y sin embargo las actuales leyes así como temas de inclusión refieren y requieren a la vez que exigen que se trabaje paralelamente tanto en casa como en el lugar de estudio independientemente de si este es fiscal o privado.

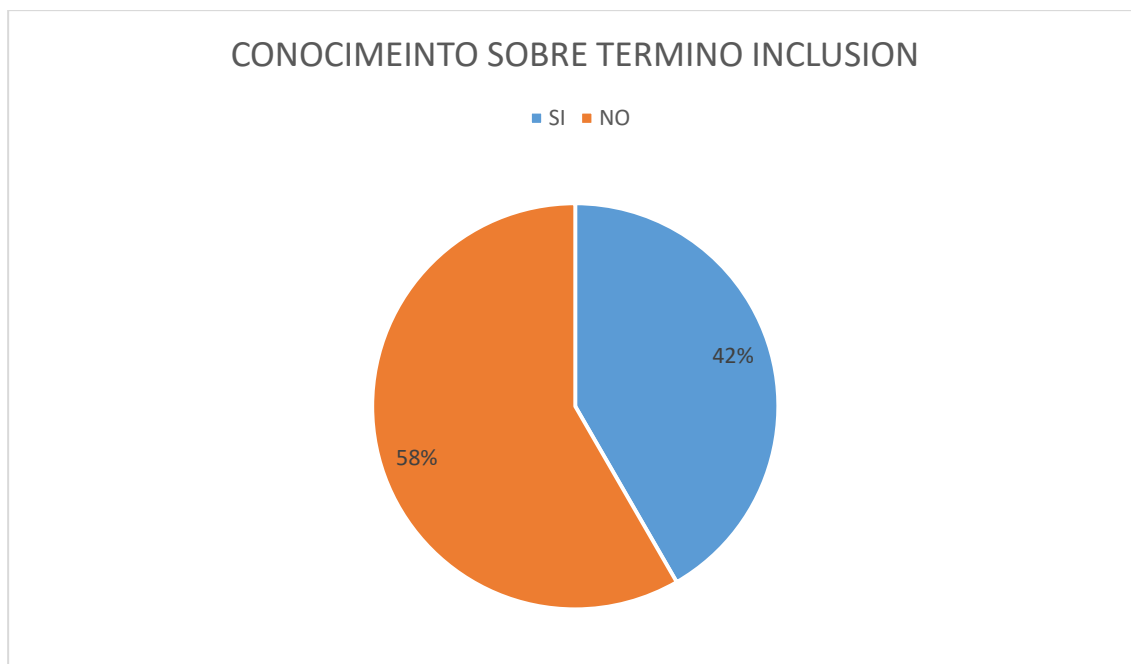
Así se plantearon once preguntas en las que no solo se pone a consideración el conocimiento de forma general en lo que engloba a la educación que están recibiendo y que quisieran que reciban sus hijos sino que, se pone a consideración de los encuestados si estarían dispuestos o si se sienten capaces para poder aprender y trabajar en conjunto a los docentes. De esta manera se plantea de forma cuantitativa un análisis sobre el tema de inclusión y cualitativa en lo que refiere al abordaje que se da al momento de hablar de Asperger.

A continuación se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos del muestreo realizado a 12 padres de familia dejando como resultado lo siguiente:

#### **1. ¿Tiene algún conocimiento sobre el término inclusión?**

**Sí 5**

**No 7**



**Grafico 7 Elaborado por: Rodríguez; Solano.  
Fuente Encuesta a padres, Febrero 2017**

Una vez más se observa que si bien el termino inclusión se encuentra en la década de su apogeo este, aún resulta esquivo para quienes deberían entenderlo en su totalidad.

