

IDENTIFICACIÓN DE ASPECTOS QUE INFLUYEN EN EL ACCESO, TRÁNSITO  
Y SOCIALIZACIÓN DE ESTUDIANTES CON AUTISMO, EN LA EDUCACIÓN  
SUPERIOR EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ

SOLEY MARCELA DÍAZ MARENTES  
MARISOL ÁLVAREZ CHAPARRO

Trabajo de grado para optar al título:  
Especialista en Docencia Universitaria.

UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA  
ESCUELA DE POSTGRADOS  
FACULTAD DE DOCENCIA UNIVERSITARIA  
BOGOTA D.C  
2016

IDENTIFICACION DE ASPECTOS QUE INFLUYEN EN EL ACCESO, TRANSITO  
Y SOCIALIZACIÓN DE ESTUDIANTES CON AUTISMO, EN LA EDUCACIÓN  
SUPERIOR EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ

SOLEY MARCELA DIAZ MARENTES  
MARISOL ALVAREZ CHAPARRO

Trabajo de grado para optar al título:  
Especialista en Docencia Universitaria.

Director

Mg. CARLOS ARTURO CELY

UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA  
ESCUELA DE POSTGRADOS  
FACULTAD DE DOCENCIA UNIVERSITARIA  
BOGOTA D.C  
2016

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

---

---

**Docente asesor**

---

**Jefe del Departamento de Educación**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

**BOGOTA D.C. 2016**

## DEDICATORIA

Quiero dedicarle este trabajo a Dios, por darme la fortaleza y sabiduría para emprender este nuevo camino en el cual me seguirá llevado de su mano.

A mi esposo y mi hijo, por compartir este sueño conmigo, por apoyarme y cederme las horas que compartimos en familia, para apoyar mi proyecto de vida. **Marisol Álvarez.**

A Dios por llevarme a cumplir sus propósitos en mi vida.

Jeremías 1:5 Antes que Yo te formara en el seno materno, te conocí, Y antes que nacieras, te consagré; Te puse por profeta a las naciones.

A mi amado esposo y mis hijos por siempre estar hay apoyándome en cada misión que Dios pone y sacrificar su tiempo para ver cumplir mis sueños.

A mi familia extendida por entender que hay sacrificar tiempo para vernos y lograr metas propuestas. **Marcela Díaz**

## **AGRADECIMIENTOS**

A los Docentes de la Universidad Piloto por ser ejemplo a seguir en el amor de esa labor tan hermosa como es la Docencia.

Al Mg. Carlos Arturo Cely, nuestro más admirable respeto por su sabiduría, entrega y amor en la dirección de este trabajo. Es la fuente de inspiración que refleja el amor hacia la Docencia y del dar sin esperar nada a cambio.

A la Universidad Piloto de Colombia por hacernos sentir en casa y por qué se esfuerzan por dar cada día lo mejor y sus docentes son el reflejo de ello.

A nuestros compañeros por ser ejemplo de perseverancia y respeto hacia los demás y ser esa voz de aliento en todo momento.

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	9
JUSTIFICACION.....	11
1. UNA MIRADA A LA REALIDAD - PROBLEMA.....	12
2. OBJETIVOS.....	15
2.1. OBJETIVO GENERAL.....	15
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	15
3. ALGO QUE PREGUNTARNOS.....	16
4. ALGUNOS CONCEPTOS QUE CONTRIBUYEN A LA COMPRESION DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	17
4.1. CONCEPTO DE AUTISMO.....	17
4.2. HISTORIA DEL AUTISMO .....	20
4.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS CON AUTISMO:.....	21
4.4. CLASIFICACIÓN DEL AUTISMO.....	23
4.5. DIVERSAS TEORIAS SOBRE EL AUTISMO .....	25
4.5.1. La Teoría Cognitiva Clásica:.....	25
4.5.2. Teoría de la "Teoría de la Mente" y el déficit metarrepresentacional....	25
4.5.3. La teoría de Hobson .....	28
4.5.4. La teoría de Trevarthen .....	28
4.5.5. La teoría piagetiana Russell .....	29
4.5.6. La teoría narrativa Bruner y Feldman .....	30
5. RELACIÓN EDUCACION Y AUTISMO .....	32
6. QUE DICE LA LEY Y LAS NORMAS EN RELACION CON EL TEMA DE DISCAPACIDAD Y EDUCACION .....	34
6.1. CONSTITUCIÓN POLÍTICA Y JURISPRUDENCIA DE LA CORTE CONSTITUCIONAL.....	34
6.2. DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS.....	38
6.3. SISTEMA DE LAS NACIONES UNIDAS:.....	38

6.4. PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES.....	39
6.4.1. Sistema interamericano: .....	40
6.4.2. Ámbito Iberoamericano.....	41
7. ALGUNAS APORTACIONES AL ESTADO DEL ARTE.....	42
8. PROCEDER METODOLÓGICO.....	46
8.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	46
8.2. MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	46
8.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	47
8.4. TÉCNICAS PARA EL PROCESAMIENTO DE DATOS.....	47
9. PROPUESTA.....	49
10. DESARROLLO DE LOS OBJETIVOS .....	50
10.1. ASPECTOS A CONSIDERAR EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS JÓVENES AUTISTAS PARA EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ....	50
10.2. IMPORTANCIA DEL ACOMPAÑAMIENTO E INTERVENCIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS, LA SOCIEDAD Y LA FAMILIA EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN DE LOS JÓVENES CON AUTISMO.....	52
10.3. DISEÑO DE RUTA INTEGRAL PARA FACILITAR EL DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE AUTISTA .....	53
11. CONCLUSIONES .....	56
12. BIBLIOGRAFIA .....	58
13. ANEXOS.....	62

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Principales autores teóricos .....	62
Tabla 2 Conceptos teóricos .....	63



## INTRODUCCIÓN

Poco a poco la atención educativa a los estudiantes con autismo en la modalidad formal, a nivel local, ha ido evolucionando positivamente. Se han ido eliminando barreras y a su vez descubriendo nuevas alternativas de accesibilidad en la educación básica primaria y secundaria, así como en la media. Bajo esta concepción se hace necesario indagar y proponer como identificar los diferentes aspectos que influyan en el acceso, tránsito y socialización de los estudiantes con autismo en las instituciones de educación superior IES, esto debido a que hay pocos avances a nivel nacional acerca de estos procesos de integración que sean prácticos y de interés para el buen desarrollo de su formación educativa.

La decisión sobre la carrera a cursar es muy importante y requiere el asesoramiento coordinado entre los responsables de orientación del colegio y los responsables de la orientación de los aspirantes con necesidades educativas especiales en las instituciones de Educación superior. Es importante llevar a cabo una valoración del mismo y fijar las adaptaciones necesarias para su acceso a la universidad, acordes con las que se han realizado durante sus estudios en secundaria y media.

Partiendo de lo anteriormente mencionado este trabajo pretende a través de diferentes apartados explicar conceptos acerca de autismo, las diferentes teorías desarrolladas históricamente ,poder ver si la educación de estos jóvenes se ha visto implicada junto con la evolución de los diferentes entes gubernamentales y legales para así llegar a proponer un diseño de ruta que pueda llevar a cabo el desarrollo de objetivos que favorezcan el proceso de acceso , tránsito y socialización de estudiantes con autismo en la ciudad de Bogotá.

Lo anteriormente expuesto explica a nivel general la metodología aplicada, con un enfoque cualitativo orientado al estudio de la compleja realidad social a cerca de los diferentes aspectos a los que se enfrentan los estudiantes con Autismo al ingresar a las IES.

Como conclusión de este proyecto podemos destacar:

1. Aún existen obstáculos por superar para facilitar y mejorar el desempeño de los estudiantes con Autismo en los diferentes ámbitos académicos
2. La familia, sociedad e instituciones educativas en su orden son primordiales para que el estudiante autista desarrolle capacidades de socialización.
3. Se plantea un modelo de ruta integral que ayudara al alumno, familia, docentes, compañeros e institución a mejorar el tránsito y socialización de los estudiantes autistas.

## JUSTIFICACION

Los problemas de integración social e inclusión educativa de la población con autismo en la educación superior y posteriormente en el área laboral, ya sea por parte de los padres y de la comunidad en general, o por parte de sus cuidadores, razón por la que se requiere de un adecuado proceso de intervención de la sociedad, pensando en diferentes estrategias que permitan un buen proceso de inclusión social y educativa de los jóvenes en su ingreso a la educación superior. Lo anterior evidencia la necesidad de revisar los principales impedimentos de las personas con trastorno de espectro autista, en su interacción social y la comunicación al ingreso en las diferentes IES. Sin embargo también es evidente que quienes cuentan con el apoyo incondicional de sus familias y reciben atención integral adecuada, logran establecer dinámicas de comunicación y participación dentro de la sociedad, a partir de sus necesidades y características individuales<sup>1</sup>. No obstante el proceso de atención, comunicación e interacción social de este grupo poblacional, representa un reto indescifrable tanto para los jóvenes con autismo como para sus familias, quienes son el núcleo fundamental y primera sociedad en la que se desarrollan Schalock & Verdugo<sup>2</sup>. Por lo tanto, el proceso de interacción social recíproca de las personas con trastorno autista, requiere del compromiso no sólo de la familia como su núcleo social principal, sino de los diferentes actores públicos y privados, en aras de consolidar estrategias metodológicas que conlleven a la ruptura de las barreras de este grupo poblacional en los diferentes espacios de interacción social<sup>3</sup>.

Por consiguiente como docentes universitarias el poder identificar estos aspectos que puedan generar espacios inclusivos y aporten de alguna manera a garantizar el derecho que tienen los estudiantes con TEA a acceder a formación en las IES mejorando así su tránsito y socialización con respuestas adecuadas que puedan girar en torno a mejorar su desempeño académico, cognitivo, comunicativo y social.

---

<sup>1</sup> PETER, Theo. Ed. Autismo Ávila, pág.242, Capítulo: 1. 2008

<sup>2</sup> SCHALOCK, R. L. y VERDUGO, M.A.; Handbook on quality of life for human service practitioners. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. 2000.

<sup>3</sup> COY, L. (2013). Interacción social y procesos de comunicación en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA) a través del arte. Tesis para optar el título de Magíster, Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.

## 1. UNA MIRADA A LA REALIDAD - PROBLEMA

Las barreras de interacción social e inclusión educativa mediante las cuales se enfrenta la población con Trastorno Espectro Autista (TEA), son una constante que impide de por sí, el buen manejo de la condición de discapacidad de acuerdo al proceso de investigación realizado por la UNAD a través de la UNID (Unidad de Integración a la Discapacidad), esto se presenta por la falta de paradigma cultural que trae consigo el rechazo y la falta de respeto con estas personas con diversidad funcional<sup>4</sup>, influyendo no solo al aspirante de educación superior sino a sus padres, a la comunidad en general, o en algunos casos también por parte de quien son los responsables de sus cuidados, razón por la cual se requiere de un adecuado y óptimo proceso de intervención, pensando en diferentes estrategias que permitan un buen proceso de inclusión social y educativa del aspirante a la educación superior con TEA.

Teniendo en cuenta que el TEA, se encuentra incluido dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), y que a nivel de la educación es muy útil conocer sobre este, porque permite poder entender las fortalezas y necesidades de los aspirantes, como también tener en cuenta los obstáculos descritos por el Dr. Kanner en 1943, quien manifiesta que “dicho trastorno se presenta en el desarrollo de su comportamiento social que incluye su comunicación, interacción, sus habilidades sicomotores y la maduración somática”<sup>5</sup>.

El Espectro Autismo se manifiesta desde la infancia, de acuerdo a estudios llevados a cabo por expertos como la doctora Hervás<sup>6</sup>, quien explica que es muy importante conocer el comportamiento del niño durante su primer periodo de desarrollo desde el momento mismo de la concepción hasta los primeros 36 meses de vida, pues es allí en donde se delimita el aprendizaje y el uso significativo de su lengua materna, la cual se dirige a personas que presentan TEA, toda vez que esto marca su desarrollo de por vida. Por otra parte, la intervención psicoeducativa requiere el actuar de diversos entes interdisciplinarios en diversos ámbitos, como lo son: educativo, social y médico ya que el trastorno puede estar añadido a otro tipo de patologías como depresión, ansiedad, déficit cognitivo, etc.

---

<sup>4</sup> WILCHES, Kimberly. Inclusión educativa de los trastornos espectro autistas (TEA), Tunja Colombia (s, f)

<sup>5</sup> KANNER, Leo. Padre del Autismo. Citado por: BENITO, Mónica. El autismo de Leo Kanner. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas. Granada: 2011.

<sup>6</sup> HERVÁS, A. Los trastornos del espectro autista. *Pediatric Integral* 2012; XVI (10): 780-794.

Al indagar sobre el objeto de estudio, se encuentra como aumentan los índices de casos de autismo en Colombia de acuerdo a lo publicado por la Liga Colombiana de Autismo donde 1 de cada 110 niños presentan este tipo de condición de acuerdo a lo explicado por la Dra. Betty Roncancio directora de la Liga de Autismo de Colombia, sumado a la evidencia de hogares con dificultades, dentro de los cuales los padres no tienen las posibilidades económicas y de tiempo para ayudar y guiar en todo el proceso de rehabilitación a personas diagnosticadas con Autismo. Existen instituciones como la Liga colombiana de Autismo en la ciudad de Bogotá y La Fundación Sexto sentido quienes se preocupan por buscar integrar a estos alumnos a áreas de desarrollo integral con el fin de valorar habilidades potenciales en cada persona hacia un proyecto de vida definido que los ayude a desenvolverse en diferentes ámbitos académicos, profesionales y laborales .

