

# Aprendizaje escolar de niños con autismo desde la perspectiva de docentes en una escuela común de Salta Capital

**Estudiante:** Aldana Micaela

**Legajo:** 33641

**Directora de TFI:** Adán Mariel

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en Psicopedagogía

2025

---

## FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN

### PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

**RIUFLO** - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

#### **Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO:**

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI

Lugar y fecha: Salta capital, 15/12/2025

Firma y aclaración del autor: Micaela Aldana

## Índice

|  |    |
|--|----|
| Índice.....  | 4  |
| Título.....  | 6  |
| Resumen.....                                       | 6  |
| 1. Introducción.....                               | 7  |
| Delimitación del Objeto de Estudio.....            | 8  |
| Planteo del Problema.....                          | 9  |
| Objetivos.....                                     | 11 |
| Supuestos Básicos de Investigación.....            | 12 |
| 2. Estado de arte:.....                            | 12 |
| 3. Marco teórico.....                              | 19 |
| Evolución Histórica del autismo.....               | 19 |
| Caracterizaciones actuales del autismo.....        | 23 |
| Aprendizaje escolar.....                           | 25 |
| Escuela Primaria N° 4011 Bernardino Rivadavia..... | 32 |
| 4. Método.....                                     | 33 |
| Tipo de Diseño.....                                | 33 |
| Participantes.....                                 | 34 |
| Instrumento.....                                   | 34 |

|   |    |
|---|----|
| Procedimiento .....                                   | 35 |
| 5. Resultados.....                                    | 36 |
| 6. Discusión .....                                    | 44 |
| 7. Conclusión.....                                    | 49 |
| 8. Aportes y contribuciones de la investigación ..... | 51 |
| 9. Limitaciones de la investigación.....              | 52 |
| 10. Líneas de investigación futura .....              | 52 |
| 11. Propuesta de intervención.....                    | 53 |
| 12. Anexos .....                                      | 68 |
| Anexo 1- Nota de autorización.....                    | 68 |
| Anexo 2- Consentimiento Informado.....                | 69 |
| Anexo 3- Entrevistas .....                            | 70 |

## **Título**

Aprendizaje escolar de niños con autismo desde la perspectiva de docentes en una escuela común de Salta Capital

## **Resumen**

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad conocer las percepciones de docentes acerca del aprendizaje escolar de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela común. Teniendo en consideración que estos estudiantes presentan desafíos en la comunicación, la flexibilidad cognitiva y la participación social, su escolaridad requiere estrategias pedagógicas específicas y apoyos adecuados. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico. La muestra fue integrada por 11 docentes de grado y 4 maestras de apoyo a la inclusión de la escuela N° 4011 Bernardino Rivadavia de la ciudad de Salta Capital. Como técnica de recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas, realizadas de manera presencial o mediante videollamadas, orientadas a indagar las percepciones y conocimientos de los participantes. Los hallazgos obtenidos aportaron información valiosa para generar propuestas psicopedagógicas que acompañen la trayectoria escolar de los alumnos con TEA y contribuyan al fortalecimiento de la formación docente.

**Palabras claves: Aprendizaje escolar- Trastorno del Espectro Autista – Escuela común- Trayectorias educativas- Inclusión educativa.**

## **Introducción**

Los niños con Trastorno del espectro autista (TEA) presentan dificultades en diferentes ámbitos de su vida debido a los diferentes grados de afectación que presentan en el funcionamiento en el área del lenguaje, el desarrollo intelectual, la flexibilidad de la conducta y evolución de la sintomatología en las diferentes etapas del desarrollo (Hervás, Balmaña, & Salgado, 2017). Como también los modos de conducta desafiantes, movimientos estereotipados y repetitivos y dificultades en la participación social, entre otras (Lord et al., 2020). Por lo tanto, resulta un desafío para el sistema educativo poder llevar adelante las trayectorias escolares de estos alumnos.