## **2. ¿Dónde ha obtenido o escuchado información sobre la inclusión?**

**Hospital 10**

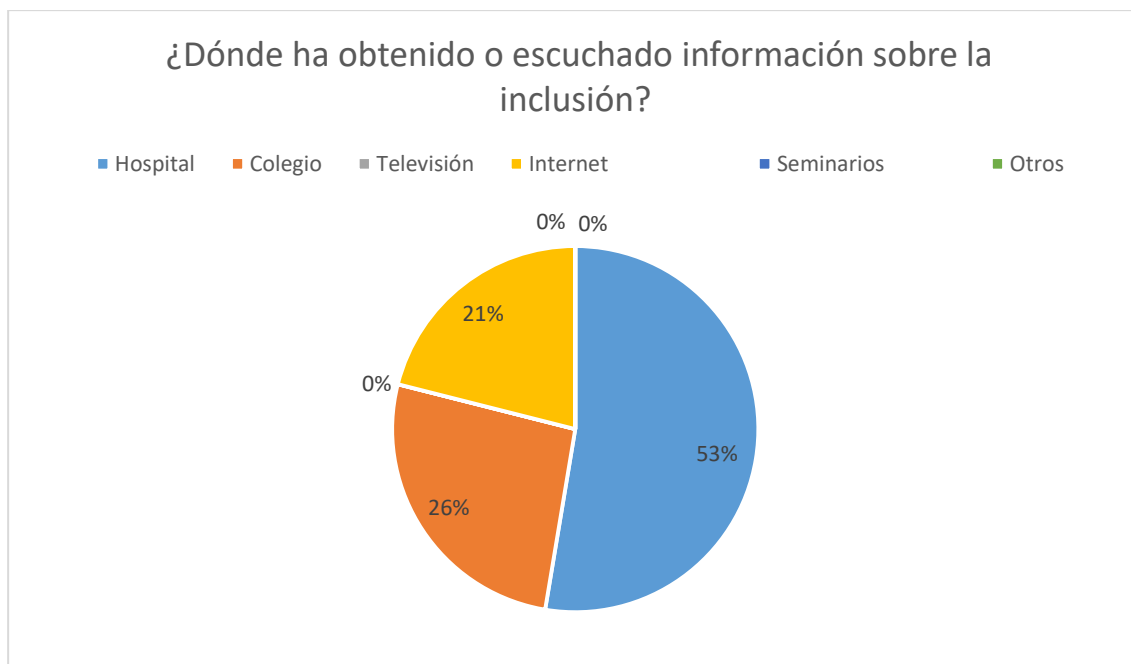
**Colegio 5**

**Televisión**

**Internet 4**

**Seminarios**

**Otros**



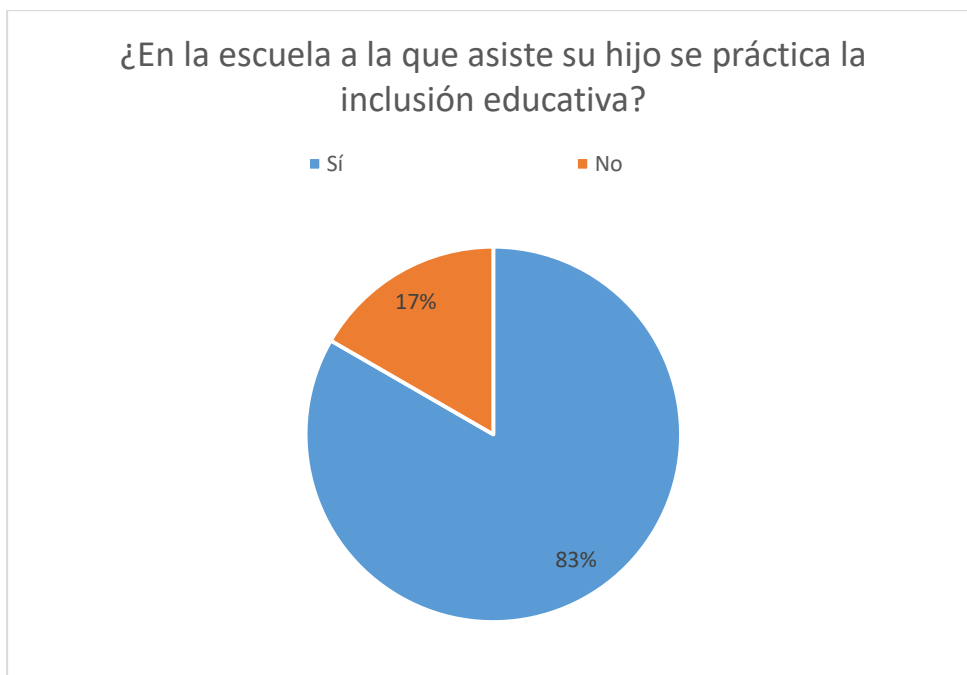
**Grafico 8 Elaborado por: Rodríguez; Solano.  
Fuente Encuesta a padres, Febrero 2017**

En los resultados se ve el claro desempeño que siguen realizando las instituciones de salud en favor de informar cómo se debe desempeñar la inclusión en nuestra sociedad siendo que en pleno siglo XXI sigue siendo la principal fuente de información por encima de las instituciones educativas y el internet y dejando de lado a la TV poniendo en evidencia un problema mayúsculo sobre todo si se considera que el 70% de la población ve televisión (INEC 2015).

**3. ¿En la escuela a la que asiste su hijo se práctica la inclusión educativa?**

**Sí (10)**

**No (2)**



**Gráfico 9 Elaborado por: Rodríguez; Solano.**  
**Fuente Encuesta a padres, febrero 2017**

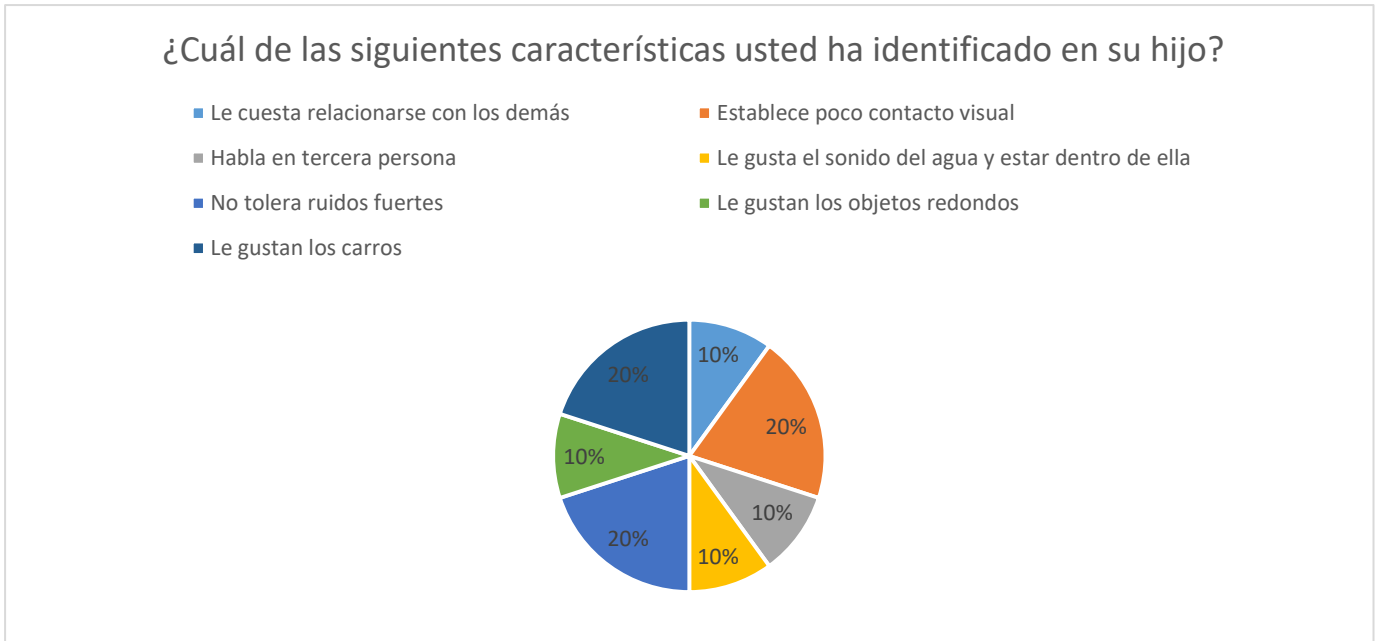
**4. ¿Sabe usted en qué consiste el síndrome de Asperger?**

La mayoría ( 89%) respondió que no tiene idea de los que consiste el Síndrome de Asperger.

De este resultado se sustenta la necesidad de implementar talleres formativos.

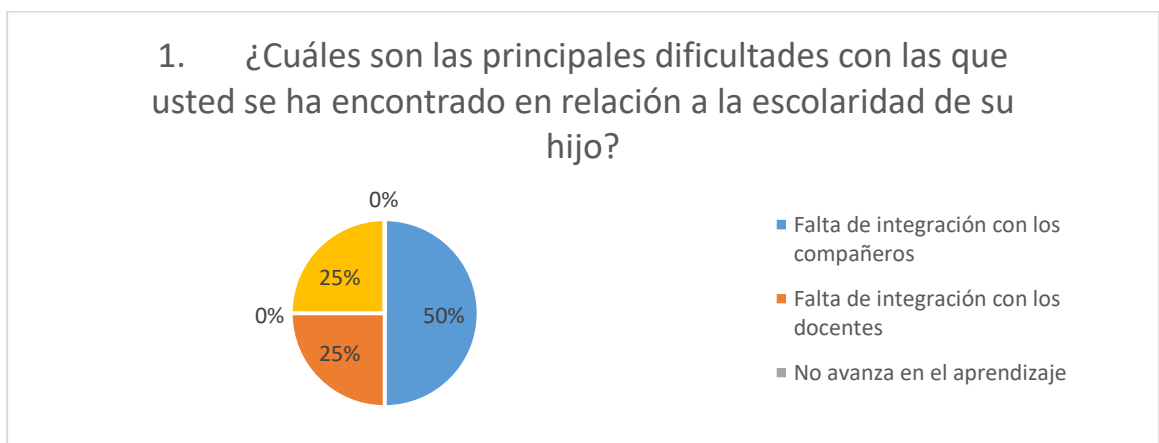
- De aquí en adelante se trabaja con una muestra de dos personas, las madres con niños con Síndrome de Asperger, que fueron derivados a la institución hospitalaria.