Todo lo mencionado anteriormente, genera la curiosidad de querer conocer cómo se puede identificar, diferenciar y orientar a grupo de estudiantes con TEA y así poder equilibrar las pautas necesarias para aplicar bajo un análisis crítico que ayudará al aspirante a enfocar y poder cumplir sus metas y sus propósitos como cualquier otra persona, toda vez que mejorando sus habilidades y adaptándose a un ambiente que optimice su funcionamiento y evolución, hará una vida más digna y a su vez se podrá preservar el derecho a la educación y a la salud.

Los jóvenes con autismo “trastorno del desarrollo infantil que dura toda la vida, caracterizado por tener una dificultad para interactuar socialmente y comunicarse con los demás, así como presentan una tendencia a comportamientos repetitivos e intereses restringidos”<sup>7</sup>, no son fácilmente incluidos en las universidades debido a diversas manifestaciones biológicas, cognitivas y de comportamiento que presentan. Pero, no se puede desconocer que ellos pueden llegar a ser capaces de tener éxito en el nivel de Educación Superior, si así lo desean y si se les permite. Sin embargo, es probable que el ambiente estudiantil, la baja capacitación de los docentes para orientar a aspirantes en condiciones especiales pueda llegar a ser un motivo de deserción o la falta de inclusión y seguimiento en el camino hacia la Educación Superior, aunque el autismo no sea un indicador de la capacidad intelectual. La transición a un entorno universitario puede ser un paso muy difícil para alguien con el espectro del autismo.

---

<sup>7</sup> FRITH, U. & HILL, E. Autism, mind and brain. Oxford: Oxford University Press.2004

Además de ello, las personas con TEA son propensas al absentismo, como resultado de ambientes de aprendizaje inflexibles<sup>8</sup>. De acuerdo a investigaciones hechas por la Universidad de Manchester, existen evidencias de que los enfoques pedagógicos que involucran a la tecnología pueden ser eficaces, sumando a eso el apoyo al aprendizaje. Esto puede ayudar a reducir la sensación de sobrecarga social y sensorial, las cuales pueden ser perjudiciales para el aprendizaje en contenidos de enseñanza más cercanos<sup>9</sup>. Toda vez que en gran número es la misma sociedad la que se encarga de limitar a esta población y considera que solo permitiéndose que ellos alcancen esta escolaridad es suficiente.

---

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> M.M. 'La Inclusión de Niños y Niñas con Trastorno Del Espectro Autista en las Escuelas en la Ciudad de México. Tesis de la Universidad de Manchester, Inglaterra. 2012

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. OBJETIVO GENERAL**

Identificar aspectos determinantes y obstáculos a enfrentar en la experiencia social y académica de jóvenes con autismo, que aspiran cursar Educación superior en la ciudad de Bogotá.

### **2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Identificar la existencia de procesos de inclusión educativa, para jóvenes autistas en las universidades públicas y privadas en la ciudad capital.

Evidenciar la importancia del acompañamiento e intervención de las instituciones educativas, la sociedad y la familia en los procesos de inclusión educativa para jóvenes con autismo.

Desarrollar un estudio documental, que permita proponer algunos elementos fundamentales a nivel categorial que sirvan de hoja de ruta para el desarrollo de propuestas que atiendan esta población.

### **3. ALGO QUE PREGUNTARNOS**

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe preguntarse ¿si es posible Identificar y caracterizar aspectos determinantes y obstáculos a enfrentar en la experiencia social y académica de jóvenes con autismo, que aspiran cursar Educación superior en la ciudad de Bogotá?



## **4. ALGUNOS CONCEPTOS QUE CONTRIBUYEN A LA COMPRESION DE L OBJETO DE ESTUDIO**

Para la elaboración del presente ejercicio investigativo, se tuvo en cuenta diferentes conceptos de autores, informes, revistas científicas, leyes, decretos, resoluciones, trabajos de grado, Libros, Artículos indexados, etc., los cuales permitieron realizar un abordaje responsable sobre el tema y el objeto de estudio, con el fin de alcanzar comprensiones y lograr alcanzar cada uno de los objetivos planteados para resolver la pregunta investigativa.

### **4.1. CONCEPTO DE AUTISMO**

El autismo o trastorno del espectro autista (TEA – ASD) es “una alteración en el desarrollo que se caracteriza por la deficiencia cualitativa en la interacción social, comunicación, comportamiento los cuales tienen unos patrones repetitivos y una restricción de intereses y actividades<sup>10</sup>. Este síndrome afecta la comunicación, las relaciones sociales y afectivas del individuo, tiene incapacidad para establecer contacto habitual con las personas, dificultad para controlar sus emociones. Estos comportamientos dificultan y afectan seriamente la vida de las personas con autismo, sus familias y su entorno social.

Según la revista de ciencias médicas en su artículo, Autism: an approach toward its diagnosis and genetics, describe que “Debido a que diferentes personas con autismo pueden tener características o síntomas marcadamente distintos, los proveedores de la salud consideran al autismo como un "trastorno de espectro", es decir, un grupo de trastornos con una serie de características similares. Basándose en sus fortalezas y debilidades específicas, los síntomas de las personas con trastornos del espectro autista pueden ser leves o más graves. Las habilidades de un niño autista pueden ser altas o bajas, dependiendo tanto del nivel de coeficiente intelectual como de la capacidad de comunicación verbal. Los autistas con alto nivel funcional pueden repetir los comerciales de la televisión o

---

<sup>10</sup> CALA HERNÁNDEZ, Odilkys; LICOURT OTERO, Deysi; CABRERA RODRÍGUEZ, Niurka. Autismo: un acercamiento hacia el diagnóstico y la genética. Revista de Ciencias Médicas. Enero-febrero, 2015; 19 (1):157-178.

llevar a cabo rituales complejos al acostarse a dormir. En la adolescencia se dice que 1/3 de los autistas suelen sufrir ataques epilépticos, lo cual hace pensar en una causa nerviosa<sup>11</sup>.

Su origen obedece a anomalías en las conexiones neuronales con una etiología multifactorial; dado que se ha descrito la implicación de varios genes junto a la identificación de factores de riesgo ambiental que interactúan entre sí y con el resto del genoma en cada individuo<sup>12</sup>. Los genes que afectan la maduración sináptica están implicados en el desarrollo de estos trastornos, dando lugar a teorías neurobiológicas que determinan que el origen del autismo se centra en la conectividad y en los efectos neuronales fruto de la expresión génica.

Los factores genéticos parecen ser importantes. Por ejemplo, es mucho más probable aunque es tradicional mencionar la alta frecuencia de casos en gemelos univitelinos y en gemelos dicigóticos, así como la agrupación de casos en una misma familia, las investigaciones centradas en la búsqueda de marcadores genéticos han dado siempre como resultado el hallazgo de múltiples genes en diferentes cromosomas, y en diferentes posiciones dentro de un mismo cromosoma, pero con una falta de reproducibilidad importante<sup>13</sup>. Los estudios más recientes utilizando análisis masivo del genoma (GWAS) han conseguido encontrar un gen específico, relacionado con la función sináptica neuronal, si bien no parece ser un factor que explique lo suficiente ni permita predecir todos los casos.

También se han publicado datos sobre regiones cromosómicas inestables, pero que en la mejor de las situaciones justificarían el 1% de todo el espectro. Además, en la otra cara de los estudios etiológicos, existe un amplio consenso acerca de la influencia de los factores perinatales en el origen del autismo. Entre ellos, se consideran como factores de riesgo: la edad de los padres, el bajo peso al nacer y la escasa edad gestacional. También se están investigando factores más tradicionales de exposición ambiental como estados hormonales, estado nutricional durante el embarazo y exposiciones tóxicas<sup>14</sup>. De manera similar, las anomalías del lenguaje son más comunes en familiares de niños autistas, e

---

<sup>11</sup> MILLÁ MG, MULAS F. Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. Rev Neurol [serie en Internet]. Feb 2009 [citado 20 Sep. 2011]; 48(2): [aprox. 6 pantallas]. Disponible en: <http://www.ampacarrilet.org/archivos2/articulos/atenciontemprana.pdf>

<sup>12</sup> Et al Cala.

<sup>13</sup> Idem.

<sup>14</sup> AUGUSTYN M. Terminology, epidemiology, and pathogenesis of autism spectrum disorders [monografía en Internet] [consultado el 31/07/ 2009]. Walthman (MA): UpToDate; 2009. Disponible en <http://www.uptodate.com/contents/autism-spectrum-disorder-terminology-epidemiology-and-pathogenesis>

igualmente las anomalías cromosómicas y otros problemas del sistema nervioso (neurológicos) también son más comunes en las familias con autismo.

Así mismo como lo dice Saulnier<sup>15</sup> en su reporte sobre: social and communication abilities and disabilities in higher functioning individuals with Autism and Asperger síndrome, indica que algunos autistas consideran que el autismo les da ciertas ventajas. Éste es el caso del Premio Nobel de Economía Vernon Smith, quien dice que el autismo es una "ventaja selectiva", ya que le proporciona la habilidad para hiperconcentrarse (una habilidad también apuntada por personas con TDAH). La creencia común de que los autistas no tienen sentimientos no tiene una base real. De hecho los autistas parecen ser bastante sensibles en muchos sentidos. La dificultad se presenta en la expresión de los sentimientos, que se interpreta como una falta de los mismos. Los autistas suelen referirse a sus características obsesivas como "perseverancias", y en algunos casos las consideran ventajosas. Algunos autistas cambian sus "perseverancias" con regularidad y otros tienen una sola "perseverancia" principal de por vida. La mayoría de los padres de niños autistas empiezan a sospechar que algo no está bien cuando el niño tiene 18 meses y buscan ayuda hacia los 2 años de edad. Los niños con autismo se caracterizan por presentar dificultades en:

- Juegos actuados.
- Interacciones sociales.
- Comunicación verbal y no verbal.

Algunos niños con autismo parecen normales antes de 1 ó 2 años de edad y luego presentan una "regresión" súbita y pierden las habilidades del lenguaje o sociales que habían adquirido con anterioridad<sup>16</sup>. Esto se denomina tipo regresivo de autismo<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Saulnier CA, Klin A. Brief report: social and communication abilities and disabilities in higher functioning individuals with autism and Asperger syndrome. *J Autism Dev Disord* [serie en Internet]. 2007 [citado 15 Sep. 2011]; 37(4): [aprox. 6 pantallas]. Disponible en: <http://www.springerlink.com/content/eh7x2466v422h734/fulltext.pdf>

<sup>16</sup> Artigas-Pallarés J. Autismo y trastorno de déficit de atención/hiperactividad: convergencias y divergencias. *Genética. Rev Neurol* [Internet] 2013[citado 3 Feb 2014]; 57(Supl 1): S155-S161. Disponible en: <http://www.neurologia.com/pdf/Web/57S01/bkS01S155.pdf>

<sup>17</sup> Palau-Boduel M, Salvadó Salvadó B, Clofent-Torrentó M, Valls-Santasusana A. Autismo y conectividad neural. *Rev Neurol* [Internet] 2012[citado 3 Feb 2014]; 54(Supl 1): S31-S39. Disponible en: <http://psyciencia.com/wp-content/uploads/2012/10/autismo-y-conectividad-neural.pdf>

## 4.2. HISTORIA DEL AUTISMO

Antes del siglo XVIII los niños que por un origen psíquico producía un trastorno en la conducta, eran considerados niños salvaje, por parecía no haber internalizado pautas sociales ni culturales. Sin embargo, no los podían clasificar en grupos porque cada uno de estos “salvajes” tenía trastornos de diferente origen y por lo tanto diferente diagnóstico, y síntomas<sup>18</sup>.

El término autismo proviene del griego —autos y significa sí mismo. La primera vez que fue utilizado, por Bleuler en 1911, era para referirse a un trastorno del pensamiento que solamente aparecía en algunos pacientes con esquizofrenia. Aunque Bleuler fue el primero en hacer este diagnóstico, fue Kanner a quien se le reconoce ser el creador de este trastorno infantil<sup>19</sup>. Fue recién en durante el siglo XVIII que surge el término de psicosis, diferente al término ya existe de deficiencia normal. Gracias al texto que Sigmund Freud escribió, “Formulaciones sobre principios del acceder psíquico”.

Pero el autismo surge como una enfermedad a partir de 1943, cuando un médico austriaco, Leo Kanner, estudio a un grupo de once chicos. Notó que todos poseían algunas similitudes con respecto a sus actos, a sus aspectos. Todos los chicos tenían incapacidad de establecer relaciones. También un retraso en el habla, incluso algunos que no conseguían desarrollarla, y otros que, una vez adquirida, no utilizaban el habla de forma comunicativa<sup>20</sup>.

En 1943 el Dr. Leo Kanner del Hospital John Hopkins estudió a un grupo de 11 niños e introdujo la caracterización autismo infantil temprano. El científico Austriaco, el Dr. Hans Asperger, utilizó coincidentemente el término psicopatía autista en niños que exhibían características similares. El trabajo del Dr. Asperger, sin embargo, no fue reconocido hasta 1981 (por medio de Lorna Wing), debido principalmente a que fue escrito en alemán<sup>21</sup>.

Las interpretaciones del comportamiento de los grupos observados por Kanner y Asperger fueron distintas. Kanner reportó que 3 de los 11 niños no hablaban y los demás no utilizaban las capacidades lingüísticas que poseían. También notó el comportamiento auto estimulatorio y "extraños" movimientos de aquellos niños.

