

Volumen 5 - Número Especial- Octubre/Diciembre 2018

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

Miradas hacia un mundo simbólico: El Trastorno del Espectro Autista

EDITORAS

Claudia Andrea Huaiquién Billeke

Universidad Católica de Temuco, Chile

Claudia Leticia Peña Testa

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Portada: Fotografía Autorizada por Bélgica Vásquez Pastenes

221 B

WEB SCIENCES

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Mg. © Carolina Cabezas Cáceres
Universidad de Los Andes, Chile

Subdirector

Dr. Andrea Mutolo
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda
Universidad Católica de Temuco, Chile

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Cuerpo Asistente

Traductora Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza
Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado
Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos
Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie
Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dr. Francisco José Francisco Carrera
Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González
Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy
Universidad de La Serena, Chile

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Cecilia Jofré Muñoz
Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya
Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

*Universidad de Potsdam, Alemania
Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Mg. Liliana Patiño

Archiveros Red Social, Argentina

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

Dra. Leticia Celina Velasco Jáuregui

*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores
de Occidente ITESO, México*

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía

Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu

Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

*Universidad Popular Autónoma del Estado de
Puebla, México*

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo

Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau

Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles,
Estados Unidos*

Dr. José Manuel González Freire

Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera

Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel León-Portilla

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura

*Instituto de Estudios Albacetenses “don Juan
Manuel”, España*

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros

Diálogos en MERCOSUR, Brasil

Dr. Álvaro Márquez-Fernández

Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango

Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut

Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa

Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo

*Universidad Nacional Autónoma de Honduras,
Honduras*

Dra. Yolanda Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Mg. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa

Instituto Universitario de Lisboa, Portugal

Centro de Estudios Africanos, Portugal

Dra. Alina Bestard Revilla

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y
el Deporte, Cuba*

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez

*Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia*

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Per

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta

*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. Vivian Romeu

*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. María Laura Salinas

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia

Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López

*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Dra. Jaqueline Vassallo

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez

Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec

Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía / Revista
Inclusiones / Santiago – Chile
Representante Legal
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

Indización y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





WZB

Berlin Social Science Center



uOttawa

Bibliothèque
Library



REX

BIBLIOTECA ELECTRÓNICA
DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Ministerio de
Ciencia, Tecnología
e Innovación Productiva



Uniwersytet
Wrocławski



Stanford University
LIBRARIES



PRINCETON UNIVERSITY
LIBRARY

WESTERN
THEOLOGICAL SEMINARY



ROAD

DIRECTORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES

**DESAFÍOS DE LA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA
DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN CONTEXTO MAPUCHE**

**CHALLENGES OF PSYCHOEDUCATIONAL INTERVENTION FOR CHILDREN
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN MAPUCHE CONTEXT**

Mg. Ximena Gutiérrez-Saldivia

Universidad Católica de Temuco, Chile

xgutierrez.saldivia@gmail.com

Mg. Cecilia Barría Navarro

Universidad Católica de Temuco, Chile

cbarria@uct.cl

Dra. Carmen Paz Tapia Gutiérrez

Universidad Católica de Temuco, Chile

ctapia@uct.cl

Fecha de Recepción: 30 de agosto de 2018 – **Fecha de Aceptación:** 08 de octubre de 2018

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar los resultados de una reflexión teórica sobre los procesos de intervención psicoeducativa de niños con Trastornos del Espectro Autista (TEA) en contextos de diversidad social y cultural, específicamente en contexto mapuche. Se abordan conceptos centrales asociados al TEA y los métodos y programas de intervención más utilizados, ello desde la revisión de artículos científicos, manuales y libros. Sostenemos como supuesto que las intervenciones psicoeducativas se deben apoyar en los conocimientos y saberes propios de las familias y comunidades indígenas mapuches presentes en Chile. La revisión teórica permite develar que en la intervención psicoeducativa es posible incorporar principios de la metodología de la educación familiar mapuche *kimeltuwün*, métodos educativos como el *güxam*, *kimkimtun* y *güneytun* y contenidos educativos propios (mapuche *kimün*), como por ejemplo los *epew*. Se concluye que se deben abrir nuevas líneas de investigación sobre la cuestión del autismo para avanzar hacia intervenciones psicoeducativas desde una perspectiva culturalmente sensible.

Palabras Claves

Trastornos del espectro autista – Intervención psicoeducativa – Saberes educativos mapuches
Diversidad social y cultural

Abstract

The objective of this paper is to present the results of a theoretical reflection on the processes of psychoeducational intervention of children diagnosed with Autism Spectrum Disorders (ASD) in contexts of social and cultural diversity, specifically in the Mapuche context. Main ASD-related concepts and the most used methods and intervention programs are addressed from the review of scientific articles, guides and books. We support the assumption that psychoeducational interventions should be based on Mapuche families and communities own knowledge. The theoretical review reveals that it is possible to include, in the psychoeducational intervention, principles of the Mapuche family education methodology (process called *kimeltuwün*), educational methods such as *güxam*, *kimkimtun* and *güneytun* and their own educational contents (Mapuche *kimün*), such as the *epew*. It is concluded that new lines of research on the autism issues should be opened in order to make progress in psychoeducational interventions from a culturally sensitive perspective.

Keywords

Autism spectrum disorders – Psychoeducational intervention – Mapuche educational knowledge
Social and cultural diversity

Introducción

En los últimos años se ha evidenciado gran interés de la comunidad científica por investigar sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA), ello con el propósito de avanzar hacia la construcción de conocimiento en el área. No obstante, en Chile se evidencia un desarrollo incipiente de investigaciones sobre TEA en el mundo de la vida indígena. En este sentido, el presente trabajo tiene como propósito ofrecer una reflexión teórica sobre la intervención psicoeducativa de los TEA en contextos de diversidad social y cultural, específicamente en contexto mapuche.