**5. ¿Cuál de las siguientes características usted ha identificado en su hijo?**



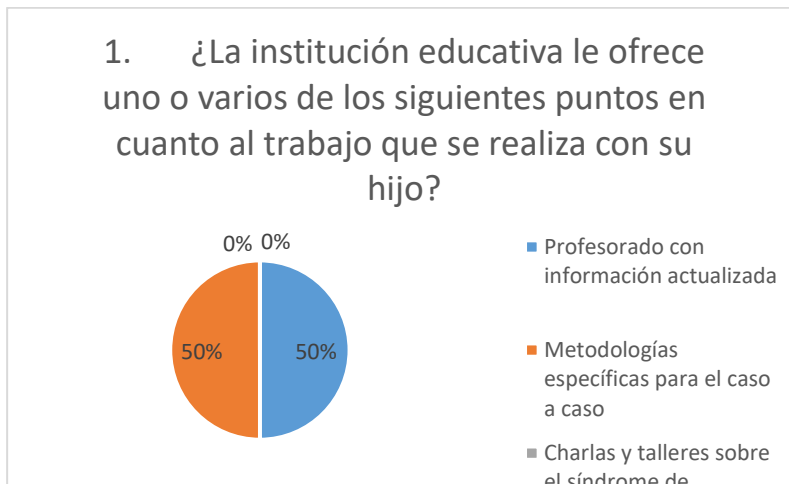
**Grafico 10** Elaborado por: Rodríguez; Solano.  
Fuente Encuesta a padres, Febrero 2017

**6. ¿Cuáles son las principales dificultades con las que usted se ha encontrado en relación a la escolaridad de su hijo?**



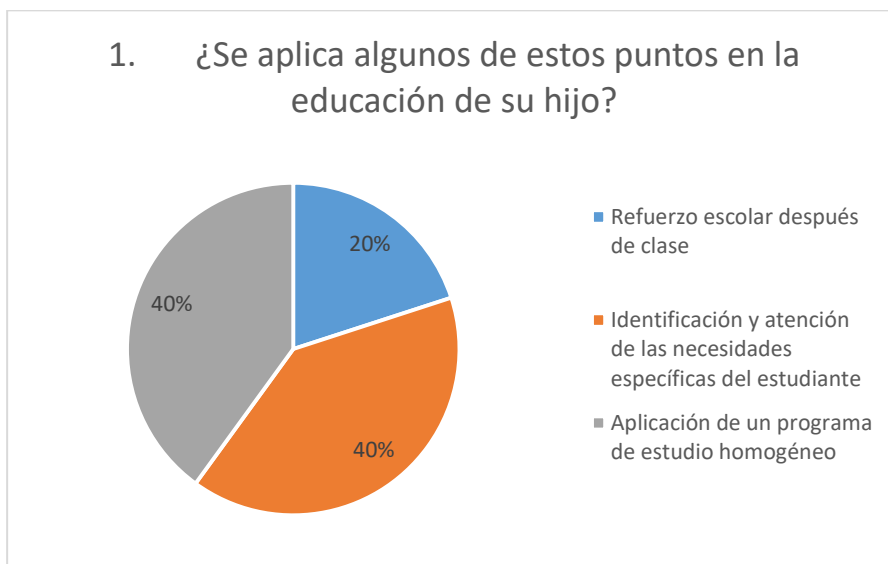
**Grafico 11** Elaborado por: Rodríguez; Solano.  
Fuente Encuesta a padres, Febrero 2017

**7. ¿La institución educativa le ofrece uno o varios de los siguientes puntos en cuanto al trabajo que se realiza con su hijo?**



**Grafico 12** Elaborado por: Rodríguez; Solano.  
Fuente Encuesta a padres, Febrero 2017

**8. ¿Se aplica algunos de estos puntos en la educación de su hijo?**

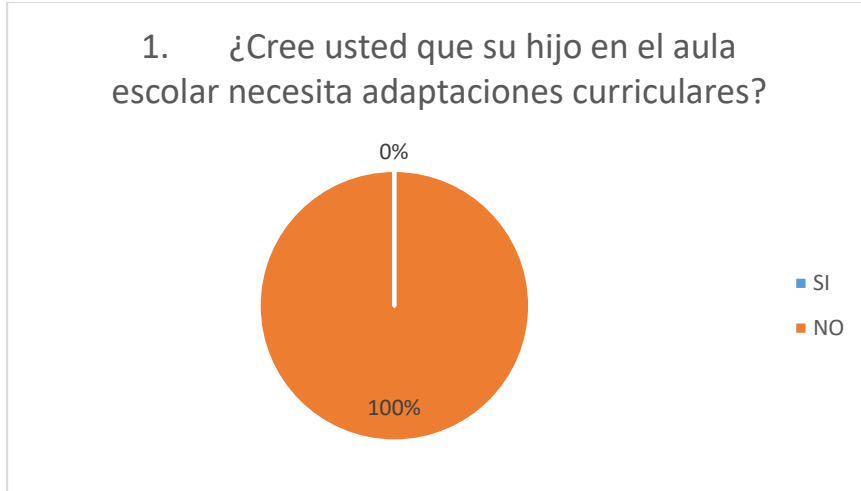


**Grafico 13** Elaborado por: Rodríguez; Solano.  
Fuente Encuesta a padres, Febrero 2017

**9. ¿Cree usted que su hijo en el aula escolar necesita adaptaciones curriculares?**

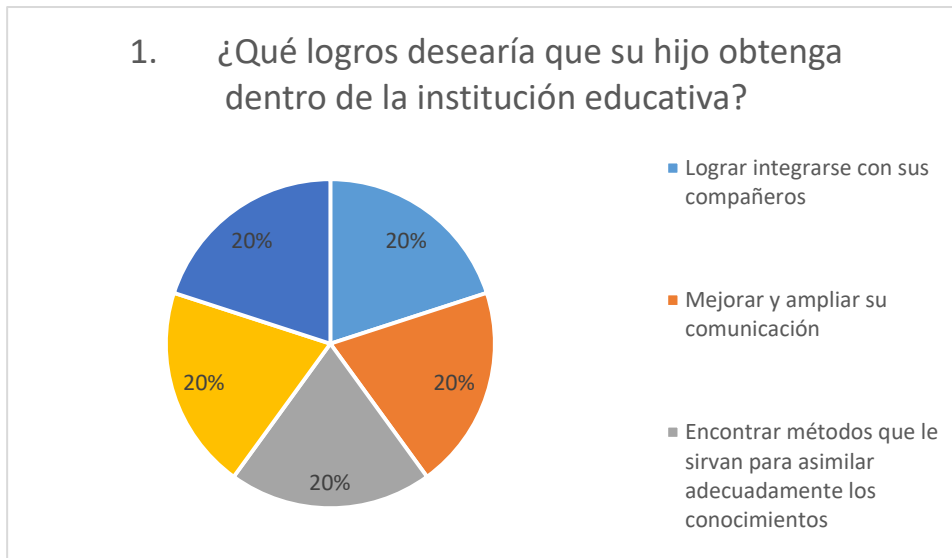


Sí  
No



**Gráfico 14. Elaborado por: Rodríguez; Solano.**  
**Fuente Encuesta a padres, Febrero 2017**

10. ¿Qué logros desearía que su hijo obtenga dentro de la institución educativa?