---

<sup>18</sup> Tomado de: [http://chicosautistas.blogspot.com.co/2008/06/marco-teorico\\_06.html](http://chicosautistas.blogspot.com.co/2008/06/marco-teorico_06.html)

<sup>19</sup> Ídem

<sup>20</sup> Ídem

<sup>21</sup> Ídem

Por su lado Asperger notó, más bien, sus intereses intensos e inusuales, su repetitividad de rutinas, y su apego a ciertos objetos que era muy diferente al autismo de alto rendimiento ya que en el Asperger todos hablan. Indicó que algunos de estos niños hablaban como "pequeños profesores" acerca de su área de interés, dentro de las cuales predominaban las ciencias y el arte.

Aunque tanto Hans Asperger como Leo Kanner posiblemente no observaron la misma condición, sus diferentes interpretaciones llevaron a la formulación de Síndrome de Asperger (término utilizado por Lorna Wing en una publicación en 1981) y lo que lo diferenciaba al autismo de Kanner. (Saulnier CA, Klin A. Brief report: social and communication abilities and disabilities in higher functioning individuals with autism and Asperger syndrome)<sup>22</sup>.

#### **4.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS CON AUTISMO:**

- ✓ Son extremadamente sensibles en cuanto a la vista, el oído, el tacto, el olfato o el gusto (por ejemplo, pueden negarse a vestir ropa "picante" y se angustian si se los obliga a usar estas ropas).
- ✓ Experimentan angustia inusual cuando se le cambian las rutinas.
- ✓ Efectúan movimientos corporales repetitivos.
- ✓ Muestran apegos inusuales a objetos.

Los problemas de comunicación abarcan:

- ✓ La incapacidad de iniciar o mantener una conversación social.
- ✓ Comunicación con gestos en vez de palabras.
- ✓ Desarrollo del lenguaje lentamente o no se desarrolla en absoluto.
- ✓ No ajustan la mirada para observar objetos que otros están mirando.
- ✓ No se refieren a sí mismos correctamente (por ejemplo, dice "usted quiere agua", cuando en realidad quiere decir "Yo quiero agua").
- ✓ No señalan para dirigir la atención de otros hacia objetos (ocurre en los primeros 14 meses de vida).
- ✓ Repiten palabras o memoriza pasajes, como comerciales.
- ✓ Utilizan rimas sin sentido.

Interacción social:

---

<sup>22</sup> ídem

- ✓ Tienen dificultad para hacer amigos.
- ✓ No participan en juegos interactivos.
- ✓ Son retraídos.
- ✓ Pueden no responder al contacto visual o a las sonrisas o puede evitar el contacto visual.
- ✓ Pueden tratar a otros como si fueran objetos.
- ✓ Prefieren pasar el tiempo solos y no con otros.
- ✓ Muestran falta de empatía.

#### Respuesta a la información sensorial:

- ✓ No se sobresaltan ante los ruidos fuertes.
- ✓ Presentan aumento o disminución en los sentidos de la visión, oído, tacto, olfato o gusto.
- ✓ Los ruidos normales les pueden parecer dolorosos y se llevan las manos a los oídos.
- ✓ Pueden evitar el contacto físico porque es muy estimulante o abrumador.
- ✓ Frotan superficies, se llevan objetos a la boca y los laman.
- ✓ Parecen tener un aumento o disminución en la respuesta al dolor.

#### Juego:

- ✓ No imitan las acciones de otras personas.
- ✓ Prefieren el juego ritualista o solitario.
- ✓ Muestran poco juego imaginativo o actuado.

#### Comportamientos:

- ✓ "Se expresan" con ataques de cólera intensos.
- ✓ Se dedican a un solo tema o tarea (perseverancia).
- ✓ Tienen un período de atención breve.
- ✓ Tienen intereses muy restringidos.
- ✓ Son hiperactivos o demasiado pasivos.
- ✓ Muestran agresión a otras personas o a sí mismos.
- ✓ Muestran gran necesidad por la monotonía.
- ✓ Utilizan movimientos corporales repetitivos.

#### 4.4. CLASIFICACIÓN DEL AUTISMO

De acuerdo al Manual de Diagnóstico Estadístico de Trastornos Mentales IV (conocido por sus siglas en inglés como DSM-IV) hay cinco formas de presentación, las cuales son<sup>23</sup>:

- i. El autismo clásico: Es una discapacidad compleja del desarrollo que típicamente se manifiesta en los primeros 3 años de vida y afecta la capacidad de comunicarse e interactuar con las demás personas. Se caracteriza por: - Alteración cualitativa de la interacción social - Alteración cualitativa de la comunicación. - Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos.
- ii. El síndrome de Asperger. Se considera una forma de autismo en el que los pacientes no muestran tener habilidades sociales, con una baja coordinación y concentración, y un rango restringido de intereses; su lenguaje se considera normal y su inteligencia es normal o superior.
- iii. El trastorno desintegrativo infantil. Es una entidad rara, en ella el desarrollo del niño aparenta ser normal pero después de los dos años hay una regresión conductual en diversas áreas del desarrollo: como la pérdida de la habilidad para moverse y del control de los esfínteres anal y vesical.
- iv. El síndrome de Rett. Es un trastorno del sistema nervioso que lleva a una regresión en el desarrollo, especialmente en las áreas del lenguaje expresivo y el uso de las manos. El paciente típicamente presenta un desarrollo psicomotor normal dentro de los primeros 5 meses de vida, con la siguiente pérdida de las capacidades manuales anteriormente desarrolladas y aparición de movimientos estereotipados de las manos (agitarlas, morderlas, retorcerlas). Se observa también una progresiva pérdida de interés por el entorno social, que, no obstante, en algunos casos reaparece con la adolescencia. Éste se presenta casi exclusivamente en niñas, con una frecuencia de un caso por cada 10,000 a 15,000 niñas y ocurre por causa de la mutación de un gen que codifica la producción de la proteína MECP2; esta proteína participa en la expresión y modulación de los genes del cromosoma X: por lo que la ausencia de MSCP2 hace que estos genes se expresen sin ningún control.
- v. Trastorno inespecífico generalizado del desarrollo. En éste los pacientes muestran una dificultad severa y generalizada en el desarrollo de

---

<sup>23</sup> MONTENEGRO NARVÁEZ, Rosa Camila; SUÁREZ ACOSTA, Romina Salomé. "Autismo en el Ecuador". Monografía para la obtención del Título de Bachiller General en Ciencias. Unidad Educativa "Tulcán" 2014-2015.

habilidades de la comunicación verbal y no verbal, en sus interacciones sociales, su comportamiento e intereses, y en actividades estereotipadas, pero no se cumplen con los criterios para ser clasificados en alguna de las cuatro formas descritas. La Décima Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) de la Organización Mundial de la Salud clasifica el autismo como un trastorno generalizado del desarrollo donde, además de los cinco grupos del DSM-IV añade el de trastornos hipercinéticos con retardo mental y movimientos estereotipados, los trastornos no específicos generalizados del desarrollo y otros que no corresponden a estas categorías.

Se realizaron exámenes en cerebros de personas autistas y se localizaron dos zonas que estaban subdesarrolladas (amígdala e hipocampo) que son las zonas identificadas como responsables de las emociones, la agresividad, los estímulos sensoriales y el aprendizaje<sup>24</sup>. En cuanto a hipótesis neurológicas, puede referirse la teoría de la disfunción del sistema dopaminérgico formulada por A. R. Damasio y R. G. Maurer en 1978, como la disfunción cortical primaria como factor causante del autismo y la disfunción cerebral primaria del tronco cerebral como variable etiopatogénica<sup>25</sup>.

Asimismo, no hay pruebas concluyentes de que los niños/as con autismo estén crónicamente en un estado de infra o hiperactivación, ni que el sistema activador reticular (SAR) esté implicado en el autismo, pues es posible que un estado de activación anormal sea secundario a otro factor tal como la estimulación ambiental<sup>26</sup>. En lo que a hipótesis psicológicas explicativas se refiere, desde las primitivas formulaciones culpabilizadoras de Kanner, para quien el trastorno autista era el resultado de una interacción fallida y emocionalmente fría de los progenitores con sus hijos/as, que posteriormente modificó, concibiéndolo como un fenómeno biosocial en donde predisposiciones constitucionales interactúan adversamente con condiciones sociales.

---

<sup>24</sup> Tomado de <http://salud.discapnet.es/Castellano/Salud/Discapacidades/Desarrollo%20Cognitivo/Autismo/Paginas/cover%20autismo.aspx>

<sup>25</sup> FRITH, U., *Autismo. Hacia una explicación del enigma*, Madrid, Alianza, 2004.

<sup>26</sup> ORNITZ, E. M., "Estudios neurofisiológicos", en RUTTER, M.; SCHOPLER, E. (coords.), *Autismo: Reevaluación de los conceptos y el tratamiento*, Madrid, Alhambra, 1984, pp. 113-135.



## 4.5. DIVERSAS TEORIAS SOBRE EL AUTISMO

### 4.5.1. La Teoría Cognitiva Clásica:

Postula que los problemas sociales y de comunicación presentes en el autismo podrían estar causados por una alteración de la capacidad metarrepresentacional o uso de representaciones de segundo orden, que al faltar en los sujetos con autismo haría que éstos manifestaran dificultades en comunicación preverbal (atención conjunta y actos protodeclarativos), juego simbólico, habilidades pragmáticas del lenguaje, empatía y otros aspectos del funcionamiento social<sup>27</sup>.

### 4.5.2. Teoría de la "Teoría de la Mente" y el déficit metarrepresentacional.

Los miembros de la Unidad de Desarrollo Cognitivo del Consejo de Investigaciones Médicas de Londres creen haber hallado el componente cognitivo único que explica las dificultades sobre todo sociales y de comunicación en los niños con TEA. La hipótesis es que déficits cognitivos subyacen al déficit social y que dicho aspecto de la cognición social que se encuentra alterado en el autismo es la capacidad de atribuir creencias a otros, o más allá la capacidad de pensar sobre los pensamientos de otro o imaginar el estado mental de otro individuo, y puede ser llamado "teoría de la mente"<sup>28</sup>.

Esta teoría propone un déficit cognitivo en autismo relacionando posibles y múltiples alteraciones neurológicas con múltiples manifestaciones conductuales. El término "Teoría de la Mente" fue definido originalmente por D. Premack & G. Woodruff en 1978, como la habilidad para adscribir, asignar, atribuir, estados mentales a otros y a uno mismo; estados como creer, pensar, desear, pretender<sup>29</sup>.

En 1983 J. Perner y H. Wimmer desarrollaron un experimento clásico para contestar a la pregunta ¿Tiene el niño autista una Teoría de la Mente? que plantea si la persona con TEA puede ser capaz de apreciar la diferencia entre sus propias

---

<sup>27</sup> LESLIE, A. M.; HAPPE, P., "Autism and Ostensive Communication: The Relevance of Metarepresentation", *Development and Psychopathology*, 1989.

<sup>28</sup> Módulo II: Neuropsicología y Neurobiología Tgd. Evaluación y Diagnóstico

<sup>29</sup> Ídem

creencias y las de los demás. Además de ello, evalúa la comprensión de falsa creencia en autismo (las tareas de falsa creencia ilustran muy adecuadamente la comprensión de los estados mentales que trascienden o "suspenden" la realidad). En el desarrollo normal, la comprensión de que los estados mentales no tienen por qué corresponderse necesariamente con la realidad se adquiere en torno a los cuatro años de edad. Esta comprensión que el niño adquiere de los estados mentales de uno mismo y de los demás se ha denominado como poseyendo una "teoría de la mente"<sup>30</sup>.

La capacidad para construir "teorías de la mente" se describe como el resultado de un mecanismo cognitivo innato, biológicamente determinado y que elabora las representaciones de los estados mentales. Esta metarrepresentación implica no sólo la capacidad de atribuir estados mentales, sino también la posibilidad de desdoblarse cognitivamente de las representaciones primarias perceptivas. De esta forma, si falla la capacidad de tener representaciones sobre representaciones, falla una capacidad característicamente humana que conduce a consecuencias sociales muy graves.

#### **4.5.2.1. Propuesta de A. Leslie**

Manifiesta que la existencia de un déficit metarrepresentacional básico para explicar la naturaleza del autismo. La hipótesis metarrepresentacional se refiere a la capacidad de hacer inferencias mentalistas que operan sobre elementos como actitudes proposicionales que conforman el núcleo primario.

Leslie propone una teoría modular según la cual la capacidad para construir representaciones de los estados mentales de los otros descansa sobre un mecanismo cognitivo innato (ToMM, Theory of Mind Mechanism), biológicamente determinado y especializado en la derivación de las llamadas metarrepresentaciones. La ToMM es un mecanismo inferencial que permite derivar, a partir de la REPRESENTACION PERCEPTIVA de una conducta observada (en otros) REPRESENTACIONES DE LAS ACTITUDES PROPOSICIONALES (a través de esquemas metarrepresentacionales) que EXPLICAN la conducta.

Conducta: "saludar" En la teoría de Leslie, las metarrepresentaciones implican necesariamente un DESDOBLAMIENTO respecto a las REPRESENTACIONES

---

<sup>30</sup> Ídem

PRIMARIAS (representaciones perceptivas de la situación real) y tiene sus primeras manifestaciones emergentes en el juego simbólico (alrededor de los 18 meses). Esta teoría no deja claro el papel causal de la TM, como déficit básico, de los variados déficits y capacidades que componen el patrón de funcionamiento autista. ! Prerrequisitos de la TM: Atención conjunta. Imitación. Los procesos de imitación también son considerados como un precursor evolutivo fundamental del trastorno autista. Según Meltzoff y Gopnik las primeras imitaciones producen las primeras reacciones empáticas, donde se construyen los primeros rudimentos del concepto de persona. Desde esta perspectiva, se postula un esquema corporal supramodal que permite al niño integrar las acciones en un modelo común. Así pues, las conductas imitativas del niño y la percepción de su identidad con los modelos del adulto constituirían el sustrato de las reacciones empáticas en la que se basa la capacidad de implicación intersubjetiva<sup>31</sup>.