Lo anterior, es especialmente relevante, ya que en Chile coexisten tres sociedades: la chilena no indígena, como cultura dominante, la indígena como cultura minoritaria involuntaria, y la inmigrante como cultura minoritaria voluntaria¹. La población indígena representa el 9,1% de la población, distribuidas entre los pueblos Aimara, Rapa Nui, Quechua, Mapuche, Atacameño, Coya, Kawéskar, Yagán y Diaguita, siendo el pueblo Mapuche el que representa la mayor concentración². Adicionalmente la población inmigrante representa el 2,7% de la población total y de acuerdo a la distribución por país de nacimiento predomina la comunidad de personas peruanas, representando el 33,3% de la población inmigrante³. Así, en el ámbito educativo emergen desafíos importantes, asociados al reconocimiento de saberes, lengua, y religión de estas poblaciones⁴, como también un currículum plural e intervenciones psicoeducativas que sean culturalmente pertinentes a la diversidad social y cultural del país.

Si bien en Chile no existen estudios epidemiológicos que permitan saber con exactitud el número de personas con dicha condición, en estudios realizados en países como Estados Unidos (EEUU) se ha constatado que un promedio de 1 de cada 110 niños presenta un TEA, estando presentes en todas las etnias y grupos socioeconómicos⁵. Se da más frecuentemente en hombres que en mujeres, en una relación 4:1, aunque se ha observado que las mujeres con autismo presentan un mayor compromiso cognitivo⁶.

En lo que refiere a los procesos de intervención, las investigaciones develan que desde la sociedad occidental los servicios de apoyos a menudo ignoran u omiten la diversidad sociocultural de las personas en condición de discapacidad⁷. En el caso de las

¹ Eliana Ortiz y Enrique Riquelme, Experiencias de estudiantes mapuches en formación inicial docente en contexto de diversidad. *Psicología Escolar E Educativa*. Vol. 21, Nº 3, (2017), 621-628.

² Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Santiago: Ministerio de Desarrollo Social, 2013).

³ Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional...

⁴ Segundo Quintriqueo; Susan Sanhueza y Miguel Friz, Triangulación de métodos como propuesta para el estudio de competencia comunicativa intercultural en contextos de inmigración e interculturalidad. *Andamios*. Vol. 14, Nº 34, (2017), 283-303.

⁵ Centers for Disease Control and Prevention, Prevalence of autism spectrum disorders-Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, United States. *Surveillance Summaries*. Vol. 58, Nº SS10, (2006), 1-20. <https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss5810a1.htm>

⁶ María Bonilla y Roberto Chaskel, Trastorno del espectro autista. *Revista CCAP*. Vol. 15, Nº 1, (2016), 19-29.

⁷ David Hollinsworth, Decolonizing indigenous disability in Australia. *Disability & Society*. Vol. 28, Nº 5, (2013), 601-615.

poblaciones indígenas, no se reconocen las diferencias históricas y de contexto, ni los saberes y conocimientos propios en los procesos de intervención⁸.

Lo anterior, es especialmente relevante en el contexto chileno, ya que históricamente la tendencia ha sido importar modelos y métodos educativos europeos y anglosajones. Así, lo demuestra el estudio realizado por Egaña en el 2000, que revela que en las escuelas primarias chilenas a mediados del siglo XIX se utilizó el método mutuo de enseñanza, también denominado lancasteriano⁹. Este método fue sistematizado por los ingleses Andrew Bell, quien lo utilizó en India, y por Joseph Lancaster en Londres.

En este mismo orden de cosas, el estudio historiográfico realizado por Mansilla y Huaiquién el 2018, revela que la educación chilena a fines del siglo XIX y principio del siglo XX se basó en el modelo educativo alemán¹⁰. Los autores destacan que el currículum contempló tres ejes: la educación moral, la educación física y la educación lingüística, propio de la formación prusiana.

En la actualidad el Ministerio de Educación continúa importando métodos educativos. Muestra de ello es la publicación en el 2015 del decreto N° 83 que norma en las escuelas chilenas infantiles y primarias las adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)¹¹. Esta normativa se fundamenta en el enfoque del diseño universal para el aprendizaje. Dicho enfoque tiene su origen en el diseño universal que surge desde la arquitectura en la década de los setenta en EEUU y que fue transferido al ámbito educativo por el Center for Applied Special Technology [CAST] en Massachusetts¹².

En el contexto de los TEA se evidencia que la transferencia de programas de intervención extranjeros ha permeado los procesos de intervención psicoeducativa, predominando con fuerza aquellos programas que surgen en contextos anglosajones. Ejemplo de esto son los programas *Applied Behavior Analysis (ABA)* [Análisis Conductual Aplicado] y *Treatment and Education of Autistic Related Communication-handicapped Children (TEACCH)* [Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación], entre muchos otros.

En efecto, planteamos como desafío que los profesionales que realizan intervenciones psicoeducativas con niños de origen mapuche que presentan TEA incorporen los conocimientos y saberes propios de las familias y comunidades indígenas mapuches. El propósito está orientado a avanzar hacia procesos de intervención que respondan a una perspectiva culturalmente sensible.

⁸ Emma Kowal, The stigma of white privilege. *Cultural Studies*. Vol. 25, N° 3, (2011), 313-333.

⁹ María Egaña, La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile (Santiago de Chile: Ediciones LOM, 2000).

¹⁰ Juan Mansilla y Claudia Huaiquién, Enseñanza a la alemana: Transferencia del modelo de escuela de Berlín a Chile a fines del siglo XIX. *Espacios [en línea]*. Vol. 39, N° 17.

¹¹ Ministerio de Educación, Decreto N° 83 aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica (División de educación general, Unidad de Currículum, 2015).

¹² Carmen Alba-Pastor, *Diseño Universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva* (Madrid: ediciones Morata, 2017).