A raíz de esto en los últimos años el aprendizaje de los niños con TEA en la escuela común ha sido un tema de interés para realizar diferentes investigaciones debido al impacto que tienen las estrategias utilizadas por los involucrados en la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En la República Argentina la Ley actual de Educación Nacional establece la determinación de brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración escolar, favorecer la inserción social y el pleno ejercicio de sus derechos. (Ley 26.206, 2006).

Por lo tanto, en las escuelas de educación común se pretende ofrecer a los niños y adolescentes con discapacidad la posibilidad de estar una parte significativa de su tiempo en un entorno escolar donde se tenga en cuenta las necesidades individuales de aprendizaje incorporando métodos específicos de enseñanza y se brinden los apoyos y servicios adecuados a

cada alumno. Pero a pesar de este compromiso del estado y las instituciones se ha evidenciado que podría resultar un desafío para los implicados en la educación contribuir de forma eficaz en el aprendizaje escolar de los niños con TEA.

Ya que los docentes deben atender las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad y las del resto de los compañeros, también deben recibir la formación adecuada para brindar a los alumnos con TEA otras posibilidades de adquirir conocimientos de modo que el mundo del aprendizaje escolar los atrape y motive, fomentando la adquisición de saberes no sólo con el propósito de cumplir con los contenidos curriculares propuestos, sino también promoviendo que aprendan por placer, la imaginación como condimento importante en el aprendizaje educativo y la puesta en práctica de estrategias tanto personales como adquiridas.

Sobre las bases de estas consideraciones, se llevará a cabo este trabajo de investigación con un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico ya que según Sampieri, Collado y Lucio (2014), el diseño fenomenológico busca explorar “el significado que las personas otorgan a sus experiencias con respecto a un fenómeno, en un contexto natural” (p.366).

### **Delimitación del Objeto de Estudio**

El tema de estudio del presente trabajo es: *El aprendizaje escolar de niños con Trastorno del Espectro Autista en la escuela común*. El aprendizaje de los contenidos curriculares en niños con TEA es un tema de gran relevancia para las instituciones escolares, por lo cual impulsa a la psicopedagogía a actuar e involucrarse.

En este trabajo el objetivo es conocer la perspectiva de docentes sobre el aprendizaje de los contenidos curriculares en los alumnos con TEA. Considerando que en el ámbito escolar los maestros deben tener en cuenta que el TEA es una condición que se caracteriza por alteraciones

en la interacción social y la comunicación, intereses restringidos y conductas estereotipadas, entre otras (DSM-5). Por lo que la adquisición del conocimiento en situaciones educativas dentro del aula requiere de intervenciones que sean específicas y concretas.

La presente investigación se encuadra en un marco cualitativo con un enfoque fenomenológico. Este tipo de diseño resulta adecuado, conforme a lo que señala Hernández Sampieri (2018), “La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorandolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (p.390).

Se desarrolla en el ámbito educativo, en la Escuela de nivel primario N°4011 Bernardino Rivadavia, en la localidad Capital de la provincia de Salta en el año 2025.

### **Planteo del Problema**

Entre algunos de los desafíos que pueden presentar los niños con autismo en la escuela primaria y que podrían interferir en su aprendizaje escolar cabe mencionar la dificultad para entender normas sociales, hiposensibilidad o hipersensibilidad a estímulos sensoriales como luces brillantes o ruidos fuertes, dificultades para expresar sus necesidades o comprender instrucciones; lo que puede afectarlos emocionalmente provocando frustración. Pero a pesar de estos desafíos, la institución educativa tiene la obligación de garantizar su aprendizaje de manera inclusiva y adaptada a su forma de aprender.