#### **4.5.2.2. Propuesta de Ozonoff y col. (1991, 1995)**

“Déficit de las funciones ejecutivas de control”

En varios artículos del Journal of Child Psychology and Psychiatry, Ozonoff los investigadores presentaron resultados empíricos que demostraban la desigualdad en la ejecución de un grupo de sujetos del espectro autista de alto funcionamiento y un grupo de S. Asperger (más un GC, de niños normales) en tareas de TM, tareas de percepción de emociones y memoria verbal, tareas neuropsicológicas para evaluar las llamadas “funciones ejecutivas”.

Ozonoff y sus colaboradores comprobaron que las funciones ejecutivas o de control eran deficitarias tanto en el grupo de autistas de alto funcionamiento (que no todos superaban tareas de TM) y en el grupo de S. Asperger (que superaban las tareas de TM). Esto les llevó a considerar que el déficit en las funciones ejecutivas podría ser el déficit primario en los trastornos del Espectro Autista y devenir el “denominador común” subyacente. La ausencia de déficits en TM en el grupo de Asperger y en algunos Autistas de alto funcionamiento sugiere que la TM no puede ser el déficit primario de todo el continuo autista, sino un correlato deficitario presente en los individuos autistas más severamente afectados<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> ídem

<sup>32</sup> ídem

### 4.5.3. La teoría de Hobson

Actualmente han ido apareciendo visiones críticas a la hipótesis de la TM como déficit básico del trastorno autista. Peter Hobson ha sugerido, en base a los experimentos sobre reconocimiento de emociones, que la ausencia de una teoría de la mente en el autismo es el resultado de un déficit más básico, un déficit emocional primario en la relación interpersonal, en la coordinación intersubjetiva. Para Hobson el problema del autismo no está causado por una inhabilidad para acceder a las metarrepresentaciones, inhabilidad que considera una importante consecuencia aunque secundaria. Un déficit emocional primario podría hacer que el niño no recibiera las experiencias sociales necesarias en la infancia y la niñez para desarrollar las estructuras cognitivas de la comprensión social<sup>33</sup>.

Hobson indica que el ser humano para ser considerado un individuo, necesita reaccionar de una forma determinada. Para ello es necesario que en la primera infancia emerjan esas habilidades que son prerequisites para formas más elaboradas de pensamiento y que no se pueden reducir a habilidades puramente cognitivas. Este autor apela a los déficits en las capacidades afectivo-sociales e intersubjetivas (innatas) para explicar la ausencia de TM. Sitúa el origen de las habilidades mentalistas en los MECANISMOS EMOCIONALES (en la implicación intersubjetiva). Según Hobson, el contacto empático no implica ningún mecanismo de naturaleza cognitivo (mediado por representaciones), sino por EMOCIONES. La hipótesis afectiva propuesta por Hobson, aunque se sustenta por un importante conjunto de resultados empíricos, ha recibido algunas críticas. esta hipótesis es incapaz de explicar los resultados experimentales obtenidos por grupos de autistas y controles en las diferentes versiones de las tareas de la teoría de la mente.

### 4.5.4. La teoría de Trevarthen

Trevarthen y sus colaboradores, resumen su teoría en los siguientes puntos: El conocimiento actual de las anomalías cerebrales que acompañan al autismo o a los trastornos cuasi-autistas que se producen en monos y en humanos son compatibles con las anteriores afirmaciones. La investigación cerebral no apoya el punto de vista de que los aspectos emocionales e interpersonales del autismo sean consecuencias de un fallo primario en procesos sensoriales, motores o

---

<sup>33</sup> Ídem

lingüísticos. Tampoco apoya la hipótesis de que el déficit central en autismo es la ausencia de una capacidad cognitiva para representar estados mentales, más bien dicho déficit parece ser consecuencia de un fallo primario en la conciencia de los cambios de relación hacia otras personas y sus sentimientos y en cómo cooperar con ellos a través de la comunicación<sup>34</sup>.

#### **4.5.5. La teoría piagetiana Russell**

Explica un modelo teórico del trastorno básico que existe en autismo basado en la noción de agencia y su relación con el desarrollo mental. En esta posición existe una clara relación con las teorías relacionadas con la intersubjetividad pero ofrece un análisis cognitivo distinto, basado en lo que se ha venido en llamar teoría neopiagetiana. Sugiere que el desarrollo mental puede ser entendido como un proceso en el que se olvida la división entre la realidad objetiva y la subjetiva y establece argumentos para relacionar esta división y agencia<sup>35</sup>.

Señala que sólo los agentes pueden hacer esta división porque sólo los agentes pueden provocar cambios en las entradas perceptivas a través de sus propias acciones. Otra característica de las acciones es que deben ser instigadas por los individuos y no por el entorno. El agente puede mover la cabeza y los ojos o cambiar el foco de atención, por lo tanto los acontecimientos se perciben en un orden que es autodeterminado. Russell distingue dos fases en el desarrollo. En la primera fase sólo existe un procesamiento subpersonal que posibilita la entrada de un sentido subjetivo tanto de las propias acciones como de las propias percepciones. Pero esta fase no es suficiente para la autoconciencia. El segundo sentido del yo es un nivel reflexivo y posibilita lo que Russell ha llamado como "Yo-pensamientos" y "Yo-acciones" y que considera un yo experiencia.

El segundo sentido se desarrolla a partir del primero y no puede hacerlo sin él y este segundo estadio de la mente incluye la conciencia de los otros como agentes. Russell considera el autismo como un caso en dónde las dificultades con la función ejecutiva conducen a dificultades en el desarrollo de las fases iniciales de agencia. Sin este sentido de agencia, el segundo estadio o fase de la autoconciencia y del yo subjetivo no puede desarrollarse ni tampoco la habilidad para comprender la agencia de los otros. Sin comprensión de la agencia de otras

---

<sup>34</sup> Ídem

<sup>35</sup> Ídem

personas, no se puede "leer" sus estados mentales y, por lo tanto, fallaran en tareas de teoría de la mente<sup>36</sup>.

#### 4.5.6. La teoría narrativa Bruner y Feldman

La explicación del autismo en términos de un fallo en la habilidad para establecer interacciones sociales debido a fallos para representar culturalmente formas canónicas de acción e interacción humana que se establecen a través del vehículo de la codificación narrativa. Bruner y Feldman sugieren que la comprensión que un niño tiene de las mentes de otros se adquiere gradualmente a través de las transacciones con otros y que el primer proceso de transacción es de atribución recíproca, la atribución conjunta de intención, de agencia<sup>37</sup>.

Esta teoría difiere de la de Russell en el "formato" característico, narrativo, en que tienen lugar las transacciones. En autismo, esta teoría toma como punto de partida el hecho de que existen dos elementos del lenguaje productivo que se pierden; en primer lugar, las personas con TEA no pueden prolongar, extender los comentarios de otros y, en segundo lugar, no pueden hacer una historia. En el momento actual todavía no está clara la postura a tomar (un déficit básico vs varios déficits básicos) para explicar la gran diversidad de las manifestaciones conductuales observadas entre las personas diagnosticadas como autistas. Las explicaciones científicas que buscan las alteraciones básicas y las correlaciones fisiológicas pretenden conocer las características que son compartidas por todas las personas del espectro autista; es decir, conocer las características generales y abstractas que definen el NUCLEO sintomatológico del síndrome autista. Sin embargo, en la práctica, muchas veces, estos "principios generales" no permiten abarcar la amplia heterogeneidad presente en las personas diagnosticadas como "autistas".

En el nivel más práctico, el tratamiento del autismo requiere pasar de los principios generales a los individuales; es decir, debe permitir explicar la sintomatología particular, idiosincrásica de cada una de las personas del espectro autista. En este marco, es cuando el concepto de "Espectro Autista" cobra entidad y utilidad en la práctica diaria<sup>38</sup>, en la medida en que considera al autismo como un CONTINUO, no como una entidad discreta, y permite conocer a la vez lo que hay de común

---

<sup>36</sup> Ídem

<sup>37</sup> Ídem

<sup>38</sup> Ídem

entre todas las personas diagnosticadas como "autistas" y lo que hay de diferente en ellas.

El concepto de "Espectro Autista" permite relacionar diferentes niveles conceptuales y de actuación: lo "abstracto" y lo "particular", el "diagnóstico" y la "intervención individualizada", las "explicaciones científicas" y los "tratamientos". De esta manera, la polémica entre las "estrategias únicas" vs "diversas" dadas en el plano conceptual (de las explicaciones científicas del autismo) queda resuelta cuando bajamos al plano aplicado. Así, "Con independencia del aspecto explicativo, si hay, sin embargo, una observación que hacer cuando nos colocamos en el nivel más aplicado, relacionado con el tratamiento. La observación es la siguiente: en el plano del tratamiento, la estrategia "única" debe ser sustituida claramente por una estrategia "múltiple"<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> Ídem

## 5. RELACIÓN EDUCACION Y AUTISMO

Las personas con autismo tienen dificultades de comunicación e integración social, estas barreras se presentan en el ámbito del aprendizaje lo que implica que en la educación se evalúe y desarrolle una pedagogía dirigida a las personas autistas para que puedan adquirir destrezas pertinentes para alcanzar competencias en el escenario educativo<sup>40</sup>.

Además, se adoptaron estrategias de intervención conductual, que incluyeron técnicas de modelado, incitación y preguntas. Así, después de ocho sesiones, afirmaron que era posible enseñarles a superar tareas que evaluaban la comprensión de emociones y que estos aprendizajes no se veían modificados por la introducción de tareas nuevas estructuralmente semejantes a las trabajadas y enseñadas a lo largo de un tiempo. Sin embargo, los efectos de la enseñanza no se generalizaron a otras tareas de dominios no específicamente enseñados.

Sin embargo, la intervención educativa de competencias con este alumnado adopta unas estrategias más amplias, incorporando destrezas y habilidades sociales y de comunicación, así como la necesaria atención a las variables contextuales que engloba el proceso de enseñanza y aprendizaje, que no fueron tenidas en cuenta en el estudio de Hadwin en 1996<sup>41</sup>.

Así mismo indica que los “recursos o tareas de enseñanza Los recursos o tareas de enseñanza para el alumnado con TEA requieren seguir procedimientos y estrategias que den una respuesta educativa satisfactoria y funcional a sus

---

<sup>40</sup> LOZANO, Josefina. Competencias emocionales del alumnado con Trastornos del Espectro Autista en un Aula Abierta Específica de Educación Secundaria. Aula Abierta 2012, Vol. 40, núm. 1, pp. 15-26 ICE. Universidad de Oviedo

<sup>41</sup> Ídem



necesidades, que compense posibles limitaciones funcionales, intensifique los aprendizajes y permita una equiparación de oportunidades.

En este sentido, los recursos didácticos utilizados con alumnos con TEA deben favorecer la organización del contenido de aprendizaje, es decir, deben proporcionar una enseñanza de competencias emocionales de manera explícita, clara y fundamentada. Asimismo, deben erigirse como guías de los aprendizajes que organicen y relacionen los distintos contenidos de aprendizaje. De igual forma, deben facilitar el acceso del alumno, en función de sus características de procesamiento cognitivo, al contenido de aprendizaje. Es decir, deben estructurarse utilizando un formato accesible y sencillo y favorecer los procesos de retroalimentación y evaluación de los contenidos de aprendizaje. También deben estimular y motivar la ejecución de actividades<sup>42</sup>.

Por otro lado, la utilización de recursos didácticos vendrá también avalada por razones cognitivas. Por ejemplo, el uso de materiales en formato impreso en la enseñanza de alumnado con TEA viene justificado por la linealidad estructural, entendida como sucesión de signos ordenados, que potencia la llamada inteligencia secuencial, caracterizada por el análisis y la articulación de estímulos situados en línea. Otro ejemplo lo constituye el material informático. En efecto, se han destacado numerosas ventajas del uso del ordenador en la intervención educativa de personas con TEA. En primer lugar, las personas con TEA muestran una preferencia hacia entornos informáticos porque éstos son predecibles, constantes y libres de los muchos estímulos que componen el entorno social que les puede causar estrés<sup>43</sup>. En segundo lugar, los usuarios pueden trabajar a su propio ritmo y nivel de comprensión. En tercer lugar, las tareas pueden repetirse cuantas veces sean necesarias hasta que la persona logre entender la actividad. Y en cuarto lugar, no podemos obviar el enorme poder de interés y motivación que las herramientas informáticas despiertan en las personas con TEA.

---

<sup>42</sup> Ídem

<sup>43</sup> Ídem

## **6. QUE DICE LA LEY Y LAS NORMAS EN RELACION CON EL TEMA DE DISCAPACIDAD Y EDUCACION**

En este capítulo se elabora un marco normativo a partir del análisis de la Constitución Política, sentencias de Tutela de la Corte Constitucional, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y el Decreto 366 de 2009 del Ministerio de Educación, desde la óptica de la educación para personas con discapacidad. Este marco normativo es indispensable para determinar las disposiciones a partir de las cuales se contempla el derecho a la educación inclusiva, y evaluar la política educativa de Bogotá para las personas con discapacidad, a pesar de contemplar a su vez el marco normativo internacional.