**Gráfico 15 Elaborado por: Rodríguez; Solano.**  
**Fuente Encuesta a padres, Febrero 2017**

**11. ¿Cómo cree usted que debería ser el trabajo que se realiza en la escuela con su hijo respecto al aprendizaje?**

Las madres (100%) aceptaron que se realiza un buen trabajo en las instituciones actuales en las que se encuentran sus hijos.

## **5.2 Análisis de Casos**

### **Caso A y B.**

Durante el proceso de investigación de campo, y a través del trabajo realizado en la institución hospitalaria donde se efectuaron las prácticas pre-profesionales, se llegó a dos casos particulares de pacientes que fueron derivados por mal comportamiento a dicha institución. Ambos pacientes, caso A y caso B, ya habían recibido el diagnóstico de síndrome de Asperger y fueron derivados por el área de Psiquiatría al área de Psicología debido que no se encontró pertinente ni adecuado el uso de medicación en estos pacientes que mostraban problemas solamente a nivel conductual.

#### **5.2.1 Caso A.**

Bryan tiene 10 años y vive plenamente de acuerdo a lo que las capacidades socioeconómicas de sus padres lo permiten, es hijo único, le gustan los videojuegos; de entre estos gusta más de los juegos de peleas y estrategias, le gusta Starcraft, siempre juega con los extraterrestres (sublimación de la agresividad). Dentro del ámbito educativo, dicen sus padres “no ha sido necesario el apoyo o reestructuración”. Desde lo pedagógico tienen un desarrollo activo en clases siendo uno de los primeros en calificaciones y a vista de sus docentes uno de los más aplicados.

Sin embargo para Bryan resulta complicado poder interactuar con sus compañeros. La maestra comenta que “lo ha cambiado durante el año dos veces de puesto”, ya que “siempre hay algo que le molesta de algún compañero y se pone irritado” (lo irritan sus compañeros que “son inútiles” –desde la perspectiva de Bryan- ya que no poseen las mismas capacidades cognitivas que él). Cuando se le hala por primera vez, este no mira fijamente pero conforme se siente familiarizado esta conducta empieza a cambiar.

En la escuela con la profesora tiene un desarrollo dinámico, ella ve la manera para que Bryan se sienta a gusto siendo que, el único caso de agresividad que mostró fue debido a la presión de un compañero que deseaba le prestara el deber. Bryan se levantó, tiró la banca y se retiró del curso por el resto del día.

**Datos relevantes:**

- Fue diagnosticado con síndrome de Asperger a los 7 años.
- Trata mal a la madre (usa el nombre propio de la señora). Solo al padre lo llama “papa”
- De acuerdo al test WISC se diagnostica criterios adolescentes por su alto coeficiente.

**Ficha Caso A.**

**Nombre:** Bryan Coello Rodríguez

**Edad:** 10 años

**Domicilio:** Calicuchima entre Carchi y Tulcán

**Teléfono:** 5028679 / 0995327617

**Escolaridad:** Sexto de Básica

**Motivo de consulta**

Llega molesto a consulta refiere que la mamá no lo entiende, que él ya es grande y la mamá lo sigue tratando como a un bebé.

**Antecedentes familiares**

Madre sufre en el embarazo depresión, el niño nace pos término, se lo ubica en incubadora y se lo mantiene en observación por tres días, se estabiliza y es dado de alta, habla a los 3 años.

**Historia del síntoma**

Este empieza cuando se establece en la escuela la elección de los dirigentes de curso donde un alumno nuevo gana como presidente y el queda como vocal, él no se explica cómo ese alumno siendo nuevo y el también nuevo en la institución no logra ganar lo cual le genera un malestar, refiere que los vocales no realizan una mayor labor por lo cual el realiza el papel de poner orden en el curso para sus compañeritos que no hacen silencio, refiere que con su dirigente de curso él se lleva bien por lo que no entiende como él no puede ser el presidente porque estos niños eligieron a alguien que no hace nada por ellos, él afirma que no se lleva con todos y no conversa con

ellos ya que no tienen temas de conversación son vacíos, afirma que ya sabe leer bien y algunos de sus compañeros no, motivo por el cual él no tiene amigos en el curso.

### **Problemática vital**

La problemática está en no poder establecer el vínculo social con sus compañeros, refiere que es irritante escuchar a sus compañeros ya que sus temas de conversación no son útiles, no se preocupan por estudiar o ver por aprender más están todos pendientes del recreo y no se explica que hacen entonces como pueden estar y ser así ante el mundo.

#### **5.2.2 Caso B.**

Juan Andrés tiene 5 años le gusta lo complejo, los acertijos, el mecanismo de funcionamiento y como encajan las piezas de información, probablemente desarrolle interés en los mecanismos electrónicos. También tiene interés en la fluidez de movimientos y busca explicárselos.

Fue cambiado de institución, de la institución anterior lo sacaron por el distrito en el que se encontraba ubicado (pertenecía al régimen de educación pública), institución particular a la que acude tiene adaptación curricular en lenguaje y se le da refuerzo académico después de clase. A pesar de que su expresión es completamente normal al dialogar de forma continua presenta la ausencia de algunas letras las cuales parecen perderse en el diálogo sin embargo, le encanta cantar en inglés y escuchar música en este idioma (muestra interés en la formulación lingüística más que en los idiomas, confusión entre las gramáticas de las lenguas lo que explicaría por qué la ausencia de ciertos fonemas al momento de la comunicación fluida).

Se describe en tercera persona, refiriéndose: Juan quiere, Juan necesita baño, etc. Desarrolla juegos con sus compañeros en el recreo, le gusta salirse del curso y quedarse sentado en el patio mirando el cielo. Cuando debe acudir a la clase de educación física le gusta jugar y que le den un balón, gusta de armar rompecabezas, construir con legos y demás formas de desarrollo motriz complejo. No le gusta perder.

Su examen whiz determinó un intelecto de 10 años.