Conceptualización del trastorno del espectro autista

El concepto autismo deriva del griego autt(o), que significa que actúa sobre uno mismo; este, sumado al sufijo –ismo, que quiere decir proceso patológico, que actúa sobre uno mismo¹³. Desde una perspectiva etimológica la palabra autismo se utiliza para describir la inmersión en sí mismo de las personas que presentan la condición autista.

A partir de un punto de vista histórico el concepto de autismo se utiliza por primera vez en 1911¹⁴. Aunque existen discusiones al respecto, ya que en la literatura también se referencia su uso en 1908 por Eugen Bleuler en una monografía donde describe a pacientes con esquizofrenia¹⁵. En este contexto Bleuler utiliza el concepto para referirse a la pérdida de contacto con la realidad y a estar ensimismado o encerrado en sí mismo¹⁶. Sin embargo, el concepto se utilizaba para otorgar una característica específica de estar ensimismado, y no para precisar la gama de cualidades que comprende el autismo.

Si bien en sus orígenes se utilizó el concepto aislado de autismo o autista, las investigaciones han contribuido a transitar y avanzar hacia el concepto de Trastorno del Espectro Autista para referirse a la condición que presentan múltiples personas.

En esta línea, es importante relevar que el TEA fue descrito por primera vez en 1943 por el psiquiatra austriaco Leo Kanner en su artículo titulado “Alteraciones autísticas de contacto afectivo”, quien indicó que el TEA se caracterizaba por una alteración innata del contacto afectivo¹⁷.

Posterior a la caracterización realizada por Leo Kanner, el pediatra y psiquiatra austriaco Hans Asperger en el año 1944 planteó la “psicopatía autista”¹⁸, mencionando que estas personas mostraban dificultad para la reciprocidad social y emocional, pero que tenían un desarrollo lingüístico adecuado y con frecuencia avanzado para su edad¹⁹. Mientras que en 1981 la psiquiatra británica Lorna Wing desarrolló la tríada sintomática que caracteriza al autismo: contacto social, comunicación e imaginación²⁰, surgiendo la conceptualización de síndrome de asperger y espectro autista.

En este mismo orden de ideas, señalar que, con los aportes de Kanner, Asperger, Wing y otros científicos, a sido posible la evolución del concepto y la determinación de las características esenciales que permiten describir el trastorno. En este contexto, destacar que en 1980 se acuñó el término autismo infantil con la publicación del Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, tercera edición [DSM-III], modificándose en 1987 a

¹³ María Bonilla y Roberto Chaskel, Trastorno del espectro autista...

¹⁴ Claudia Huaiquián, Trastorno del espectro autista, seis miradas y un paradigma. Rev Incl. Vol. 5, Nº especial, (2018), 61-77.

¹⁵ María Bonilla y Roberto Chaskel, Trastorno del espectro autista...

¹⁶ Claudio Talero; Luis Martínez; Mario Mercado; Juan Ovalle; Alejandro Velásquez y Juan Guillermo, Autismo, estado del arte. Rev. Cienc. Salud. Vol. 1, Nº 1, (2003), 68-85.

¹⁷ Elena Díaz y Ivonne Andrade, El trastorno del espectro autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador. Revista Intercontinental de Psicología y Educación. Vol. 17. Nº 1, (2015), 163-181.

¹⁸ Elena Díaz y Ivonne Andrade, El trastorno del espectro autista (TEA)...

¹⁹ Carolina Campos, Trastornos del espectro autista (México: Manual Moderno, 2007).

²⁰ Claudia Huaiquián, Trastorno del espectro autista, seis miradas...

trastorno autista a partir de la revisión que se realizó del manual²¹. En 1995 se incorporó en el DSM-IV los términos trastorno generalizado del desarrollo no especificado y síndrome de asperger, mientras que el 2013 se eliminaron del DSM-V ambos conceptos, y se optó por el término Trastorno del Espectro Autista²².

El manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-V a eliminado todas las categorías diagnósticas que se incluían como entidades independientes, tales como: Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Trastorno Desintegrativo de la infancia y Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado. La finalidad era agrupar los diversos diagnósticos que comparten ciertas características, pero que, no obstante, son parte de la amplia gama de rasgos del espectro del autismo.

A partir de las investigaciones es posible comprender que el TEA se trata de un conjunto de características y que cada una de ellas es diversa según las individualidades de cada persona. Siendo importante señalar que se denomina espectro porque los síntomas del TEA tienen un rango de gravedad variable, que puede ser de menos a más severo. Así, cada niño tiene características muy diferentes, aunque el diagnóstico sea el mismo²³.

Por tanto, la comprensión del TEA como un continuo se asocia con una amplia variedad de características, síntomas, factores etiológicos e incluso respuestas frente a los tratamientos²⁴. Ello, debido a que la concepción del autismo como un espectro favorece la comprensión que el TEA es la interacción de diversas características, patologías y dimensiones, que van a manifestarse en diferentes formas de acuerdo a la realidad social e individual de cada persona.

En este ámbito, el TEA se manifiesta a través del desarrollo anormal de la interacción y la comunicación social, que afecta la capacidad natural para desarrollar habilidades de interacción social, iniciar conversaciones y relacionarse adecuadamente²⁵. Schultz, Romanski y Tsatsanis señalan que el TEA se caracteriza por déficits en las áreas de socialización, falta de flexibilidad cognitiva, intereses monotemáticos, funciones ejecutivas y regulación emocional deficientes²⁶.

Así, el TEA evidencia un marcado compromiso en el establecimiento de relaciones sociales, junto a un cuadro heterogéneo de características que abarcan: rutinas, juegos

²¹ Christopher Gillberg; Suzanne Steffenburg y Gun Jakobsson, Neurobiological Findings In 20 Relatively Gifted Children With Kanner-Type Autism Or Asperger Syndrome. *Developmental Medicine & Child Neurology*. Vol. 29, Nº 5, (1987), 641-649.