### **6.1. CONSTITUCIÓN POLÍTICA Y JURISPRUDENCIA DE LA CORTE CONSTITUCIONAL<sup>44</sup>**

El marco normativo establecido en la Constitución Política de Colombia, sobre el cual se debe desarrollar la prestación del servicio de educación para las personas con discapacidad, se encuentra en el Derecho a la educación (Art. 67)<sup>45</sup> del cual somos titulares todos los colombianos y colombianas.

---

<sup>44</sup> El insumo principal de este texto es el trabajo realizado en PAIIS en conjunto con Alejandra Cardona Acebedo, Lucas Montoya y Pablo Andrés Convers. Por lo tanto, varios apartes a pesar de ser sustraídos de la tesis de Alejandra Cardona Acebedo, son de autoría colectiva.

<sup>45</sup> “En Primer lugar, Consagra la educación como un derecho de toda, persona, y la de fine como un servicio público que tiene una función social. En segundo lugar, señala claramente los fines de la educación; las responsabilidades del Estado, la sociedad y la familia; su obligatoriedad; los alcances de la gratuidad; la obligación que le corresponde al Estado y la concurrencia de la nación y las entidades territoriales en su dirección, financiación y administración. En tercer lugar, fija los derechos de los particulares para fundar establecimientos educativos, la participación de la comunidad educativa, la calidad de los educadores, los derechos de los padres de familia, la educación bilingüe de los grupos étnicos, la erradicación del analfabetismo y la educación especial. En cuarto lugar, determina expresamente la financiación de la educación preescolar, primario, secundaria y media”<sup>26</sup>. Exposición de motivos de la Ley 115 de 1994. Proyecto presentado por CARLOS HOLMES TRUJILLO CARCIA. Ministro de Educación. 1993

El derecho a la educación es un derecho humano de carácter universal. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (en adelante DUDH) estipula en su artículo 26 que toda persona tiene derecho a la educación. Ésta tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

Así mismo, el derecho a la educación es un derecho potenciador de otros derechos. Es un derecho necesario para el goce efectivo de otros derechos humanos<sup>46</sup> tales como: la dignidad humana (artículo 1 de la C.P) el de libertad de expresión, al libre desarrollo de la personalidad (Artículo 16 de la C.P.) y derecho a la igualdad (igualdad ante la ley, igualdad material<sup>47</sup>, igualdad de oportunidades, no discriminación).

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha establecido cuatro aspectos fundamentales que comprenden el núcleo esencial del derecho a la educación 1) la accesibilidad; 2) la disponibilidad; 3) la aceptabilidad; y 4) la adaptabilidad<sup>48</sup>.

Del mismo modo, tal marco lo constituye, el carácter de fundamental que adquiere el derecho a la educación cuando se refiere a niños, niñas y adolescentes (arts.44

---

<sup>46</sup> Así lo definió el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas en su Observación General No. 13 al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Igualmente, el Comité estableció: "Como un derecho que empodera, la educación es el principal vehículo para que los adultos y niños que se encuentran marginados social y económicamente, puedan superar la pobreza y obtener los medios para participar completamente en sus comunidades. La educación juega un papel fundamental en el empoderamiento de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral y sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento de la población." (Traducción por el autor). Ver The right to Education (Art.13), E/C.12/1999/10 (General Comments), Diciembre 8 de 1999.

<sup>47</sup> Contemplado en el artículo 13 de la C.P. "(...) El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados [...] El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan".

<sup>48</sup> La accesibilidad se refiere a que las instituciones educativas y los programas deben ser accesibles a todos, sin discriminación. Esta característica tiene tres dimensiones: la no discriminación, la accesibilidad física y la accesibilidad económica. El primero hace especial énfasis a la no discriminación de grupos vulnerables e históricamente discriminados, entre los cuales se pueden incluir a las personas con discapacidad. El segundo hace referencia a que los estudiantes puedan acceder real y físicamente a las instituciones educativas (por ejemplo, tener rampas para los estudiantes en silla de ruedas puedan acceder), mientras que el tercero se refiere a que el costo de la educación pueda ser realmente asumido por las familias (por ejemplo, que la educación primaria sea gratuita para todos, y que los Estados logren progresivamente la gratuidad en la educación secundaria y universitaria). La disponibilidad se refiere a que las instituciones y los programas educativos deben ser suficientes para que todos los niños puedan asistir. Las instalaciones físicas, el número de profesores, los materiales de enseñanza, etc. deben ser suficientes para cubrir la demanda de niños en edad de asistir a la escuela. La aceptabilidad hace referencia a la calidad de la educación. Ésta debe ser relevante, culturalmente aceptable y de buena calidad para estudiantes y padres de familia. Incluye el plan de estudios y los métodos de enseñanza utilizados por los profesores, para lo que el Estado debe adoptar estándares mínimos de enseñanza. La adaptabilidad, por su parte, se refiere a que la educación sea flexible, con el fin de que ésta se pueda adaptar a las necesidades de la sociedad y pueda responder a las necesidades específicas de los estudiantes. Educación inclusiva para las personas con discapacidad en Colombia. Programa de Acción por la Igualdad y la Inclusión Social. Texto sin publicar. Este texto es un trabajo elaborado por Alejandra Cardona Acebedo, Pablo Andrés Convers Hilarión y María Fernanda Diago Romero.

y 45), y la especial protección provista por la constitución a la población con discapacidad (Arts. 47, 54 y 68).

A pesar de que la Constitución Política de Colombia no hace referencia expresa al derecho a la educación inclusiva, dicho derecho se encuentra contemplado bajo una interpretación sistemática de los artículos citados y el mandato de igualdad material y de la necesidad del desarrollo de las medidas afirmativas para lograrla (Art. 13).

La Sentencia T – 826 de 2004 recogió las sub reglas que utilizó la Corte Constitucional, particularmente en la Sentencia T – 620 de 1999<sup>49</sup>, para determinar en qué casos se debe preferir la educación especial segregada sobre la inclusiva. Así las cosas:

“La educación especial se concibe como un recurso extremo, esto es, se ordenará a través de la acción de tutela sólo cuando valoraciones médicas, psicológicas y familiares la consideren como la mejor opción para hacer efectivo el derecho a la educación del menor. Si está probada la necesidad de una educación especial, ésta no puede ser la excusa para negar el acceso al servicio público educativo. En caso de que existan centros educativos especializados y que el menor requiera ese tipo de instrucción, esta no sólo se preferirá sino que se ordenará. Ante la imposibilidad de brindar una educación especializada, se ordenará la prestación del servicio público convencional, hasta tanto la familia, la sociedad y el Estado puedan brindar una mejor opción educativa al menor discapacitado (sic)”<sup>50</sup>.

Si bien la Corte Constitucional considera que la educación especial debe ser excepcional, y que la regla general debe ser un modelo de educación inclusivo, en la práctica no ha habido una protección plena de la educación inclusiva.

La Corte Constitucional ha emitido las siguientes sentencias que abordan el tema de la población con discapacidad y educación:

---

<sup>49</sup> En la sentencia T-620 de 1999, se protege el derecho del menor al acceso de educación especializada mientras que en la sentencia T-826/04 se protege el derecho a la integración de los menores.

<sup>50</sup> Sentencia T-620 de 1999, MP Alejandro Martínez Caballero Fundamento 10.

Sentencia T – 420 de 1992. Que garantiza el derecho a la educación, considerándolo intrínseco a la dignidad humana.

Sentencia C – 337 de 1996. Autonomía universitaria- admisión y selección de alumnos. En esta determina que todo estudiante que se presenta a una Universidad pública debe estar "en la posibilidad de llegar a ser aceptado en igualdad de condiciones con los demás aspirantes y dentro de las reglas de juego predeterminadas por el mismo establecimiento".

Sentencia T – 002 de 1994. Garantía de acceso al Sistema educativo, desarrolla "en especial el principio de igualdad plasmado en el artículo 13 de la CPN. que incorpora un derecho fundamental de todas las personas a gozar del mismo trato y protección, de los mismos derechos, libertades y oportunidades, sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. La transgresión al régimen propio de una entidad educativa para favorecer a determinados aspirantes en detrimento de otros implica abierta violación del derecho a la igualdad y simultáneamente, respecto de los discriminados, desconocimiento del derecho de acceso a la institución académica".

Sentencia C – 559 de 2001. A través de la cual se establece que "en torno al principio de especialidad que informa la legislación imperante sobre previsión, rehabilitación e integración social para las personas discapacitadas, particularmente en lo que hace a las políticas educativas del Estado frente a tales personas... deben ser acogidos por las instituciones educativas sin discriminación alguna, aplicando integralmente estrategias y métodos pedagógicos adecuados a las especiales características de dichos destinatarios, dentro de una prosecución epistemológica participativa que sin perder de vista las diferencias sustanciales que se dan cita en todos los grupos humanos,..."

Las personas con discapacidad durante los últimos tiempos le han venido reconociendo sus derechos fundamentales, garantizando su cumplimiento mediante un marco legal y normativo que son instrumentos valiosos para fortalecer sus derechos en especial la educación superior.

Como marco jurídico encontramos el internacional, las declaraciones del sistema interamericano y el ámbito iberoamericano que sustentan la inclusión de personas con discapacidad en los estudios superiores:

## **6.2. DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS.**

### Artículo 26.

- a) Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
- b) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
- c) Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

## **6.3. SISTEMA DE LAS NACIONES UNIDAS:**

Convenio sobre la Readaptación Profesional y el Empleo de Personas Inválidas de la Organización Internacional del Trabajo. (Convenio 159 de la OIT). Adoptado el 20 de junio de 1983.

Declaración de los Derechos de los Discapacitados. Resolución 30/3447 proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 9 de diciembre de 1975 (originalmente conocida como "Declaración de los Derechos de los Minusválidos).

Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Resolución 48/96 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1993.

Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad. Resolución 37/52 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 3 de diciembre de 1982.

#### **6.4. PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES.**

Artículo 13.

- i. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.
- ii. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:
  - a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
  - b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
  - c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

- d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;
  - e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.
- iii. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
  - iv. Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad

Ratificada por Colombia el 11 febrero 2004, reafirma que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos humanos y libertades fundamentales que otras personas; y que estos derechos, incluido el de no verse sometidos a discriminación fundamentada en la discapacidad, dimanen de la dignidad y la igualdad que son inherentes a todo ser humano.

#### **6.4.1. Sistema interamericano:**

- Protocolo adicional de la convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales (artículo 13, 14 y 18). (Protocolo de San Salvador). Suscrito en la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos (OEA) el 17 de noviembre de 1988. Este establece en su artículo 18, el derecho de las personas



discapacitadas "a recibir atención especial con el fin de alcanzar el máximo", comprometiendo a los países a adoptar medidas necesarias para el logro de ese propósito.

- Resolución 1249 (XXIII.093) sobre la situación de las personas con discapacidad en el continente americano.
- Resolución sobre la situación de las personas con discapacidad en el Continente Americano. Resolución 1369 de la Organización de Estados Americanos, celebrada el 5 de junio de 1996. AG/RES. 1369 (XXVI-0/96)
- Convención iberoamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, organizaciones de Estados Americanos, Ciudad de Guatemala, 16 de julio de 1999 y con entrada en vigor el 14/09/2001.

#### **6.4.2. Ámbito Iberoamericano**

Declaración de Santa Cruz de La Sierra de los Jefes de Estado y de Gobierno de los países iberoamericanos, celebrada en Bolivia 14 y 15 de noviembre de 2003., donde se declara el año 2004 como el año de las personas con discapacidad.

## **7. ALGUNAS APORTACIONES AL ESTADO DEL ARTE**

Para la elaboración del presente ejercicio investigativo, se llevaron a cabo diferentes consultas de autores, informes, leyes, decretos, resoluciones, cartillas, trabajos de grado, etc., los cuales generaron un enfoque local y a su vez una exacta pertinencia para la realización de este ejercicio y así lograr cada uno de los objetivos planteados.

La Universidad de los Andes, en su facultad de Derecho en el año 2005, elaboro un documento mediante el cual se lleva a cabo un diagnóstico cualitativo de la garantía y goce del derecho a la educación inclusiva en Bogotá a la luz del artículo 24 de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Para lograr este cometido, se desarrolla una distinción de conceptos, un análisis del marco normativo de la educación para las personas con discapacidad en Colombia y en Bogotá, y por último un análisis cualitativo de la oferta educativa del Distrito para las personas con discapacidad.

A su vez, en la Universidad de Salamanca en el año 2010, llevó a cabo una tesis doctoral sobre “La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas”, en la cual se tratan los estudios sobre la inclusión educativa están siendo abordados desde distintos campos científicos, pero especialmente por pedagogos, psicólogos y sociólogos, presentando resultados que avalan un movimiento social potente que ha emergido desde el campo social y que está impregnando la vida de las escuelas, la Universidad, las publicaciones científicas y los debates internacionales. Si importante fue el movimiento de integración, el de inclusión emerge con el impulso que le avala su fundamentación en los derechos humanos, en la justicia, en la equidad y en la igualdad de oportunidades, en una situación mundial en que la exclusión y la marginación son constructos sociales creados por una sociedad que dicta las normas y señala los límites de actuación de las personas en función de sus características personales, sociales y/o culturales. La inclusión educativa marca un espacio en donde todos los niños y niñas, familias, profesores y comunidad, independientemente de sus condiciones,

pueden conseguir altos niveles de logro; tener éxito, ser competentes personal y socialmente, participar, aprender dialogando a convivir y, sentirse que forman una parte importante e insustituible de su entorno social de referencia.