**Datos relevantes:**

- Muestra interés en la formulación lingüística más que en los idiomas.
- No le gusta perder

**Ficha Caso B.**

**Nombre:** Juan Andrés Gavilánez Castillo

**Edad:** 6 años

**Escolaridad:** Segundo de Básica

**Domicilio:** 18ava entre Francisco de Marcos y Calicuchima

**Teléfono:** 2615816 / 0989153215

**Motivo de consulta**

La madre lo trae a consulta porque el niño es muy inquieto se levanta en clase no se queda sentado, sale del curso y se va a sentar a las bancas del patio.

**Antecedentes familiares**

Familia extendida, en la casa existen dos niños con SA un primo que tiene 11 años y Juan que tiene 5 y desarrolla ciertas conductas que llevan a pensar que tiene SA, la madre tiene juegos lúdicos en casa para trabajar en el desarrollo de Juan.

**Historia del síntoma**

Empieza a levantarse refiriendo que se aburre con lo que la profesora explica a otros niños y él ya entiendo lo que le explicaron, los compañeritos lo molestan ya que él ya sabe leer, le gusta mucho el libro Nacho Lee, escucha canciones en inglés y las busca en internet a través de la plataforma *YouTube* con letra, canta una canción en inglés que se la sabe de memoria, asiste a terapia de lenguaje ya que tiene dificultad para pronunciar ciertas letras esto causa cierto malestar en la escuela ya que los compañeritos se le burlan, en cuanto a esta burla la mamá es la que se encuentra con él la mayor parte de tiempo la cual le ayuda con sus tareas y está pendiente de trabajar con Juan, mientras que la mamá refiere que la profesora no le presta la atención necesaria a el niño por lo cual el al terminar los ejercicios o trabajos en clase se sale del curso.

## Problemática vital

El niño establece vínculos con los demás, en cuanto al desarrollo o elaboración de tareas refiere que es cansado desarrollar y esperar que todos terminen entonces por lo cual el sale y así no molesta a la profesora, se escucha una lectura pausa con una pronunciación estable cierta confusión en ciertas letras, acude a la terapia de lenguaje para que no se le burlen los compañeritos.

### 5.3 Análisis del trabajo en clases

A partir del inventario de espectro autista creado por A. Rivière analizamos las siguientes pautas de relación que sí se aplican dentro del síndrome de Asperger y que hacen que este se diferencie de otros síndromes, también se trabaja los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos a partir de las encuestas en la que se evidencia las distintas necesidades tanto por parte del docente como del padre de familia.

#### 5.3.1 Análisis Cualitativo y Cuantitativo

Dentro del estudio y el análisis realizado se ha encontrado en el aula regular, como punto de partida a dos instituciones dentro de Guayaquil, una pública y la otra privada, un marco referencial de problemas frecuentes que presentan los niños con Asperger dentro del espacio físico. Mediante la observación se ha encontrado los siguientes problemáticas cuantitativas y cualitativas:

Factores (cuantitativos)	Organización de los índices temáticos (cualitativos)
<ul style="list-style-type: none"><li>• Problemática 1: escasa integración con el resto de los alumnos con excepción de aquellos que parecen estar interesados en las mismas actividades.</li><li>• Problemática 2: escasa habilidad en ciertos momentos de estrés por el profesor para trabajar con el alumno con Asperger.</li><li>• Problemática 3: falta de apoyo del profesorado en la integración</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Alumnos con síndrome autista Asperger</li><li>• Integración</li><li>• Formación del profesorado</li><li>• Característica del profesorado</li><li>• Enseñanza-aprendizaje</li><li>• Metodología-enseñanza</li><li>• Organización</li><li>• Evaluación y diagnóstico</li><li>• Apoyos y recursos</li><li>• Clima escolar</li><li>• Relación escolar</li><li>• Adaptaciones curriculares</li></ul>

El principal problema de integración aparece por lo general al momento de realizar juegos en clase o de ser partícipe de trabajos grupales, en los que se requiere de cierta atención particular en cada uno de los estudiantes sobre todo al momento de expresar alguna idea. Los alumnos con Asperger demuestran una tendencia a desarrollar en exceso el tema como a no desarrollarlo. En el caso del desarrollo excesivo, puede generar un desinterés por parte de sus compañeros o incluso algún tipo de conflicto; mientras que, en el caso de la no atención, puede llegar a generar desapego, e incluso trato marginal por parte de sus compañeros.

Al hablar de la formación del profesorado, se continúa notando que pese a que en la constitución y normativas expresadas en los diferentes tratados de inclusión, estos parecen no ser lo suficientemente específicos en lo que refiere a esta materia en particular.

### **5.3.3 Fracaso escolar**

En la escuela, el fracaso escolar puede empezar por “no trae los deberes”, “no copia bien”, “trae el cuaderno sucio”, “falta mucho”, etc. Comportamientos que no solo corresponden al cuadro de Asperger, sino también al cuadro normal de comportamiento psicológico de los niños que cursan el ciclo académico. Este puede ser interpretado por maestros y maestras (y ocurre en la mayoría de casos) como “la familia no apoya” u otra variante por el estilo. Los niños de este grupo, que puede ser una buena cantidad de los niños de la clase, corren el riesgo de ser objeto de discriminación o descalificación por parte de los docentes, al ser percibidos como no aptos para la escuela o al considerar a sus familias como “no preocupadas” por sus hijos, o que por ser hijos de migrantes no hay quién se ocupe de ellos, etc. Las variantes percibidas a la fecha pueden incluso en las repetitivas, tornarse infinitas.

En el mejor de los casos dentro de las características del profesorado y la metodología de pedagogía, los docentes consideran que estos alumnos poseen el derecho a la educación (siguiendo principios que anteceden a lo moral y prevalecen al tono de deuda con la educación por parte de la sociedad o de la república) y, motivo por el cual evitan excluirlos de la institución de enseñanza permitiéndoles pasar de



año a pesar de que en realidad no hay una verdadera preocupación por un real proceso de aprendizaje y asimilación de conocimientos teóricos sobre las materias, y empíricos en la experiencia que conlleva la práctica en conjunto con el resto de la clase, esto debido a que piensan que éstos estudiantes no son capaces de mantener el ritmo de los demás y por lo tanto los retrasarán.

Para poder controlar este tipo de comportamientos discriminatorios dentro del área de estudio, el docente debe lograr una reestructuración de su propia conducta para a su vez delimitar la de sus alumnos, ya sea que éstos tengan o no el síndrome. El principio de inclusión, en lo que refiere particularmente a este síndrome, requiere de atención especializada sin discriminación, siendo necesaria una capacidad de atención distante igualitaria para todo el alumnado, debido a que al prestarle demasiada atención, podría llegar a incomodar a sus compañeros e inconscientemente crear un ambiente de tensión que llevaría a los otros niños a imitar la conducta social creando así, problemas de conducta general.

## CONCLUSIONES

Dentro de nuestra realidad social encontramos que dentro del ámbito educativo se deriva a consulta hospitalaria a niños que presentan problemas conductuales en la institución, pasando por alto el desarrollo interdisciplinario entre la institución y el estudiante, se encuentra una vía de acceso rápida y eficaz el derivar y no tomar en cuenta al niño problema.