Al respecto la Resolución CFE N° 311/16 en su artículo 2 establece:

Acorde a los lineamientos nacionales e internacionales se establece que las jurisdicciones proporcionarán las condiciones y brindarán los servicios para acompañar las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad que así lo requieran en vista de brindar

herramientas, saberes específicos, configuraciones de apoyo y ajustes razonables, en términos de la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad, para favorecer la inclusión, en igualdad de condiciones con los demás y sin discriminación (Resolución CFE N° 311/16 pág. 1).

Por su parte, Zeidan et al. (2022) en un reciente relevamiento revela una prevalencia global del autismo que varía dentro y entre regiones, con una prevalencia media de 100/10.000. Estos hallazgos reflejan que las estimaciones de prevalencia de la población infantil diagnosticada con autismo han aumentado con el tiempo.

Es preciso remarcar que esto se ve reflejado en las escuelas de educación común, por lo tanto, en los últimos años el compromiso con la educación inclusiva ha aumentado, generando algunos interrogantes sobre las necesidades de cada estudiante y cómo el docente puede satisfacerlas. Al respecto, Lindblom et al. (2020) expresan que la educación a niños con necesidades educativas especiales depende de espacios de formación y especialización de los docentes en materia de educación especial y entornos inclusivos para tratar de comprender las necesidades de los estudiantes.

Por lo tanto, en los últimos años el aprendizaje escolar de niños con TEA ha sido un tema de interés para realizar diferentes investigaciones debido al impacto que tienen las prácticas docentes y que favorecen o dificultan la construcción de experiencias significativas en el aprendizaje escolar en los estudiantes. Sin embargo, a pesar de la gran relevancia del tema es una cuestión que continúa generando diversos significados en la práctica educativa de maestros y docentes de apoyo a la inclusión de niños con TEA.

La selección del tema elegido a investigar surge a partir de la experiencia en inclusión educativa, en la que se observó que en algunos casos existía confusión de roles entre docentes y maestra de apoyo a la inclusión. Asimismo, que el trabajo colaborativo influye directamente en el proceso de aprendizaje de los contenidos curriculares en niños con TEA y beneficia o dificulta que encuentren coherencia en las estrategias pedagógicas.

Por esta razón, la importancia de conocer la percepción que tienen los docentes sobre el aprendizaje escolar de estos alumnos y su formación en cuanto a ello respecta para ponerlas en práctica y acompañar a estos alumnos en su trayectoria escolar de forma eficaz.

Ante lo expuesto surge el siguiente interrogante: ¿Cuál es la percepción que tienen los docentes y maestras de apoyo a la inclusión sobre el aprendizaje escolar de niños con TEA, en la escuela de educación primaria N°4011 Bernardino Rivadavia de la provincia de Salta?

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Conocer la perspectiva de docentes y maestras de apoyo a la inclusión acerca del aprendizaje de contenidos curriculares en niños con TEA.

### **Objetivos Específicos**

Conocer como los docentes de alumnos con autismo vivencian el aprendizaje escolar en el aula.

Identificar cuáles son los conocimientos que poseen los docentes para trabajar con niños con TEA.

Indagar que acciones llevan adelante para contribuir al proceso de aprendizaje de

estudiantes con TEA.

Explorar las percepciones de docentes y maestras de apoyo sobre los factores que inciden positiva o negativamente en el aprendizaje escolar de niños con autismo en la escuela común.

### **Supuestos Básicos de Investigación**

Los docentes que acompañan trayectorias escolares de niños con TEA poseen cierta formación sobre esta condición que han logrado adquirir a partir de su experiencia en el aula o por interés personal a través de jornadas o talleres realizados por iniciativa propia.

Los docentes conocen la normativa vigente, pero no implementan estrategias orientadas al aprendizaje escolar de los estudiantes con TEA, ya sea por poca capacitación o por desconocimiento del alcance que posee la misma.