Por otra parte, la Pontificia Universidad católica del Perú publica en 2011 una tesis denominada “Niveles de alexitimia en figuras parentales de niños con trastornos del espectro autista”, donde se describen los niveles de alexitimia de las figuras parentales de niños y niñas con TEA y evaluar las diferencias entre padres y madres en la alexitimia global y sus factores según ciertos datos sociodemográficos. La investigación se basa en el supuesto de que la alexitimia, al ser una expresión del fenotipo amplio del autismo, es mayor en las figuras parentales de los niños con TEA especialmente en los padres. La muestra estuvo compuesta por 30 parejas de figuras parentales que completaron la Escala de Alexitimia de Toronto (TAS-20). Se encontró que los niveles de alexitimia de la muestra estudiada no pueden ser caracterizados como altos. Descriptivamente la mayoría de madres se ubica en el rango de baja alexitimia mientras que la mayoría de padres en el de alexitimia media. En cuanto a las diferencias entre padres y madres en los factores que componen la alexitimia, descriptivamente se encontró que los padres poseen mayores dificultades para describir sus sentimientos a los demás y una tendencia al pensamiento orientado hacia lo externo, mientras que las madres presentan mayores dificultades para identificar los sentimientos, aunque las diferencias no son significativas.

Se realizó a su vez la inspección a varios artículos en revistas científicas, de los que se destacan los siguientes:

“El autismo de Leo Kanner”, escrita para la revista científica digital Innovación Educativa, en el año 2011, en este artículo se pretendía hacer una breve aproximación a un trastorno del desarrollo humano que hoy día sigue estando rodeado de muchas incógnitas, a pesar de que sus primeras investigaciones datan de principios del siglo XX. Se tratarán los aspectos más destacables del autismo definido por Leo Kanner, su etiología desde varias teorías, el momento de aparición, sus características más definitorias y los síntomas definidos en el Manual Diagnóstico DSM-IV.

También, “Competencias emocionales del alumnado con Trastornos del Espectro Autista en un Aula Abierta Específica de Educación Secundaria<sup>51</sup>”, en 2012, buscan

---

<sup>51</sup> Et al, Lozano.

describir el proceso didáctico llevado a cabo para la enseñanza de competencias emocionales en el marco de un aula abierta específica de Educación Secundaria en alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA). Se utilizó un diseño de estudio de caso único para describir un escenario educativo y conocer las variables que inciden en el proceso didáctico. Los resultados indican que el entorno de aprendizaje, el tipo de interacciones que se establecen entre docente-alumno y alumno-alumno, los recursos didácticos utilizados y los roles que el docente desempeña en el proceso de intervención educativa son variables que inciden significativamente en la enseñanza de competencias emocionales del alumnado con TEA. Este artículo pretende promover una reflexión sobre cómo enseñar competencias emocionales al alumnado con TEA, qué elementos ambientales inciden sobre esa enseñanza y qué respuestas ofrece la interacción de los elementos contextuales al desafío pedagógico que plantea la enseñanza de este alumnado.

Por otra parte en este mismo año 2012, para la Universidad de Manchester, Inglaterra, se lleva a cabo el trabajo de grado con nombre “La Inclusión de Niños y Niñas con Trastorno Del Espectro Autista en las Escuelas en la Ciudad de México”; en el cual se encontraron múltiples estudios de casos con niños y niñas con trastorno del espectro autista. La recolección de información proviene de entrevistas con los directores, con los maestros, maestros de apoyo y padres de los niños y niñas con autismo. Se realizaron observaciones de los niños con autismo y otros compañeros en los salones y en los patios de estas escuelas, y grupos de discusión con alumnos a nivel secundaria, estudios sociométricos con todos los niños y se revisaron los records de DOMUS.

Nuevamente en el 2012, pero en la Universidad Abierta Interamericana, se realiza una investigación de grado, denominada “Aportes del modelo Interaccionista Pragmático en el tratamiento del área de lenguaje y comunicación en personas con Trastornos de Espectro Autista”, que quería estudiar los aportes del modelo interaccionista pragmático en el tratamiento de los trastornos del lenguaje y la comunicación en personas con Trastorno de Espectro Autista e indagar acerca de la factibilidad de ser utilizado por profesionales del área de la educación y la psicología, de manera que pueda complementar a los enfoques ya existentes en la Argentina. Sugiere el uso de un modelo integrado y flexible de intervención del lenguaje y la comunicación, con predominio de los principios funcionales e interactivos.

En el año 2013, la Fundación H.A. Barceló, realiza una investigación con nombre “Disfunción del control motor en niños con trastorno del espectro autista. Revisión sistemática”. El cual estudia los trastornos del espectro autista están compuestos por una gama de trastornos generalizados del neurodesarrollo que se caracterizan por déficits en la comunicación, la interacción social y patrones restringidos, repetitivos y estereotipados. En esta revisión sistemática los estudios que fueron examinados demuestran déficits en el control motor de los niños con TEA, aunque no se consideran como una característica central del autismo. Dentro de las deficiencias del control motor en los TEA se comprende también los problemas existentes en la coordinación y la función motora general, la planificación y la ejecución del movimiento y las deficiencias identificadas en el control postural que se presenta inmaduro. Las habilidades motoras finas abarcan diferentes procesos relacionados con lo sensorial, la planificación y la predicción de consecuencias sensoriales de movimiento.

Por otra parte en este mismo año 2015, para la UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA y a DISTANCIA UNAD, se lleva a cabo el trabajo de grado con nombre “Inclusión Social y Educativa de los Trastorno Espectro Autista (Tea)”; el cual tiene su origen en un proceso de investigación que viene adelantando la UNAD a través de la UNID (unidad de inclusión a la Diversidad), haciendo énfasis en la necesidad de un cambio de paradigma cultural, que traiga consigo el reconocimiento y el respeto de las personas con diversidad funcional (discapacidad), Utilizando el arte como herramienta central en los procesos de inclusión de este segmento poblacional.

Ese mismo año, la Revista de Ciencias Médicas publica un artículo científico de nombre “Autismo: un acercamiento hacia el diagnóstico y la genética”, en el cual se habla sobre el autismo, mostrando que es un trastorno del desarrollo cerebral ligado a una biología y química anormales en el cerebro, cuyas causas exactas se desconocen y aún resulta difícil en nuestro medio enfocar el diagnóstico de este trastorno. En el presente trabajo se realizó una revisión bibliográfica, la cual aborda la etiología genética y ambiental, se describe la clasificación para realizar el diagnóstico del autismo y se presentan los programas de Educación Especial diseñados para conocer las necesidades especiales de estos niños. El presente trabajo se realizó mediante la búsqueda bibliográfica en bases de datos médicas, por ser este un tema aún poco transitado y conocido por los profesionales de la salud, lo cual va a permitir un diagnóstico.

## **8. PROCEDER METODOLÓGICO**

### **8.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN**

El presente estudio se orienta por un enfoque de tipo cualitativo el cual está orientado al estudio en profundidad de la compleja realidad social a cerca de los diferentes aspectos a los que se enfrentan los estudiantes con Autismo al ingresar a las IES, por lo cual en el proceso de recolección de datos provenientes de diferentes técnicas, el análisis de esta información<sup>52</sup>, es abordado y orientado a generar constructos y establecer relaciones entre ellos, constituyéndose esta metodología, en un camino para llegar de modo coherente a la teorización.

El ejercicio investigativo fue desarrollado por momentos dados por búsqueda documental orientado en el avance a la práctica educativa a nivel nacional e internacional. Desde esta perspectiva, la finalidad esencial del ejercicio investigativo no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, identificar diversos aspectos que influyen en el acceso , tránsito y socialización de estudiantes con Autismo que puedan aportar información ,la cual guíe la toma de decisiones en el ámbito curricular y los procesos de cambio para la mejora de la misma, tal y como lo propone Eliot al afirmar que la producción y utilización de conocimiento se subordina a este objetivo fundamental de mejorar la praxis.

### **8.2. MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

---

<sup>52</sup> GOETZ Y LE COMPTE. (1988). Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa. Madrid: Morata.

La elección y realización del ejercicio investigativo tuvo su comienzo con un procedimiento deductivo, es decir, se comenzó de lo general a lo particular, por lo tanto su función es demostrar y dar validez a la problemática antes planteada.

La investigación se desarrolla bajo un modelo cualitativo, ya que, se enfoque en la búsqueda de la información documentada y referida en algunas universidad públicas y aún privadas de la ciudad de Bogotá, luego con base en estos resultados establecer una serie de actividades de inclusión encaminadas a fomentar una implementación de aspectos a tener en cuenta por las instituciones para concientizar a la sociedad a cerca de la socialización y tránsito de estudiantes con Autismo en las IES.

### **8.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

Se llevó a cabo búsqueda de la información en universidades públicas y privadas de la ciudad de Bogotá, dentro de las cuales se puede evidenciar si existe o no la inclusión de personas con TEA.

### **8.4. TÉCNICAS PARA EL PROCESAMIENTO DE DATOS**

En la presente investigación se utilizaron los siguientes instrumentos para la recolección de información:

- ✓ Búsqueda de Información

Mediante el cual se pudo evidenciar en artículos publicados en la página de Colombia Confidencial (Ariza ,2014) Manifiesta que las universidades no están preparadas para recibir estudiantes con autismo en un recorrido hecho por cinco universidades de Bogotá pues no existen protocolos adecuados que permitan la inclusión de estudiantes con Autismo. Dentro de algunas de estas universidades están la Universidad Central donde (Nathalie Fuentes 2014) manifiestan no haber tenido casos de este tipo pero que la universidad tiene políticas de Educación

inclusiva y que para discapacidad igualmente debe presentar su puntaje ICFES, donde si la persona califica queda inscrita automáticamente ,luego será evaluada por medio de un comité de admisiones para tomar dicha decisión ,además que las pruebas del Estado no están diseñadas para personas con trastorno generalizado del desarrollo. Universidades como la Escuela Colombiana de Ingeniería no recibe estos estudiantes por su déficit sociológico, La Universidad de la Salle la cual en su reglamento se reserva el derecho de admisión, por medio de una entrevista donde se determina los rasgos de la persona.

Todo esto con lleva a evidenciar que los centros de Educación Superior en Colombia no hay políticas claras y coherentes de integración donde se garantice el derecho y participación social a las Estudiantes con Autismo de acuerdo a lo publicado por Sebastián Ariza.



## 9. PROPUESTA

La propuesta pretende identificar aspectos relacionados con la elaboración de una hoja de ruta que sirva para las universidades o instituciones educativas que se encuentren interesadas con tener un punto de inicio para el manejo de esta población estudiantil.

Además de ello y teniendo en cuenta algunos conceptos que se han desarrollado en el presente ejercicio investigativo, con el que se busca identificar cuáles son los procesos de inclusión educativa, evidenciar la importancia del acompañamiento e intervención del Estado (MEN), desarrollar un estudio documental, que permita diseñar un número de estrategias que permitan mejorar la inclusión de jóvenes con autismo a la educación superior en la ciudad de Bogotá.

Que a su vez, se encuentre dentro de los planteles educativos universitarios, técnicos o tecnológicos, profesionales idóneos y bien preparados o por lo menos con el conocimiento informativo que le permita realizar el acompañamiento adecuado y preciso a todos y cada una de estas personas.

La intención de este ejercicio investigativo, es lograr poner en marcha estrategias que sirvan para mejorar el servicio de educación que se presta a los jóvenes con TEA, a su vez identificar los aspectos que se convierten en detonantes para estas instituciones, las cuales deberán tener en cuenta caracteres políticos e institucionales para llevar a cabo dichas inclusiones educativas, contando claro está con el incondicional aliento de los familiares y la sociedad en general.

## 10. DESARROLLO DE LOS OBJETIVOS

### 10.1. ASPECTOS A CONSIDERAR EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS JÓVENES AUTISTAS PARA EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

La educación de acuerdo al MEN (Ministerio de Educación Nacional), lo define como “Proceso de formación permanente, personal y cultural que se fundamenta en la concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes”. A nivel de educación superior imparte dos niveles: pregrado y Posgrado; donde el nivel de pregrado tiene a su vez tres niveles Tecncoprofesional, Tecnológico y Profesional, desarrollando de manera autónoma la construcción de sus capacidades, propósitos y fines específicos. Así mismo, la vida universitaria permite en los estudiantes, construir relaciones sociales promoviendo la dignidad humana en todos los campos de la vida social.

La integración de los jóvenes con autismo en las diferentes universidades es compleja teniendo en cuenta las razones que muestra el autor Manuel Ojea Rúa<sup>53</sup>, quien indica que “estudiar en la Universidad y aprender a desenvolverse cómodamente en ella es complicado para cualquier alumno (de hecho, muchos estudiantes brillantes en Secundaria fracasan al llegar a la universidad). Pero a los alumnos con Autismo, el entorno universitario pueden resultar especialmente problemático por algunas razones específicas como son:

Autonomía, independencia, aulas, espacios, desplazamientos, diversos compañeros, vida y convivencia dentro de las instituciones , destrezas básicas, organización de asignaturas, dinámica de las diferentes clases , horarios de descanso entre otras .<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> OJEA RÚA, Manuel. Síndrome de Asperger en la Universidad. Percepción y construcción del conocimiento, Editorial Club Universitario San Vicente- Alicante, España. 2008

<sup>54</sup> ALONSO, Nuria y otros. Hacia un modelo de Apoyos universitarios a Estudiantes con Síndrome de asperger: Necesidades y propuestas de Actuación. Universidad Autónoma de Madrid. 2010

Los trastornos del espectro del autismo y en general la discapacidad social son condiciones todavía desconocidas para la mayoría de los profesores, los estudiantes y el personal de administración y de servicios. Ante un alumno o compañero con estas características, el personal y los miembros de la comunidad universitaria simplemente no saben qué pueden o tienen que hacer.