²² César Reynoso; María José Rangel y Virgilio Melgar, El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos, *Rev Med Inst Mex Seguro Soc*. Vol. 55, Nº 2, (2017), 14-22.

²³ Nora Grañana, Manual de intervención para trastornos del desarrollo en el espectro autista (Buenos Aires: Paidós, 2014).

²⁴ Isabelle Rapin, The Austistic-Spectrum Disorders, *The New England Journal of Medicine*. Vol. 347, Nº 5, (2002), 302-303.

²⁵ Hannia Cabezas y Gerardo Fonseca, Mitos que manejan padres madres acerca del autismo en Costa Rica, *Actualidades Investigativas en Educación, Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 7, Nº 2, (2007).

²⁶ Robet Schultz; Lizabeth Romansk y Katherine Tsatsanis, *Neurofunctional models of autistic disorder and Asperger syndrome: Clues from neuroimaging* (New York: Guilford Press, 2000, 172-209).

repetitivos y estereotipados y rituales compulsivos²⁷. Otra característica relevante es el funcionamiento de la mente, la que funciona de manera parcializada, es decir, al recibir diferentes estímulos, la persona se enfoca en un aspecto determinado, siendo incapaz de comprender la globalidad, ni de ordenar toda esa información²⁸.

Desde una perspectiva más actual el TEA se concibe como un trastorno del neurodesarrollo que afecta la interacción y la comunicación y que se caracteriza por presentar conductas e intereses limitados y repetitivos²⁹. Además, las investigaciones han indicado que las personas con TEA presentan dificultades para encontrar sentido a sus propias acciones y las ajenas, evidenciando dificultades para encadenarlas con un propósito final³⁰, lo cual está en relacionado con la forma en que utilizan sus funciones ejecutivas.

En relación con las teorías que explican el funcionamiento intelectual y emocional de las personas con TEA destacar la Teoría de la Mente. Esta teoría ha sido desarrollada por los psicólogos británicos Simón Baron-Cohen y Uta Frith, quienes plantean que las personas autistas carecen de la capacidad para pensar sobre los pensamientos y por eso presentan problemas en ciertas habilidades sociales, comunicativas e imaginativas³¹. Por otro lado, Hobson propone la Teoría del déficit afectivo-social³². Este autor señala que los déficit cognitivos y sociales son de naturaleza afectiva, es decir que desde el nacimiento las personas con TEA manifiestan dificultades en comprender sus emociones y las de otros. Otra teoría es la del déficit en funciones ejecutivas, que alude a que las personas con TEA presentan dificultades en desarrollar y utilizar las funciones ejecutivas³³.

Otro planteamiento es la teoría de la coherencia central acuñado por Frith. Esta teoría plantea que los niños con TEA presentan dificultades para integrar información en su contexto y percibir información visual de forma global³⁴. Además Frith plantea la Teoría de la “ceguera mental”. Dicha teoría considera que la persona con autismo tiene una “ceguera mental” al presentar incapacidad para darse cuenta de lo que piensa o cree otra persona³⁵.

²⁷ Alena García, Programa de formación en el área de autismo para docentes especialistas, Revista de Investigación. N° 70, (2010)15-27.

²⁸ Angel Riviére, La mirada mental (Buenos Aires: Aique, 1996).

²⁹ Gerardo Godoy, Dominique Manghi, Gonzalo Soto y Isabel Aranda, Recursos comunicativos de un joven con autismo: enfoque multimodal para mejorar la calidad de vida, Revista Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 15, N° 1, (2015), 1-23.

³⁰ Claudia Huaiquían y Juan Mansilla, La mirada mental de niños autistas que asisten a escuelas públicas en la ciudad de Temuco en Chile, Ricerche di Pedagogia e Didattica. Vol. 6, N° 1, (2011), 1-16.

³¹ Ana María Miguel, El mundo de las emociones en los autistas, Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 7, n° 2, (2006), 169-183.

³² Peter Hobson, El autismo y el desarrollo de la mente (Buenos Aires: Paidós, 1995).

³³ James Russell, El autismo como trastorno de función ejecutiva (España: Medica Panamericana, 2000).

³⁴ Beatriz López y Sue Leekam, Teoría de la coherencia centra: una revisión de los supuestos teóricos, Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development. Vol. 30, N° 3, (2007), 439-457.

³⁵ Ana María Miguel, El mundo de las emociones en los autistas, Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 7, n° 2, (2006), 169-183.

En síntesis, se han presentado diferentes conceptualizaciones y teorías que permiten a padres, cuidadores y profesionales comprender el funcionamiento intelectual, social y adaptativo de sus hijos, estudiantes o usuarios, para brindar apoyos psicoeducativos pertinentes culturalmente y coherentes a las necesidades individuales de cada persona, respetando su integridad, desarrollo personal y dignidad humana.

Métodos de Intervención psicoeducativa

Desde la década de los sesenta se han propuestos diversos modelos de intervención, orientados a desarrollar la comunicación, el lenguaje y competencias sociales en las personas que presentan condición autista³⁶. Esta diversidad conllevó a que los investigadores se centraran por muchos años en determinar qué programas eran más efectivos. En la actualidad, autores como Martínez³⁷ manifiestan que la investigación se ha orientado a determinar los beneficios de combinar elementos de diferentes programas.

Desde la perspectiva psicoeducativa los modelos y programas se basan principalmente en desarrollar nuevos comportamientos, como también en abordar dificultades específicas centradas en habilidades sociales, habilidades de comunicación y desarrollo psicomotor³⁸.

Con respecto a los programas basados en enfoques conductuales, los más conocidos son el método Lovaas y el método Applied Behaviour Analysis (ABA) [Análisis Aplicado de la Conducta].