Como se refleja en la presente investigación se realiza plan de estudios pero no se lleva a cabo un trabajo más allá con los estudiantes, se trata de buscar modos eficientes y rápidos para mermar la situación de angustia que presente el estudiante, desligándose así de buscar a pleno una solución a la problemática que angustia al estudiante.

Las madres evidenciadas en estos casos forman parte fundamental del desarrollo de sus hijos implicándose dentro de la institución y velando un desarrollo óptimo dentro del aula regular, es evidente y pertinente decir que la ayuda que ofrece la institución es dentro de las posibilidades que tienen.

Por esto podemos decir que a partir de las encuestas realizadas, se puede comprobar como la falta de conocimientos y accesos a la información de lo que es el Síndrome de Asperger, llevando en algunos casos a los docentes a auto educarse ya que las charlas que se reciben no son completas, en cuanto a todo lo que relaciona la inclusión y en que no mas consiste este término.

Por lo tanto se da a notar a partir del trabajo de investigación que es necesaria una posible propuesta de abordaje para los niños con Síndrome de Asperger dentro del aula regular, a partir de talleres que permitan a los docentes los métodos necesarios para el desarrollo de aprendizaje continuo en sus estudiantes con Síndrome de Asperger.

## **RECOMENDACIONES**

A partir del desarrollo de los talleres en las instituciones educativas, podríamos evidenciar un mayor conocimiento a nivel docente y así también ellos podrían crear sus maneras de llegar a los estudiantes sin llegar a catalogarlos como niños problema.

Una educación continua dentro de los docentes permite un abordaje factible en el desarrollo pedagógico de sus estudiantes con capacidades especiales, para así lograr las metas propuestas por cada institución, que es poder permitir que su estudiante se desarrolle en un ambiente favorable y que le permita alcanzar sus metas sin facilitarle el pase de año.

A partir de la encuesta se evidencia la falta de conocimiento sobre el Síndrome de Asperger por ende es necesario los talleres para los docentes, cabe referir que el Ministerio de Educación da charlas sobre la inclusión, pero no todos los docentes son favorecidos con estas charlas.

Es necesario implementar en los programas de actividades dentro del Ministerio de Educación, el estudio continuo de los docentes mediante charlas que les ayuden a analizar el caso a caso dentro de su institución educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aleman, J. (2005). *El Porvenir del inconsciente*. Obtenido de Scielo.org:  
[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-225112007000200010](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-225112007000200010)
- Almonte, C. (2010). *Clasificación de los trastornos*. Santiago: U. Chile. Obtenido de  
[file:///C:/Users/Maria%20Belen/Downloads/Capitulos\\_9\\_y\\_11.pdf](file:///C:/Users/Maria%20Belen/Downloads/Capitulos_9_y_11.pdf)
- American Psychiatric Association. (S/F de S/M de 1995). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV*. Obtenido de Trastorno de Asperger:  
<http://www.psicoeduk.com/trastorno-de-asperger/>
- Andrade, F. (julio de 2013). *luis-fernando-andrade.blogspot*. Recuperado el 27 de nov de 2016, de  
Clasificación de las necesidades educativas: [http://luis-fernando-andrade.blogspot.com/2013/07/clasificacion-de-las-necesidades\\_29.html](http://luis-fernando-andrade.blogspot.com/2013/07/clasificacion-de-las-necesidades_29.html)
- Anónimo. (1971). *Las florecillas de San Francisco*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos. Obtenido  
de [scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0211-57352012000300008](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352012000300008)
- Arendt, H. (2005). Vida activa - La condición Humana. *I jornada de Bahía discute sobre Políticas Sociales*. Barcelona: Paidós Ibérica. Obtenido de [http://unisal.edu.ar/noticias/1654\\_Discurso-de-apertura-del-Rector-en-las-I-Jornadas-de-Bahia-Discute-Politiclas-Sociales](http://unisal.edu.ar/noticias/1654_Discurso-de-apertura-del-Rector-en-las-I-Jornadas-de-Bahia-Discute-Politiclas-Sociales)
- Arnaiz, P. (1996). El reto de educa en una sociedad multicultural y desigual. En A. S. (Coord.), *los desafíos de la Educación Especial en el umbral del XXI* (págs. 59-90). Almería: Universidad de Murcia. Obtenido de [http://eduincluye.blogspot.com/2012/10/historia-de-la-inclusion-educativa\\_6152.html](http://eduincluye.blogspot.com/2012/10/historia-de-la-inclusion-educativa_6152.html)
- Artigas-Pallarès, J. (jul-sep de 2012). Autism 70 years after Leo Kanner and Hans Asperger. *Neuropsiq*, 32(115), 1. Obtenido de SciELO: [scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0211-57352012000300008](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352012000300008)
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington, VA: Asociación Americana de Psiquiatría.
- Atwood, T. (2009). *Guía del Síndrome de Asperger*. Barcelona: Paidós.
- Blanchard, C. (1996). *Saber y relación pedagógica. Un enfoque Clínico*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Cardoze, D. (S/S de S/F de 2010). *SicoLog.com*. Obtenido de Historia de la Psiquiatría Infantil:  
<http://sicolog.com/?a=528>
- CENAISE. (2009). *PROPUESTA DE LA MESA DE EDUCACION*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Cheney, C. (1989). The systematic adaptation of instructional materials and techniques for problem learners. En C. O. Cheney, *Academic Therapy* (págs. 25-30). New York.

- Cooper, S. (noviembre de 08 de 2001). *rieoei.org*. Recuperado el 20 de enero de 2017, de <http://rieoei.org/deloslectores/1763Murcia.pdf>
- Delval, j. (1992). Cuadernos de Pedagogía N.3. En *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. México D.F: Páidos.
- Diatkine, R. (1989). Introducción a la teoría psicoanalítica de la psicopatología del niño y el adolescente. En *Tratado de psiquiatría de niños y adolescentes Tomo III, capítulo V*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- F.A.EC. (2009). *aspergerecuador.com*. Recuperado el 27 de Nov de 2016, de [http://www.aspergerecuador.com/que\\_es.html](http://www.aspergerecuador.com/que_es.html)
- Finch, S. (1986). *Fundamentos de Psiquiatría Infantil*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Hudziak, J. (S/F de S/M de 2010). *The new genetics in child psychiatry*. Obtenido de El autismo despues de leo Kanner y Hans Asperger: <http://megaslides.es/doc/80375/el-autismo-70-a%C3%B1os-despu%C3%A9s-de-leo-kanner-y-hans-asperger>.
- Jerusalinsky, A. (1997). A escolarização de crianças psicóticas. En *Estilos da Clínica* (pág. 14). Sao Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kanner, L. (. (2010). *Autistic disturbances of affective contact*. Obtenido de El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger: <http://megaslides.es/doc/80375/el-autismo-70-a%C3%B1os-despu%C3%A9s-de-leo-kanner-y-hans-asperger>.
- Lacan. (1997). Joyce el Síntoma. En Lacan, *Uno por Uno* (pág. 44). Barcelona, Buenos Aires: Eolia.
- Lacan. (1981). *El Seminario XX*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Lacan, J. (S/F de S/M de 1970). *El reverso del psicoanálisis*. (Paidós, Editor) Obtenido de Scielo.Org: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-225112007000200010](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-225112007000200010)
- Maleval, J.-C. (2015). ¿Por qué la hipótesis de una estructura autística? En L. M. Miller, *Estudios sobre el autismo II* (págs. 53-89). Buenos Aires : Coleccion Diva.
- Martos, J., & Rivière, Á. (. (1998). *Tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Mathesius, C. H. (1957). *Global Anabaptist Mennonite Encyclopedia Online*. Obtenido de gameo.org: <http://www.gameo.org/encyclopedia/contents/M381.html>
- Ministerio de Educación. (2011). *Inclusión Educativa* (Segunda Edición ed.). Quito, Ecuador: DINSE.
- Ministerio del Buen vivir. (2013-2017). *Plan Nacional del Buen Vivir*. Quito: Secretaria Nacional de Planificación .
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Murcia, E. P. (2007). Dificultades para aprender. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653), n.º 43/3. Obtenido de <http://rieoei.org/deloslectores/1763Murcia.pdf>