Los jóvenes con autismo tienen las siguientes fortalezas y habilidades que les permiten ser talentosos en diversas profesiones:

- ✓ Son personas leales y serias, que tienden a cumplir las normas (a veces, adhiriéndose a ellas rígidamente) y tienen un sentido elevado de la justicia.
- ✓ Pueden pasar una gran cantidad de tiempo concentrados realizando actividades o hablando de temas que despiertan su interés.
- ✓ Suelen tener una memoria excelente y, en muchos casos, desarrollan otras habilidades excepcionales en ámbitos específicos como el cálculo o la música.
- ✓ Tienden a almacenar y recordar una gran cantidad de información sobre los temas y personas de su interés; pueden poseer un conocimiento enciclopédico o excepcional sobre los mismos y persisten en la reunión y clasificación de datos nuevos.
- ✓ Tienen un interés genuino por entender el funcionamiento de las cosas. Con frecuencia, intentan conocer la lógica de los aparatos y sistemas (desde los más pequeños y concretos)
- ✓ Suelen tener facilidad para percibir los detalles y los cambios, lo que para ciertas tareas y profesiones, es una habilidad de gran valor.
- ✓ Les gusta mantener el orden, aceptando bien las rutinas y ajustándose a ellas con precisión.
- ✓ Pueden ser buenos en actividades que exigen tenacidad, resistencia y precisión.
- ✓ Tienen una fuerte motivación por aprender y hacer las mismas cosas que los demás.

La universidad para muchos de los jóvenes con autismo “es un nuevo comienzo, que requerirá de la comprensión de sus profesores para llegar a ser excelentes estudiantes por su avidez de conocimientos ya que hay que tener en cuenta que pese a su rendimiento desigual en las distintas disciplinas, pueden resultar muy sobresalientes en las materias de su interés y especialmente en las que se relacionen directamente con su carrera, siempre que ésta se complemente con sus aptitudes e intereses. La comprensión significa entender que esta persona

diversa que es la persona asperger, que presenta un pensar diferente y un pensar lógico concreto hiperreal, difiere frente a una persona no asperger, de un pensar surrealista, abstracto y neurotípicos”<sup>55</sup>.

Los estudiantes con autismo en la universidad, necesitan mayor apoyo que favorezca su autonomía personal y la participación en todas las actividades universitarias, haciendo de las instalaciones de la universidad un lugar de inclusión social y laboral, mejorando la calidad de vida para los futuros profesionales con Autismo.

## **10.2. IMPORTANCIA DEL ACOMPAÑAMIENTO E INTERVENCIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS, LA SOCIEDAD Y LA FAMILIA EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN DE LOS JÓVENES CON AUTISMO.**

Al comparar el programa curricular de filosofía para niños con el modelo de educación de desarrollos desde el enfoque cultural de Arkady Margolis<sup>56</sup>.

Se observaron diversas similitudes en ambos programas con respecto a los diferentes y principales objetivos educativos y sus rasgos específicos. Entre estas se encuentran:

1. Educación como desarrollo del pensamiento del niño donde hay coincidencias de acuerdo a Vygotsky, el cual manifiesta que la educación es comparada con una locomotora de la educación.
2. Origen social del proceso de desarrollo: Desarrollo de condiciones sociales apropiadas para el proceso de aprendizaje, lo que quiere decir que el desarrollo del individuo en su situación social es el resultado de desarrollo en grupo.
3. Papel de interiorización es importante el desarrollo del individuo realizado a partir de situaciones sociales de aprendizaje o actividad colectiva de alumnos profesor y adulto.
4. Educación como actividad : de acuerdo a Davydov solo se consideran actividades de aprendizaje aquellas que ayudan a resolver tareas de aprendizaje, en cuanto a Lypman los diálogos de discusión organizados por

---

<sup>55</sup> PERALTA MORALES, Antonio. Fundación Desenvolupament Comunitari, Libro Blanco sobre universidad y discapacidad, Edita: Real Patronato sobre Discapacidad, con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia, la Fundación Vodafone, ANECA y el CERMI, España. 2007

<sup>56</sup> MARGOLIS, Arkaly. Director del Departamento de Formación de profesores del Instituto de Psicología de la Academia Rusa de Educación y rector de la Universidad Internacional de Educación de Moscú

un profesor dirigiendo a los estudiantes puede permitir cumplir los objetivos educativos del programa.

5. Desarrollo de Pensamiento Davydov opina que este es análogo del razonamiento y la capacidad de los alumnos para formular buenos juicios que un entorno común no va estimular el desarrollo de razonamiento teórico y formal-
6. Posición no autoritaria del profesor, no es adecuado que el docente aporte a los alumnos la soluciones y respuestas a los problemas sino que sea coadyuvante y organizador de la actividad de aprendizaje y discusión de un entorno tradicional para que sus alumnos descubran los conceptos teóricos en los objetos de estudios.
7. Hipótesis del punto de partida Elkonin y Davydov establecen que aquella educación que utiliza actividad de aprendizaje para formar pensamiento teórico debe implementarse desde la formación primaria debido a la sensibilidad de los niños a esa edad. Lypman se aproxima a este enfoque donde dice que los niños se motivan a participar tanto es los problemas como discusiones de problemas filosóficos preescolar.

Entre las diferencias tenemos que Davydov<sup>57</sup> explica que el pensamiento teórico debe formarse a través de educación específica de actividad de aprendizaje mientras el razonamiento formal es el resultado del desarrollo real de los alumnos y no requiere ninguna intervención especial del docente.

En definitiva los métodos de establecer acuerdos con los alumnos se determina con llevar un proceso de interiorización y exteriorización que les ayudara a construir nuevas definiciones de forma colectiva y compleja sobre una base de diversas ideas personales individuales exteriorizadas y sus representaciones en problemas filosóficos que pueden ser enseñados de diversas formas.

### **10.3. DISEÑO DE RUTA INTEGRAL PARA FACILITAR EL DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE AUTISTA**

Aspectos a tener en cuenta para el Alumno con Autismo al momento de ingresar a la universidad: que

---

<sup>57</sup> La teoría educativa de Vygotsky en el contexto cultural, Alex Kozulin, Boris Hindis, Vladimir S. Ageyev y Suzanne M. Miller Cambridge University Press, N° de páginas: 477, 2003

1. Diseñar un croquis que facilite su orientación por todos los lugares de la universidad o institución de educación superior de forma que lo pueda asociar y ser independiente.
2. Construir manuales detallados acerca de las diferentes instrucciones, métodos de evaluación, requisitos a presentar que le generan confianza para poder estudiar con tiempo necesario.
3. Tener personal de apoyo que puede ser designado como persona dependiente de la universidad a nivel laboral o un compañero voluntario e incluso su propia familia que le ayude a orientar y acompañar al alumno autista
4. Como docentes es necesario tener formación en la comprensión de la forma de pensar, actuar, sus necesidades y debilidades del alumno autista, con el fin de generar en el alumno confianza para que este se exprese de forma clara y tranquila sus pensamientos y dudas. Identificando la mejor forma de expresión al evaluar el alumno por parte del docente bien sea oral o escrita con el fin de dar la oportunidad de manifestar su conocimiento a través del tema.

Aspectos a tener en cuenta para la familia de los jóvenes con Autismo al momento de ingresar a la universidad:

1. Es de suma importancia hacer partícipe a la familia de los jóvenes con autismo en el proceso educativo.
2. Contar con apoyo o asesoría psicológica a la familia dentro de los planteles de educación superior, para ayudarlos a enfrentar ese nuevo cambio.
3. Conciliar el suministro de información académica de los estudiantes con la institución con el fin que desde la familia se realice el apoyo pertinente.

Aspectos determinantes para que los estudiantes con autismo se incorporen- en la educación superior:

El acceso a la Universidad es un momento fundamental en la intervención con estos estudiantes. Por una parte hay que realizar una acción centrada en el/la estudiante: valoración de las necesidades educativas especiales, diseño de intervenciones específicas para cada estudiante y adaptaciones necesarias y, de otro lado, fijar el plan de trabajo anual ajustado a su ritmo.

Abordar las adaptaciones curriculares a nivel universitario implica abrir un debate acerca de los siguientes temas<sup>58</sup>:

1. El conocimiento del estudiante con autismo y los servicios de apoyo de la propia universidad por parte del profesorado y de los estudiantes.
2. Conocimiento del procedimiento a seguir ante la necesidad de realizar una adaptación curricular.
3. Que es responsabilidad del docente con apoyo de la institución, diseñar y elaborar mediaciones pedagógicas que contribuyan a garantizar el proceso de enseñanza aprendizaje para este tipo de poblaciones.
4. Creación de normas y programas de la universidad que regulen los procedimientos seguir con los estudiantes con necesidades educativas especiales.
5. Generación de protocolos formativos que permitan la atención del docente a esta población, donde se deje explícito el trabajo y asesoría correspondiente para el desarrollo de los espacios académicos.

---

<sup>58</sup> Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con Autismo. Guía 13. Bogotá 2006.

## 11. CONCLUSIONES

Después de la aplicación del ejercicio investigativo, se pueden identificar los siguientes aspectos y obstáculos a los que suele enfrentarse los alumnos con TEA:

-Es compleja la comprensión, entendimiento y aplicación de normas, documentos, debido en buena parte a que cuando fueron escritas y concebidas estas consideraciones eran desconocidas por los entes educativos, docentes y personal universitario o de educación superior para saber manejar las diferentes actitudes dentro del espacio educativo del estudiante con Autismo .

-Un obstáculo es una baja inducción por parte de las instituciones a los procesos académicos y de convivencia, que puedan ayudar al estudiante en los primeros días de acoplamiento, interacción social, comunicación con los diferentes entes con quien debe interactuar el estudiante Autista.

-Dentro de los aspectos se puede observar la falta de socialización, la falta de capacidad para expresar lo que siente o sus ideas y llegar a interpretar las de otros compañeros o docentes , generando en el estudiante autista problemas de comportamiento que se consideran muchas veces inadecuados en al ámbito social, a causa de esto se genera un rechazo significativo.

-Sumando a ello, que se presenta una baja cualificación del personal docente, que contribuya a atender las diferentes necesidades de estos estudiantes con autismo.

-Las estrategias de inclusión tanto social como educativa de personas con autismo son todo un proceso en el cual se conoce, se incluye y se hace partícipe a estas personas con TEA de su propia evolución y metas tanto a nivel sicosocial como educativo donde ellos van a poder aprender, interrelacionar y mejorar así su capacidad de convivencia con otras personas en la sociedad.

-Al tratar de establecer la existencia de protocolos de inclusión en algunas universidades en la ciudad de Bogotá según lo expuesto por (Ariza 2014) en el artículo de Colombia Confidencial manifiesta que hay evidencia que los centros de



Educación Superior en Colombia no tienen políticas claras y coherentes de integración donde se garantice el derecho y participación social a las Estudiantes con Autismo.

Dentro de la importancia del acompañamiento e intervención las instituciones educativas en Colombia se evidencia avances en el área de la educación primaria y Secundaria Básica, dicha evolución a partir de lo revisado en los diferentes documentos y lecturas se puede concluir que se están dando desarrollos iniciales en la construcción de modelos de actuación para manejar estudiantes con características de Autismo.

Es primordial el papel activo de la familia y la sociedad en los procesos de inclusión educativa para jóvenes con autismo, así como lo muestra el autor Manuel Ojea Rúa<sup>59</sup>, quien indica que “estudiar en la Universidad y aprender a desenvolverse cómodamente en ella es complicado para cualquier alumno. Pero a los alumnos con Autismo, el entorno universitario pueden resultar especialmente problemático por algunas razones específicas como son: autonomía, independencia, aulas, espacios, desplazamientos, diversos compañeros, vida y convivencia dentro de las instituciones, destrezas básicas, organización de asignaturas, dinámica de las diferentes clases, horarios de descanso entre otras

<sup>60</sup>.

En el desarrollo del presente trabajo se han planteado una ruta denominada integral en la cual se establecen y definen pasos y condiciones que ayudaran a los alumnos autistas a mejorar su desempeño dentro de la universidad, donde se comprenden pasos logísticos, humanos, familiares e institucionales.

---

<sup>59</sup> OJEA RÚA, Manuel. Síndrome de Asperger en la Universidad. Percepción y construcción del conocimiento, Editorial Club Universitario San Vicente- Alicante, España. 2008

<sup>60</sup> ALONSO, Nuria y otros. Hacia un modelo de Apoyos universitarios a Estudiantes con Síndrome de asperger: Necesidades y propuestas de Actuación. Universidad Autónoma de Madrid. 2010

## 12. BIBLIOGRAFIA

ALONSO, Nuria y otros. Hacia un modelo de Apoyos universitarios a Estudiantes con Síndrome de asperger: Necesidades y propuestas de Actuación. Universidad Autónoma de Madrid. 2010.

ARTIGAS-PALLARÉS J. Autismo y trastorno de déficit de atención/hiperactividad: convergencias y divergencias. Genética. Rev Neurol [Internet] 2013[citado 3 Feb 2014]; 57(Supl 1): S155-S161. Disponible en: <http://www.neurologia.com/pdf/Web/57S01/bkS01S155.pdf>

AUGUSTYN M.; Terminology, epidemiology, and pathogenesis of autism spectrum disorders [monografía en Internet] [consultado el 31/07/ 2009]. Waltham (MA): UpToDate; 2009. Disponible en <http://www.uptodate.com/contents/autism-spectrum-disorder-terminology-epidemiology-and-patogenesis>

BUETTNER, L. et al; El autismo en personas adultas: nuevas perspectivas de futuro. XXV Aniversario de la Asociación Nuevo Horizonte Jornadas Conmemorativas. Edita: Real Patronato sobre Discapacidad. Madrid 2007.