El método Lovaas fue desarrollado por el doctor Ivar Lovaas de la Universidad de California en EEUU. El objetivo principal es aumentar las conductas adaptativas y reducir aquellas inadecuadas³⁹. Los principios de la intervención consideran el uso de técnicas de reforzamiento, moldeamiento y el retiro gradual de los estímulos de apoyo⁴⁰.

En relación con el método ABA señalar que tiene su génesis en el método propuesto por Lovaas. En este sentido, autores como Mulas et al. manifiestan que se ha modificado en el tiempo, refiriéndose al método ABA contemporáneo. Dicho método se basa en fomentar conductas mediante refuerzos positivos e inhibir aquellas no deseadas mediante mecanismos de extinción⁴¹.

Desde un enfoque ecléctico se destaca la metodología Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children (TEACCH), creado por Erick

³⁶ Claudia Huaiquién y Juan Mansilla, La mirada mental de niños autistas que asisten...

³⁷ Mauricio Martínez, Intervención psicoeducativa para niños con trastornos del espectro autista: descripción, alcances y límites (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015).

³⁸ Fernando Mulas; Gonzalo Ros-Cervera; María Millá; Máximo Etcherareborda; Luis Abad y Montserrat Téllez, Modelos de intervención en niños con autismo. Revista Neurología. Vol. 50, Nº 3 (2010), 77-84.

³⁹ Mauricio Martínez, Intervención psicoeducativa para niños con trastornos del espectro...

⁴⁰ Claudia Huaiquién, Intervención psicoeducativa basada en imágenes en niños y niñas con trastornos generalizados del desarrollo. Revista Chilena de Neuropsicología. Vol. 4, Nº 2, 2009, 138-148.

⁴¹ Fernando Mulas; Gonzalo Ros-Cervera; María Millá; Máximo Etcherareborda; Luis Abad y Montserrat Téllez, Modelos de intervención en niños con autismo...

Shopler a finales de la década de los sesenta en Carolina del Norte, EEUU⁴². De acuerdo con Huaiquián⁴³ este método se caracteriza por una enseñanza individualizada y estructurada, teniendo como propósito desarrollar habilidades comunicativas y promover el uso de éstas en contextos espontáneos-naturales. Esta metodología en sus inicios se utilizó en la educación especial, mientras que en la actualidad se ha extendido a la educación regular, considerándose una metodología que beneficia tanto a los niños con TEA como a sus compañeros de clase⁴⁴.

Otro proyecto que surgió en el 2000 es el programa Communication DEALL, creado por el Dr. Karanth en India. Este es un programa de intervención temprana intensivo dirigido a niños de 0 a 6 años con diagnóstico de TEA. El objetivo principal es lograr que los niños a los 6 años se integren en escuelas regulares⁴⁵. El proceso de intervención lo realiza un equipo multidisciplinario orientado a desarrollar habilidades motrices, habilidades comunicativas, habilidades cognitivas, habilidades sociales y habilidades emocionales⁴⁶.

En Chile, Huaiquián⁴⁷ desarrolló el programa PIBI basado en imágenes, enfocado al desarrollo de las dimensiones de anticipación y flexibilización con niños entre 3 y 8 años de edad con diagnóstico de trastornos generalizados del desarrollo de tipo autista. Este programa se fundamenta en dos premisas. La primera, asociada que la educación es la principal vía de intervención para los niños con TEA. La segunda, relacionada al uso de material visual en los procesos de intervención, ya que la principal dificultad de los niños con TEA es integrar la información, donde las imágenes actúan como organizadores y claves para darle sentido a la acción. La autora manifiesta que el uso de imágenes es fundamental, ya que favorece las experiencias cotidianas, la flexibilidad mental y la anticipación de comportamientos.

Por último, señalar que la selección de un modelo o programa de intervención psicoeducativa debe permitir dar respuesta a las necesidades individuales, ya que cada persona con TEA es diferente. Como bien plantea Huaiquián y Mansilla⁴⁸ las intervenciones deben estar orientadas a lograr aprendizajes funcionales, espontáneos y generalizables en un ambiente de motivación, que permitan desarrollar habilidades que sean utilizadas en contextos naturales. Por lo tanto, la intervención desde la perspectiva educativa debe perseguir mejorar la calidad de vida y lograr aprendizajes y la participación de los niños con TEA en su familia, escuela y comunidad⁴⁹.

⁴² Mauricio Martínez, Intervención psicoeducativa para niños con trastornos del espectro autista: descripción, alcances y límites (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015).

⁴³ Claudia Huaiquián, Intervención psicoeducativa basada en imágenes en niños y niñas...

⁴⁴ Laura Bento y Hilary Johnson, Structured approaches to participatory design for children: can targeting the needs of children with autism provide benefits for a broader child population? Instructional Science. Vol. 42, N° 1, (2014), 47-65.

⁴⁵ Tanushree Sexena-Chandhok, Poornima Ram-Kiran, Lathina Lawrance y Prathibha Karanth, The communication DEALL developmental Checklist-inter rater reliability. Disability, CBR and Inclusive Development. Vol. 22, N° 1, (2011), 48-54.

⁴⁶ Prathibha Karanth, Sufia Shaista y Nirupama Srikanth, Efficacy of communication DEAL-an indigenous early intervention program for children with autism spectrum disorders. The Indian Journal of Pediatrics. Vol. 77, N° 9, (2010), 957-962. doi:10.1007/s12098-010-0144-8

⁴⁷ Claudia Huaiquián, Intervención psicoeducativa basada en imágenes en niños y niñas...

⁴⁸ Claudia Huaiquián y Juan Mansilla, La mirada mental de niños autistas que asisten...

⁴⁹ Ronald Soto, El síndrome autista: un acercamiento a sus características y generalidades. Revista Educación, Vol. 26, N° 1, (2002), 47-61.