- Press, S. L. (2012). Psiquiatría infantil y psicoanálisis. En R.U.P, *Revista Uruguaya de Psicoanálisis No. 114* (págs. 117-136). Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Ramirez, M. E. (2007). *Psicoanálisis con niños y dificultades en el aprendizaje*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Rivière, Á. (s/f de S/M de 1997). *Fundación Ángel Rivière*. (R. Canal, Editor) Recuperado el 20 de 11 de 2016, de fundacionangelreviere.org: <http://www.fundacionangelriviere.org/p/sobre-el-sindrome-de-asperger.html>
- Rivière, Á. (2010). *Inventario del Espectro Autista*. Obtenido de fundacionangelriviere.org: <http://documentslide.com/documents/inventario-del-espectro-autista.html>
- Rizo, F. M. (2000). *Nueve retos para la educación superior, actores y estructuras*. México : UNAM.
- Sanabria, A. (2 de diciembre de 2007). *Paradigma*, 28, v.28 n.2. Obtenido de scielo.org.: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512007000200010](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000200010)
- Soler, C. (1985). *Finales de Análisis*. Bruselas: Manatíal.
- Tendlarz, S. (2013). *¿Que es el autismo?* Buenos Aires: Colec.Diva.
- Tizio. (2003). *Reinventar el vinculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa, S.A.
- Tizio. (2002). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. II Jornada Anual de Psicoanálisis de la Nueva Escuela Lacaniana NEL*. Barcelona: Gedisa. Obtenido de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-225112007000200010](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-225112007000200010)
- Torre, A. (2016). *Total de estudiantes encuestados por nivel escolar*. Recuperado el 22 de ene de 2017, de documentslide.com: <http://documentslide.com/documents/inventario-del-espectro-autista.html>
- UNESCO. (2009). La educación inclusiva: fundamento y evolución. En *Publicado por la Organización de las Naciones Unidas* (pág. 8). Paris: UNESCO.
- Valencia, A. (2012). *Historia de la inclusión Educativa*. Obtenido de <http://eduincluye.blogspot.com/>: [http://eduincluye.blogspot.com/2012/10/historia-de-la-inclusion-educativa\\_6152.html](http://eduincluye.blogspot.com/2012/10/historia-de-la-inclusion-educativa_6152.html)
- Vargas, E. G. (2005). Síndrome de Asperger: Un enfoque multidisciplinar. *1ra Jornada Científico-Sanitaria sobre Síndrome de Asperger*. Sevilla: Coria Gráfica, S.L.
- Velázquez, E. (2010). *LA IMPORTANCIA DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR PARA EL DESARROLLO DE ESCUELAS INCLUSIVAS*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad .
- Vicepresidencia de la República del Ecuador. (2011). *EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ESPECIAL* (Vol. 1). (L. M. Garcés, Ed.) Quito: Editorial Ecuador.

- Vygotsky, L. (1996). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En V. S. M. COLE, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. Obtenido de <http://rieoei.org/deloslectores/1763Murcia.pdf>
- Viñar, M. U. (2011). Construcción de la subjetividad del niño. Algunas pautas para organizar una perspectiva. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 1-15.
- Vygotsky, L. S. (1995). *El problema del objeto y la metodología en la Psicología científica*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Zambrano, M. (1965). La mediación del maestro. *El Cardo*.
- Zelmanovich, P. (2013). Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. En *Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas-* (pág. 45). Buenos Aires: FLACSO.

# ANEXOS

## Anexo 1: Formato de Encuestas Realizadas

### Encuestas a Profesores

1. ¿Tiene algún conocimiento sobre el término inclusión?

Sí

No

2. ¿Ha recibido alguna capacitación sobre el tema de inclusión educativa? Si su respuesta es Sí, indique el nombre de la institución que le brindó la capacitación.

Sí

No

Institución \_\_\_\_\_

3. ¿Ha podido aplicar los conocimientos obtenidos en estas capacitaciones de forma provechosa?

Sí

No

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. ¿Sabe en qué consiste el síndrome de Asperger?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. ¿Cuáles son las principales dificultades que usted aprecia dentro del aula en niño con Asperger?

No establece lazo social con los compañeros

Problemas de aprendizaje

No hay una integración con la figura del docente

6. ¿Usted aplica algunos de los siguientes puntos como parte de las adecuaciones curriculares en su trabajo áulico?

Refuerzo escolar después de clase

Identificación y atención de las necesidades específicas del estudiante

Aplicación de un programa de estudio homogéneo

7. ¿Cuáles cree usted que son los logros que deberían priorizarse en un niño con síndrome de Asperger?

Lograr integrarse con sus compañeros

Mejorar y ampliar su comunicación

Encontrar métodos que le sirvan para asimilar adecuadamente los conocimientos

Pasar de año



Graduarse

8. ¿Señale cuáles de los siguientes aspectos le proporciona a usted la institución educativa para su trabajo con niños con Asperger?

Lo envían a congresos sobre Asperger o de inclusión educativa

Le facilitan la asistencia a charlas o talleres sobre el síndrome de Asperger

Le enseñan metodologías específicas para el manejo caso a caso de los estudiantes

Otros \_\_\_\_\_

9. Si usted ha tenido la oportunidad de trabajar con un niño con síndrome de Asperger o alguna otra problemática, podría explicar desde su perspectiva como docente, aquello que le resultó más difícil en esa experiencia.

---

---

---

---

---

---

---

---

10. En su criterio como docente ¿cuáles cree usted que podrían ser las adecuaciones curriculares más beneficiosas en el trabajo con niños con síndrome de Asperger?