CALA HERNÁNDEZ, Odilkys; LICOURT OTERO, Deysi; CABRERA RODRÍGUEZ, Niurka. Autismo: un acercamiento hacia el diagnóstico y la genética. Revista de Ciencias Médicas. Enero-febrero, 2015; 19 (1):157-178

COY, L. Interacción social y procesos de comunicación en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA) a través del arte. Tesis para optar el título de Magíster, Universidad de la Sabana, Chía, Colombia. 2013.

FRITH, U. & HILL, E. Autism, mind and brain. Oxford: Oxford University Press.2004

FRITH, U., Autismo. Hacia una explicación del enigma, Madrid, Alianza, 2004.  
GOETZ y Le Compte. (1988). Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa. Madrid: Morata.

HERVÁS, A. Los trastornos del espectro autista. Pediatr Integral 2012; XVI (10): 780-794.

KANNER, Leo. Padre del Autismo. Citado por: BENITO, Mónica. El autismo de Leo Kanner. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas. Granada: 2011.

La teoría educativa de Vygotsky en el contexto cultural, Alex Kozulin, Boris Hindis, Vladimir S. Ageyev y Suzanne M. Miller Cambridge University Press, N° de páginas: 477, 2003

LESLIE, A. M.; HAPPE, P., "Autism and Ostensive Communication: The Relevance of Metarepresentation", Development and Psychopathology, 1989.

LOZANO, Josefina. Competencias emocionales del alumnado con Trastornos del Espectro Autista en un Aula Abierta Específica de Educación Secundaria. Aula Abierta 2012, Vol. 40, núm. 1, pp. 15-26 ICE. Universidad de Oviedo

M.M. 'La Inclusión de Niños y Niñas con Trastorno Del Espectro Autista en las Escuelas en la Ciudad de México. Tesis de la Universidad de Manchester, Inglaterra. 2012

MARGOLIS, Arkaly. Director del Departamento de Formación de profesores del Instituto de Psicología de la Academia Rusa de Educación y rector de la Universidad Internacional de Educación de Moscú

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con Autismo. Guía 13. Bogotá 2006.

Ministerio de Educación Nacional –MEN– Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad -PcD-, en el marco del derecho a la educación. Documento de trabajo. Bogotá D.C., Noviembre 2012.

MILLÁ MG, MULAS F. Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. Rev Neurol [serie en Internet]. Feb 2009 [citado 20 Sep. 2011]; 48(2): [aprox. 6 pantallas]. Disponible en: [http://www.ampacarrilet.org/archivos2/articulos /atenciontemprana.pdf](http://www.ampacarrilet.org/archivos2/articulos/atenciontemprana.pdf)

Módulo II: Neuropsicología y Neurobiología Tgd. Evaluación y Diagnóstico

MONTENEGRO NARVÁEZ, Rosa Camila; SUÁREZ ACOSTA, Romina Salomé. "Autismo en el Ecuador". Monografía para la obtención del Título de Bachiller General en Ciencias. Unidad Educativa "Tulcán" 2014-2015.

OJEA RÚA, Manuel. Síndrome de Asperger en la Universidad. Percepción y construcción del conocimiento, Editorial Club Universitario San Vicente- Alicante, España. 2008

ORNITZ, E. M., "Estudios neurofisiológicos", en RUTTER, M.; SCHOPLER, E. (coords.), Autismo: Reevaluación de los conceptos y el tratamiento, Madrid, Alhambra, 1984, pp. 113-135.

PALAU-BODUEL M, Salvadó Salvadó B, Clofent-Torrentó M, Valls-Santasusana A. Autismo y conectividad neural. Rev Neurol [Internet] 2012[citado 3 Feb 2014]; 54(Supl 1): S31-S39. Disponible en: <http://psyciencia.com/wp-content/uploads/2012/10/autismo-y-conectividad-neural.pdf>

PERALTA MORALES, Antonio. Fundación Desenvolupament Comunitari, Libro Blanco sobre universidad y discapacidad, Edita: Real Patronato sobre Discapacidad, con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia, la Fundación Vodafone, ANECA y el CERMI, España. 2007

PETER, Theo. Ed. Autismo Ávila, pág.242, Capítulo: 1. 2008

PICARDO JOAO, Oscar, Et al; Pedagogía, didáctica y autismo. Universidad Francisco Gavidia. 2a ed. -- San Salvador, El Salv. : UFG Editores, 2014.

Propuestas familias mesas autismo. Documento elaborado por el grupo de padres de familias convocados a la mesa que se adelanta en el ministerio de salud y protección social, que incluye el resultado de 300 encuestas respondidas en 45 ciudades principales y municipios de Colombia, con el fin de recoger insumos para el análisis de inclusión de las necesidades de la población con tea, en las políticas públicas de Colombia. 2014.

SAULNIER CA, Klin A. Brief report: social and communication abilities and disabilities in higher functioning individuals with autism and Asperger syndrome. J Autism Dev Disord [serie en Internet]. 2007[citado 15 Sep. 2011]; 37(4): [aprox. 6 pantallas]. Disponible en: <http://www.springerlink.com/content/eh7x2466v422h734/fulltext.pdf>

SCHALOCK, R. L. y VERDUGO, M. A.; Handbook on quality of life for human service practitioners. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. 2000.

SVERDLICK, Ingrid; FERRARI, Paola; JAIMOVICH, Analía. Desigualdad e inclusión en la educación superior, Un estudio comparado en cinco países de América Latina. Programa de Políticas da Cor (PPCOR) Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED). Buenos Aires, 2005.

Universidad de los andes Facultad de derecho. Educación Inclusiva, Garantía del Derecho a la educación inclusiva en Bogotá D.C. 2013.

URQUIJO, María Elizabeth y CARRANZA DUEÑAS, Ricardo. Autismo en la Educación superior: Caso de estudio. Universidad Autónoma de Baja California (México). Ciencia & Futuro V.3 No.1 Año 2013.

WILCHES (s.F) .Inclusión social y Educativa de los trastornos Espectro Autista (TEA), Tunja .Colombia 2015

[http://chicosautistas.blogspot.com.co/2008/06/marco-teorico\\_06.html](http://chicosautistas.blogspot.com.co/2008/06/marco-teorico_06.html)

## 13. ANEXOS

**Tabla 1 Principales autores teóricos**

<p><b>TEORÍAS QUE SE REFIEREN A LAS CAUSAS BÁSICAS</b></p>	<p><b>KANNER (1943-1954)</b></p>	<p><b>ANOMALIAS EN LOS PADRES:</b></p> <p>Prácticas anormales en la crianza de los niños</p> <p>Anomalías de los niños agravadas por una patología paterna</p>
<p><b>TEORÍAS DE LAS QUE SURGEN ETIOLOGÍAS ORGÁNICAS</b></p>	<p><b>WING (1981)</b></p>	<p>Anomalías genéticas</p> <p>Relación del autismo con daño cerebral</p> <p>Lesiones subcorticales</p>
	<p><b>MacCulloch y Sambrooks</b></p>	<p>Disfunción del sistema Vestibular</p> <p>Retraso en el proceso de maduración</p> <p>Anomalías bioquímicas</p>
<p><b>TRASTORNOS DEL DSM IV</b></p>	<p><b>KANNER (1943)</b></p>	<p>Trastorno autista de primer grado</p>
	<p><b>WING (1981)</b></p>	<p>Síndrome de Asperger</p>
	<p><b>RETT (1966)</b></p>	<p>Trastorno de Rett</p>
<p><b>DSM V</b></p>	<p>TEA</p>	<p>TEA</p>

Fuente: Elaborado por el autor

**Tabla 2 Conceptos teóricos**

TRASTORNO	MANIFESTACIONES CLÍNICAS	CARACTERÍSTICAS
<p><b>Trastorno Autista</b></p>	<p>Alteración cualitativa de la interacción social manifestada al menos por dos de sus características:</p>	<p>Alteración de múltiples comportamientos no verbales., dentro de los que se destacan:</p> <p>El contacto ocular, la expresión facial, las posturas corporales, gestos reguladores de la interacción social.</p> <p>Incapacidad para desarrollar relaciones adecuadas con compañeros al nivel de desarrollo.</p> <p>Ausencia de capacidad espontanea para compartir con otras personas, disfrutar, tener interés en algo y, trazarse objetivos.</p> <p>Falta de reciprocidad social o emocional.</p> <p>Retraso o ausencia total del desarrollo del lenguaje oral. No acompañado de intentos para compensar mediante modos alternativos de comunicación, tales como gestos o mímica.</p> <p>En sujetos con un habla adecuada, alteración importante de la capacidad para iniciar o mantener una conversación con otros.</p> <p>Utilización estereotipada y repetitiva del lenguaje o lenguaje idiosincrásico.</p> <p>Ausencia de juego realista espontaneo variado o de juego imitativo social propio del nivel de desarrollo.</p>
	<p>Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas.</p>	<p>Preocupación adsorbente por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés que resulta anormal, sea en su intensidad, sea en su objetivo.</p> <p>Adhesión aparentemente inflexible</p>

		<p>a rutinas rituales específicas, no funcionales.</p> <p>Manierismos motores estereotipados y repetitivos.</p> <p>Preocupación persistente por partes de objetos.</p>
	Retraso o funcionamiento anormal que aparece antes de los tres años de edad.	<p>Retraso en la interacción social.</p> <p>Retraso en el lenguaje utilizado en la comunicación social.</p> <p>Retraso en el juego simbólico o imaginativo.</p>
<b>Trastorno de Rett</b>	Todas las características	<p>Desarrollo prenatal y perinatal aparentemente normal.</p> <p>Desarrollo psicomotor aparentemente normal durante los primeros cinco meses después.</p> <p>Desaceleración del crecimiento craneal entre los cinco y cuarenta y ocho meses de edad</p>
	Aparición de todas las características aquí descritas después del periodo del desarrollo normal.	<p>Perdida de habilidades manuales y tensionales previamente adquiridas entre los cinco y los treinta meses de edad, con el subsiguiente desarrollo de movimientos manuales estereotipados</p> <p>Perdida de implicación social en el inicio del trastorno</p> <p>Mala coordinación de la marcha o de los movimientos del tronco</p> <p>Trastorno des integrativo infantil</p> <p>Desarrollo aparentemente normal durante por lo menos los primeros dos meses posteriores al nacimiento, manifestado por la presencia de comunicación verbal y no verbal relaciones sociales, juego del comportamiento adaptativo apropiados a la edad del sujeto.</p> <p>Desarrollo del lenguaje expresivo y</p>



		receptivo gravemente afectado, con retraso psicomotor grave.
<b>Trastorno des integrativo infantil</b>	Desarrollo aparentemente normal durante por lo menos los primeros dos meses posteriores al nacimiento, manifestado por la presencia de comunicación verbal y no verbal relaciones sociales, juego del comportamiento adaptativo apropiados a la edad del sujeto	
	Perdida clínicamente significativa de habilidades previamente adquiridas, esto es antes de los 10 años de edad, en por lo menos dos áreas	Afectación de las habilidades sociales o comportamiento adaptativo  Afectación en el control intestinal o vesical  Afectación en el juego  Afectación en las habilidades motoras Alteración cualitativa de la interacción social
	Anormalidades en por lo menos dos áreas	Alteración cualitativa de la comunicación.  Alteración en los patrones de comportamiento, intereses y actividades restrictivos repetitivos y estereotipados, en los que se incluyen estereotipias motoras y manierismos.
	El trastorno no se explica mejor por la presencia de otro trastorno generalizado del desarrollo o de esquizofrenia	
<b>Trastorno de asperger</b>	Alteración cualitativa de la interacción social manifestada por lo menos en dos de sus características	Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social  Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros al nivel del desarrollo del sujeto  Ausencia de reciprocidad social o emocional
	Patrones de comportamiento, intereses y actividades restrictivos, repetitivos y estereotipados, manifestados en una de sus características	Preocupación absorbente por uno o más patrones de interés estereotipados y restrictivos que son anormales, sea por su

		<p>intensidad o por su objetivo</p> <p>Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos no funcionales</p> <p>Manierismos motores estereotipados y repetitivos</p> <p>Preocupación persistente por parte de objetos</p>
	<p>El trastorno causa un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, laboral y otras áreas importantes de la actividad del individuo</p> <p>No hay retraso general del lenguaje clínicamente significativo</p> <p>No hay retraso clínicamente significativo del desarrollo cognitivo ni de habilidades de autoayuda propias de la edad, comportamiento adaptativo y curiosidad social acerca del ambiente durante su infancia</p> <p>No cumple los criterios de otro trastorno generalizado del desarrollo ni de la esquizofrenia.</p>	
<p><b>Trastorno generalizado del desarrollo no especificado (incluyendo Autismo atípico)</b></p>	<p>Existe una alteración grave en el desarrollo de la interacción social recíproca o de las habilidades de comunicación verbal y no verbal, cuando hay comportamientos, intereses y actividades estereotipadas, pero no se cumplen los criterios de un trastorno no generalizado del desarrollo específico, esquizofrenia, trastorno esquizofrénico de la personalidad, o trastorno de la personalidad por evitación.</p>	<p>Autismo atípico, por cuanto inicia en una edad posterior, presentar sintomatología atípica o, una sintomatología subliminal.</p>

Tabla 2. Categorías en las que puede desarrollarse el trastorno de espectro autista, según lo contemplado en el DSM – IV – TR. Tabla elaborada por la autora, con la información contenida en la fuente aquí relacionada