Saberes educativos mapuches en la intervención psicoeducativa

En el contexto chileno, los modelos psicoeducativos anglosajones referenciados en el apartado precedente tienen en común que han permeado, con más o menos fuerza, los procesos de intervención psicoeducativa con personas que presentan condición autista. Sin embargo, dichos modelos están situados en un determinado momento histórico y en un lugar geográfico particular que no responde a la realidad sociocultural de Chile.

Siendo un desafío para los profesionales ofrecer a las personas que presentan condición autista y sus familias una intervención psicoeducativa que sea pertinente al contexto sociocultural de éstos. En el caso de intervenciones con niños y niñas de origen mapuche que presentan condición autista se deben incorporar saberes y métodos propios de la educación familiar mapuche.

Sobre la base de lo antes planteado, los profesionales deben reconocer, respetar y valorar el conocimiento de la sociedad mapuche para ser incorporados en los procesos de intervención psicoeducativa. Se entenderá el conocimiento mapuche como un conjunto de saberes ancestrales representados en la memoria individual y colectiva de las familias y comunidades mapuches⁵⁰.

En este sentido, señalar que existen investigaciones que han revelado y sistematizado los saberes de la sociedad mapuche desde el trabajo conjunto con familias y *kimches* mapuches. En palabras de Quilaqueo y Quintriqueo⁵¹ el término *kimche* refiere a sabio, quien cultiva el conocimiento social, cultural y geo-histórico de las familias y comunidades mapuches. Por tanto, son los kimches las personas idóneas para guiar y asesorar a los profesionales en los procesos de intervención con niños y niñas de origen mapuche, pues poseen el conocimiento mapuche, el reconocimiento y la valoración de las familias y comunidades.

Además, los profesionales deben tener conocimiento de las principales características del conocimiento mapuche, ya que ello permitirá incorporar nuevos marcos de actuación en los procesos de intervención psicoeducativa. De acuerdo con las investigaciones realizadas por Quintriqueo y Torres⁵² y Quilaqueo y Quintriqueo⁵³ el conocimiento mapuche posee los siguientes elementos:

- Se construye en una relación directa entre el hombre con el medio natural, social, cultural y espiritual.
- El objeto del conocimiento es una comprensión auténtica y subjetiva de la realidad social y de todo el universo.
- Es particular y local, pues se relaciona con la historia individual y social de las personas en sus contextos de vida.

⁵⁰ Segundo Quintriqueo, Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche (Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Temuco, 2010).

⁵¹ Daniel Quilaqueo y Segundo Quintriqueo, Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural (Temuco: ediciones Universidad Católica de Temuco, 2017).

⁵² Segundo Quintriqueo y Héctor Torres, Construcción de conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar. Estudios Pedagógicos. Vol. 29, Nº 1, (2013), 199-216.

⁵³ Daniel Quilaqueo y Segundo Quintriqueo, Métodos educativos mapuches: retos de la doble...

- Es un todo, no se fragmenta en categorías, no se separa la enseñanza del aprendizaje, se aprende a través de la interacción con las personas de la comunidad.
- La transmisión de los conocimientos es a través de la oralidad y la memoria social.
- Esta presente en la memoria social de los miembros de las familias y comunidades mapuches, siendo legitimado a través del reconocimiento social.
- Predomina el sentido práctico del conocimiento para resolver problemas en el contexto sociocultural.

Dado lo anterior, es posible considerar distintos elementos de la racionalidad mapuche en los procesos de intervención. En primer lugar, la intervención debe promover el desarrollo de habilidades de forma integrada, sin segmentar las áreas en la intervención. En segundo lugar, deben basarse en la oralidad y en su lengua-*mapuzungün*. En tercer lugar, debe darse en el medio natural y social, tanto en la vida familiar como en la comunidad. En cuarto lugar, se deben promover aprendizajes funcionales y prácticos para ser utilizados en su contexto sociocultural de forma espontánea. En suma, el aprendizaje y la enseñanza debe caracterizarse por la existencia de una relación directa de los niños y niñas con actividades propias de su contexto de vida.

Además, es posible considerar en la intervención psicoeducativa la metodología de aprendizaje-enseñanza *Kimeltuwün* que utilizan las familias y comunidades mapuches para la formación de niños, niñas y jóvenes. Este enfoque se entiende como un proceso de aprendizaje y enseñanza de dos o más personas que tienen la intención de aprender saberes asociados a la naturaleza, al medio social y espiritual⁵⁴. Quilaqueo y Quintriqueo señalan que el *kimeltuwün* tiene a la base cinco principios que permiten guiar la formación de la persona:

- 1) el *kümeyawal ta che*, definido como actitud y relación de respeto que idealmente se debe establecer entre los miembros de la familia y las comunidades mapuches; 2) el *yamüwal ta che*, representado por una relación de estima y de reconocimiento entre personas de un mismo grupo parental y de la comunidad mapuche en general; 3) el *küme rakizum ta nieal*, como principio que considera el conocimiento de formación que permite asumir la concepción de persona al interior de la familia y en la comunidad; 4) el *küme che geal*, que se reconoce como enfoque evaluativo para determinar si la persona actúa solidariamente dentro del grupo parental; 5) y el *kim che geal*, principio que guía la formación de la persona sustentada en el conocimiento.⁵⁵

En relación con lo anterior, la intervención deberá basarse en los valores que se relevan en los principios de la metodología *Kimeltuwün*. Es decir, en relaciones fundadas en el respeto, la estima, el reconocimiento y la solidaridad, como también en los propósitos de la educación familiar mapuche, como lo son el ser buena persona y saber comportarse. En palabras de Quilaqueo y Quintriqueo⁵⁶ el ser buena persona esta asociada a desarrollar en los niños y niñas actitudes positivas que evidencien el buen vivir

⁵⁴ Daniel Quilaqueo y Segundo Quintriqueo. Conocimientos educativos vernáculos para la innovación curricular en contexto mapuche. Revista de Psicología de la Universidad de Chile. Vol. 16, Nº 1, (2007), 93-121.