### **Estado de arte:**

Entre los antecedentes destacados en relación con el tema de estudio, se pueden mencionar las siguientes investigaciones:

Por su parte (Ribeiro et al., 2020), llevan a cabo una investigación documental para conocer como es el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con TEA en escuelas regulares de Brasil. La investigación se orienta a conocer si la escuela regular está preparada para recibir a alumnos con TEA. Para tal fin se realizó una revisión de fuentes primarias de investigaciones que analizaron el proceso de enseñanza- aprendizaje de niños con TEA en escuelas regulares. Los autores concluyen la investigación en que existe una legislación que brinda garantías y que el número de estudiantes con necesidades educativas es cada vez mayor. Sin embargo, la inclusión y el aprendizaje de alumnos con TEA sigue siendo un desafío en las

escuelas regulares, ya que incluir no significa solo matricularse, y destacan que queda mucho trabajo por hacer tanto en el aspecto pedagógico como en la currícula y en adaptar estructuras físicas de las escuelas. Como última conclusión destacan que es necesario invertir en la formación del profesorado docente ya que su formación no los prepara para trabajar con alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Este estudio revela que la inclusión y el aprendizaje de alumnos con autismo en la escuela común aún son desafíos por superar.

Nicol Ovalle (2022), realizó una investigación con el fin de caracterizar las creencias de los docentes frente a la inclusión de niños con TEA en la escuela regular. Para ello, entrevistó a veinte docentes de preescolar y primaria para conocer acerca de sus creencias al respecto, las cuales se enmarcaron en cinco categorías centrales derivadas de la exploración de antecedentes y de referentes teóricos: creencias docentes sobre la conceptualización acerca de los alumnos con TEA, creencias docentes sobre las características de los niños con TEA, creencias sobre el rol docente en aulas regulares con alumnos con TEA, creencias docentes sobre el contexto institucional y creencias docentes sobre el contexto familiar. Estos puntos centrales de la investigación permitieron hallar, en términos generales, que una gran parte de docentes tiene creencias pertinentes sobre el TEA y la inclusión de alumnos con esta condición; sin embargo menciona que aún quedan docentes que por sus experiencias pedagógicas y formación profesional tienen creencias distantes que no reconocen su rol como docentes frente a los alumnos con autismo o que consideran que los responsables de la educación de estos alumnos deben ser las instituciones especializadas, donde encontrarían mejores condiciones y con mayores posibilidades de aprender.

(Medina & Gutierrez, 2022), se interesaron por investigar las concepciones de los docentes de una escuela pública de educación común de la provincia de Salta sobre la inclusión

de alumnos con TEA que asisten a la institución. El enfoque de la investigación es transversal o de atención a la diversidad, se utilizaron entrevistas semiestructuradas individuales a diez docentes y posterior se realizó un análisis cualitativo de la información teniendo en cuenta las variables operacionales. Entre los resultados que se obtuvieron con la investigación se puede mencionar que los docentes consideran importante contar con un equipo interdisciplinario en la institución que interactúe en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos con inclusión. Además, los entrevistados mencionan que es posible incluir a los alumnos con TEA en la escuela de educación común, siempre y cuando se tenga en cuenta el grado de dificultad que estos alumnos presenten, de estimulación y acompañamiento familiar y docente.

Schwalb (2022), en un estudio que aborda las nociones de exclusión, inclusión de niños con autismo y su inserción a la escuela regular en Lima, se realizaron entrevistas a madres de niños con autismo, profesionales y funcionarios públicos; también se realizó una revisión de blogs y redes sociales de madres de familias y especialistas con el objetivo de observar la inclusión de la perspectiva de diversos actores y como los derechos de las personas con discapacidad son o no reconocidos. Entre los hallazgos de esta investigación se identifican dos corrientes que enmarcan la forma de abordar el autismo: La biomédica y la de neurodiversidad. También se halló que los niños con autismo tienen múltiples barreras para acceder a la educación en igualdad con el resto de los compañeros, particularmente en el caso de Perú, donde en las aulas se encuentra una falta de calidad educativa en múltiples niveles, desde la sobrepoblación de alumnos en las aulas, la falta de infraestructura y tecnología, la poca capacitación docente, sueldos ínfimos para los docentes, entre otros. Además, se pudo identificar que algunos maestros y funcionarios públicos entrevistados se aproximan más a la posición biomédica en donde se busca una “cura” en el sentido en el que el éxito del niño depende de la capacidad de asimilarse a