---

---

---

---

---

---

---

---

Cuestionario a Padres de Familia

1. ¿Tiene algún conocimiento sobre el término inclusión?

Sí  No

2. ¿Dónde ha obtenido o escuchado información sobre la inclusión?

Hospital  Colegio  Televisión   
Internet  Seminarios  Otros \_\_\_\_\_

3. ¿En la escuela a la que asiste su hijo se práctica la inclusión educativa?

Sí  No

4. ¿Sabe usted en qué consiste el síndrome de Asperger?

---

---

---

---

5. ¿Cuál de las siguientes características usted ha identificado en su hijo?

Le cuesta relacionarse con los demás   
Establece poco contacto visual   
Habla en tercera persona   
Le gusta el sonido del agua y estar dentro de ella   
No tolera ruidos fuertes   
Le gustan los objetos redondos   
Le gustan los carros

6. ¿Cuáles son las principales dificultades con las que usted se ha encontrado en relación a la escolaridad de su hijo?

Falta de integración con los compañeros   
Falta de integración con los docentes   
No avanza en el aprendizaje   
No hay adaptaciones curriculares   
Forma de evaluar al estudiante no es apropiada

7. ¿La institución educativa le ofrece uno o varios de los siguientes puntos en cuanto al trabajo que se realiza con su hijo?

Profesorado con información actualizada   
Metodologías específicas para el caso a caso   
Charlas y talleres sobre el síndrome de Asperger   
Otras \_\_\_\_\_

8. ¿Se aplica algunos de estos puntos en la educación de su hijo?

- Refuerzo escolar después de clase
- Identificación y atención de las necesidades específicas del estudiante
- Aplicación de un programa de estudio homogéneo

9. ¿Cree usted que su hijo en el aula escolar necesita adaptaciones curriculares?

- Sí  No

10. ¿Qué logros desearía que su hijo obtenga dentro de la institución educativa?

- Lograr integrarse con sus compañeros
- Mejorar y ampliar su comunicación
- Encontrar métodos que le sirvan para asimilar adecuadamente los conocimientos
- Pasar de año
- Graduarse

11. ¿Cómo cree usted que debería ser el trabajo que se realiza en la escuela con su hijo respecto al aprendizaje?

---

---

---

---

---

Anexo 2: Fotos









## DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo, **Rodríguez Aguilar María Belén**, con C.C: # **092123558-6**, autora del trabajo de titulación: **Posibles formas de abordaje con niños con síndrome de asperger en el aula regular** previo a la obtención del título de **Licenciado en Psicología Clínica** en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tienen las instituciones de educación superior, de conformidad con el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de titulación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la SENESCYT a tener una copia del referido trabajo de titulación, con el propósito de generar un repositorio que democratice la información, respetando las políticas de propiedad intelectual vigentes.

Guayaquil, **21 de febrero del 2017**

f. \_\_\_\_\_

**Rodríguez Aguilar, María Belén**

**C.C: 092123558-6**



## DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo, **Solano Pérez Diego Armando**, con C.C: # **092430766-3** autor/a del trabajo de titulación: **Posibles formas de abordaje con niños con síndrome de asperger en el aula regular** previo a la obtención del título de **Licenciado en Psicología Clínica** en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tienen las instituciones de educación superior, de conformidad con el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de titulación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la SENESCYT a tener una copia del referido trabajo de titulación, con el propósito de generar un repositorio que democratice la información, respetando las políticas de propiedad intelectual vigentes.

Guayaquil, **21 de febrero del 2017**

f. \_\_\_\_\_

**Solano Pérez, Diego Armando**

C.C: **092430766-3**

**REPOSITORIO NACIONAL EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA****FICHA DE REGISTRO DE TESIS/TRABAJO DE TITULACIÓN**

<b>TÍTULO Y SUBTÍTULO:</b>	Posibles formas de abordaje con niños con síndrome de asperger en el aula regular.		
<b>AUTOR(ES)</b>	Rodríguez Aguilar, María Belén Solano Pérez, Diego Armando		
<b>REVISOR(ES)/TUTOR(ES)</b>	Psic. Tatiana Torres Gallardo, Mgs.		
<b>INSTITUCIÓN:</b>	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
<b>FACULTAD:</b>	Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación		
<b>CARRERA:</b>	Psicología Clínica		
<b>TITULO OBTENIDO:</b>	Licenciado en Psicología Clínica		
<b>FECHA DE PUBLICACIÓN:</b>	21 de febrero de 2016	<b>No. DE PÁGINAS:</b>	106
<b>ÁREAS TEMÁTICAS:</b>	Síndrome de Asperger, Psicosis, Autismo,		
<b>PALABRAS CLAVES/ KEYWORDS:</b>	Constitución subjetiva, aula regular, inclusión, transferencia, vinculo educativo, talleres continuos		
<b>RESUMEN/ABSTRACT:</b> El presente trabajo de titulación tuvo como objetivo una propuesta de abordaje a partir del análisis de casos de niños con síndrome de asperger inmersos dentro de un aula regular. Se pensó que era pertinente abordar y analizar dicha problemática ya que, se encontró una gran falencia dentro del ámbito educativo, al tener poca información sobre el Síndrome de Asperger y todo lo que aborda la inclusión. El enfoque metodológico con el que se trabajó dentro del proyecto, para realizar la investigación fue mixto, es decir, se tomó una parte cualitativa, que constó en la descripción de la problemática por medio de observaciones dentro del aula y una parte cuantitativa, la cual se basó en las encuestas con preguntas abiertas, realizadas a docentes y padres, en dos instituciones de la ciudad de Guayaquil, una fiscal y una particular. Los resultados del análisis constató la falta de información que existe en las instituciones, los docentes y padres para poder incluir a los niños con Síndrome de Asperger, por ende estos niños son tomados como niños problema. La línea de investigación con la que se llevó a cabo el trabajo es desde el psicoanálisis, realizando un breve recorrido desde la clínica psiquiátrica hasta la constitución del sujeto, este trabajo evidenció los problemas que tiene los niños con capacidades especiales dentro del aula regular.			
<b>ADJUNTO PDF:</b>	<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	
<b>CONTACTO CON AUTOR/ES:</b>	Teléfono: +593-4-3854663	E-mail: beben_17327@hotmail.com das862010@hotmail.com	
<b>CONTACTO CON LA INSTITUCIÓN (COORDINADOR DEL PROCESO UTE)::</b>	Nombre: Gómez Aguayo Rosa Irene		
	Teléfono: +593-4-2206950 / +593-4-2206951		
	E-mail: rosa.gomez01@cu.ucsg.edu.ec		
<b>SECCIÓN PARA USO DE BIBLIOTECA</b>			
<b>Nº. DE REGISTRO (en base a datos):</b>			
<b>Nº. DE CLASIFICACIÓN:</b>			
<b>DIRECCIÓN URL (tesis en la web):</b>			