⁵⁵ Daniel Quilaqueo y Segundo Quintriqueo. Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. Polis [En línea], Vol. 26, (2010), 4.

⁵⁶ Daniel Quilaqueo y Segundo Quintriqueo, Métodos educativos mapuches...

respecto a la relación con la naturaleza, las fuerzas espirituales y las personas; mientras que el saber comportarse se relaciona con lograr que los niños y niñas se desenvuelvan de forma responsable en las prácticas sociales mapuches.

En este mismo orden de ideas, es posible considerar métodos educativos mapuches, asociados al *gūzam*, *kimkimtun* y *gūneytun*⁵⁷. El *gūzam* se relaciona con la práctica de la conversación, utilizada en la educación familiar mapuche para la transmisión de saberes, siendo la base de la metodología *kimeltūwun*; *El Kimkimtun* tiene relación con aprender haciendo, es decir se debe potenciar que los niños y niñas aprendan mediante actividades cotidianas, se asocia principalmente a participar en prácticas sociales, culturales, laborales y ceremoniales; y el *gūneytun* asociado al aprendizaje a través de la observación en actividades de la vida diaria.

Finalmente, destacar que los contenidos educativos mapuches (*kimūn*) ofrecen posibilidades reales de implementar intervenciones educativas desde una perspectiva contextual y pertinente. Esto debido a que las categorías de conocimientos están relacionadas con el mundo de la vida. En este contexto, señalar que el *mapuche kimūn* se organiza en contenidos educativos de la naturaleza, contenidos educativos orales y contenidos educativos persona y sociedad⁵⁸. A modo de ejemplo, es posible incorporar en la intervención los *epew* (contenido educativo oral), que se caracterizan por ser relatos orales contruidos con elementos de la naturaleza, simbólicos y valóricos⁵⁹. Dicho contenido permitiría potenciar a través del relato oral la interacción de los niños y niñas que presentan TEA. También se podrán incorporar el conocimiento de los vegetales (contenido educativo de la naturaleza) para potenciar habilidades cognitivas asociados a la clasificación por categorías semánticas.

Consideraciones finales

La intervención psicoeducativa con personas de origen mapuche que presentan condición autista debe basarse en una perspectiva contextual, que permita ofrecerles a ellos, sus familias y comunidades programas de intervención pertinentes a su contexto sociocultural.

Para avanzar en esa línea los profesionales debemos atrevernos a emplear nuevas formas de aprender y enseñar. Ello implica reconocer al otro en su dimensión humana, valorando sus saberes y conocimientos y por sobre todo ser capaces de cuestionar nuestros propios marcos de actuación.

Es prioridad, tanto desde la investigación como la praxis dejar de ver la cuestión del autismo desde una sola óptica-la occidental. Esto debido a que debe ser pensado desde una sociedad multicultural. Por tanto, para avanzar hacia intervenciones psicoeducativas con pertinencia cultural se debe incorporar la epistemología indígena mapuche y sus saberes educativos.

⁵⁷ Daniel Quilaqueo y Segundo Quintriqueo. Métodos educativos mapuches...

⁵⁸ Daniel Quilaqueo y Segundo Quintriqueo, Métodos educativos mapuches...

⁵⁹ Daniel Quilaqueo y Segundo Quintriqueo, Métodos educativos mapuches...

Además, se requiere del desarrollo de investigaciones empíricas que permitan valorar la pertinencia cultural de las intervenciones que actualmente se llevan a cabo en la región de La Araucanía, esto desde la perspectiva de los kimches-sabios mapuches- y padres de familias, es decir desde su propia cosmovisión, lengua y conocimientos. Creemos que para avanzar hacia intervenciones pertinentes culturalmente se debe considerar una perspectiva educativa intercultural que promueva el dialogo de saberes entre la sociedad mapuche y la sociedad chilena no indígena.

Referencias

Alba-Pastor, Carmen. Diseño Universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusive. Madrid: ediciones Morata. 2017.

Bento, Laura y Johnson, Hilary. Structured approaches to participatory design for children: can targeting the needs of children with autism provide benefits for a broader child population? *Instructional Science*. Vol. 42, Nº 1, (2014), 47-65.

Bonilla, María y Chaskel, Roberto. Trastorno del espectro autista. *Revista CCAP*. Vol. 15, Nº 1, (2016), 19-29.

Cabezas, Hannia y Fonseca, Gerardo. Mitos que manejan padres y madres acerca del autismo en Costa Rica, *Actualidades Investigativas en Educación, Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 7, Nº 2, (2007).

Campos, Carolina. *Trastornos del espectro autista*. México: Manual Moderno. 2007.

Centers for Disease Control and Prevention, Prevalence of autism spectrum disorders-Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network. United States. *Surveillance Summaries*, Vol. 58, Nº SS10, (2006), 1-20. <https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss5810a1.htm>

Díaz, Elena y Andrade, Ivonne. El trastorno del espectro autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Vol. 17. Nº 1, (2015), 163-181.

Egaña, María. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones LOM. 2000.

Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social. 2013.

Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social. 2015.

García, Alena. Programa de formación en el área de autismo para docentes especialistas. *Revista de Investigación*. Nº 70, (2010) 15-27.

Gillberg, Christopher, Steffenburg, Suzanne y Jakobsson, Gun. Neurobiological Findings In 20 Relatively Gifted Children With Kanner-Type Autism Or Asperger Syndrome. *Developmental Medicine & Child Neurology*. Vol. 29, Nº 5, (1987), 641-649.

Godoy, Gerardo, Manghi, Dominique, Soto, Gonzalo y Aranda, Isabel. Recursos comunicativos de un joven con autismo: enfoque multimodal para mejorar la calidad de vida, *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 15, Nº 1, (2015), 1-23.

Grañana, Nora. *Manual de intervención para trastornos del desarrollo en el espectro autista*. Buenos Aires: Paidós. 2014.

Hobson, Peter. *El autismo y el desarrollo de la mente*. Buenos Aires: Paidós. 1995.

Hollinsworth, David. Decolonizing indigenous disability in Australia. *Disability & Society*. Vol. 28, Nº 5, (2013), 601-615.

Huaiquián, Claudia y Mansilla, Juan. La mirada mental de niños autistas que asisten a escuelas públicas en la ciudad de Temuco en Chile. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*. Vol. 6, Nº 1, (2011), 1-16.

Huaiquián, Claudia. Intervención psicoeducativa basada en imágenes en niños y niñas con trastornos generalizados del desarrollo. *Revista Chilena de Neuropsicología*. Vol. 4, Nº 2, 2009, 138-148.

Huaiquián, Claudia. Trastorno del espectro autista, seis miradas y un paradigma. *Rev Incl*. Vol. 5, Nº especial, (2018), 61-77.

Karant, Prathibha, Shaista, Sufia y Srikanth, Nirupama. Efficacy of communication DEAL-an indigenous early intervention program for children with autism spectrum disorders. *The Indian Journal of Pediatrics*. Vol. 77, Nº 9, (2010), 957-962. doi:10.1007/s12098-010-0144-8

Kowal, Emma. The stigma of white privilege. *Cultural Studies*. Vol. 25, Nº 3, (2011), 313-333.

López, Beatriz y Leekam, Sue, Teoría de la coherencia centra: una revisión de los supuestos teóricos. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*. Vol. 30, Nº 3, (2007), 439-457.

Mansilla, Juan y Huaiquián, Claudia. Enseñanza a la alemana: Transferencia del modelo de escuela de Berlín a Chile a fines del siglo XIX. *Espacios [en línea]*. Vol. 39, Nº 17.

Martínez, Mauricio. *Intervención psicoeducativa para niños con trastornos del espectro autista: descripción, alcances y límites* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015).

Miguel, Ana María. El mundo de las emociones en los autistas, *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 7, nº 2, (2006), 169-183.

Ministerio de Educación, Decreto Nº 83 aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. División de Educación General, Unidad de Currículum. 2015.

Mulas, Fernando, Ros-Cervera, Gonzalo, Millá, María, Etcherareborda, Máximo, Abad, Luis y Téllez, Montserrat. Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista Neurología*. Vol. 50, Nº 3 (2010), 77-84.

Ortiz, Eliana y Riquelme, Enrique. Experiencias de estudiantes mapuches en formación inicial docente en contexto de diversidad. *Psicología Escolar E Educativa*. Vol. 21, Nº 3, (2017), 621-628.

Quilaqueo, Daniel y Quintriqueo, Segundo. Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa. *Aportes para un enfoque educativo intercultural*. Temuco: ediciones Universidad Católica de Temuco, 2017.

Quilaqueo, Daniel y Quintriqueo, Segundo. Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis [En línea]*, Vol. 26, (2010).

Quilaqueo, Daniel y Quintriqueo, Segundo. Conocimientos educativos vernáculos para la innovación curricular en contexto mapuche. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. Vol. 16, Nº 1, (2007), 93-121.

Quintriqueo, Segundo, Sanhueza, Susan y Friz, Miguel. Triangulación de métodos como propuesta para el estudio de competencia comunicativa intercultural en contextos de inmigración e interculturalidad. *Andamios*. Vol. 14, Nº 34, (2017), 283-303.

Quintriqueo, Segundo y Torres, Héctor. Construcción de conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*. Vol. 29, Nº 1, (2013), 199-216.

Quintriqueo, Segundo. *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Temuco. 2010.

Rapin, Isabelle. The Austistic-Spectrum Disorders, *The New England Journal of Medicine*. Vol. 347, Nº 5, (2002), 302-303.

Reynoso, César, Rangel, María José y Melgar, Virgilio. El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *RevMedInstMex Seguro Soc*. Vol. 55, Nº 2, (2017), 14-22.

Riviére, Angel. *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique. 1996.

Russell, James. *El autismo como trastorno de función ejecutiva*. España: Medica Panamericana. 2000.

Schultz, Robet, Romansk, Lizabeth y Tsatsanis, Katherine. *Neurofunctional models of autistic disorder and Asperger syndrome: Clues from neuroimaging* New York: Guilford Press, 2000, 172-209

Sexena-Chandhok, Tanushree, Ram-Kiran, Poornima, Lawrancey, Lathina y Karanth, Prathibha. The communication DEALL developmental Checklist-inter rater reliability. *Disability, CBR and Inclusive Development*. Vol. 22, Nº 1, (2011), 48-54.

Desafíos de la intervención psicoeducativa del trastorno del espectro autista en contexto mapuche pág. 27

Soto, Ronald. El síndrome autista: un acercamiento a sus características y generalidades. Revista Educación, Vol. 26, Nº 1, (2002), 47-61.

Talero, Claudio, Martínez, Luis, Mercado, Mario, Ovalle, Juan, Velásquez, Alejandro y Guillermo, Juan. Autismo, estado del arte. Rev. Cienc. Salud. Vol. 1, Nº 1, (2003), 68-85.

Para Citar este Artículo:

Gutiérrez Saldivia, Ximena; Barría Navarro, Cecilia y Tapia Gutiérrez, Carmen Paz. Desafíos de la intervención psicoeducativa del trastorno del espectro autista en contexto mapuche. Rev. Incl. Vol. 5. Num. Especial, Octubre-Diciembre (2018), ISSN 0719-4706, pp. 13-27.

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.