sus pares en acciones y comportamientos. La discusión para ellos gira en torno a conseguir que hay acceso a terapias y al diagnóstico, como también capacitaciones sobre la inclusión de estos alumnos. Por el lado de los psicólogos y terapeutas, se ve el compromiso de estar en permanente aprendizaje y actualizarse con respecto al autismo. (Schwalb, 2022) concluye que se debe considerar que las diferencias y similitudes no se dan tanto por el tipo de actor o especialista, sino más bien por la postura que tienen en cuanto al autismo y como se debe manejar el proceso educativo.

González Paola (2023), en su investigación titulada “Estrategias didácticas para trabajar en el aula con niños con TEA” el objetivo fue conocer las estrategias didácticas que tienen los docentes para trabajar con estos estudiantes. La autora se interesa por conocer las necesidades y dificultades educativas de estos alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, determinar si las estrategias que utilizan los docentes permiten el aprendizaje de los alumnos con TEA y por último identificar la importancia del Trastorno del Espectro Autista y la influencia en las estrategias usadas por los docentes para lograr su aprendizaje. La metodología utilizada en esta investigación fue descriptiva y cualitativa utilizando como elemento de recolección de datos entrevistas a 3 maestras de una institución de educación pública, entre ellas dos docentes de educación primaria y una de educación especial. Gonzalez (2023), concluye que a pesar de que existe un esfuerzo docente por proporcionar a los estudiantes con TEA estrategias que le permitan desarrollar habilidades para la vida, lamentablemente no logran cumplir el objetivo, haciendo énfasis en que los docentes en gran medida desconocen sobre estrategias para trabajar con estos estudiantes. Considerando que se debe innovar en estrategias que permitan el desarrollo de las potencialidades de niños y adolescentes con TEA en un ambiente en el que se tome en cuenta sus necesidades y su ritmo de aprendizaje con la finalidad de mejorar las

competencias emocionales y sociales de los niños con esta condición. También destaca que se debe trabajar en ambientes estructurados y correctamente organizados.

López Laura (2023), en el artículo “Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje en los alumnos con Trastorno del Espectro Autista en la etapa de educación primaria”, se establece un recorrido del proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos con TEA durante el periodo escolar de 6 a 11 años, analizando las respuestas pedagógicas más satisfactorias. La autora lleva adelante una investigación con una metodología que se basa en la revisión teórica donde se detalla la importancia de proporcionar una respuesta pedagógica satisfactoria a las necesidades educativas particulares de cada alumno. Luego del análisis reflexivo centrado en el alumno con TEA, López (2023), detalla que para poder establecer una intervención educativa que sea más adecuada y eficaz, que promueva la calidad de vida del niño con autismo y la de sus familias es necesario el conocimiento de la individualidad del alumnado con TEA, centrandolo la intervención pedagógica en brindar respuestas a las necesidades particulares tanto a nivel académico como a escala cognitivo-social-emocional. Por último, destaca la necesidad de análisis constante de la intervención de los alumnos con TEA en primaria, y evidencia el requisito de establecer una pedagogía dinámica, que sistemáticamente reajusta las necesidades educativas a la particularidad de cada alumno con TEA.

En un estudio que se realizó por (Valencia Zapata et al., 2024) fundamentado en mencionar teorías basadas en prácticas, representaciones, inclusión y TEA; tuvo como propósito identificar y analizar las prácticas y representaciones de docentes en estudiantes con TEA en una institución educativa de Cali, Colombia. Este trabajo adoptó un enfoque descriptivo utilizando como instrumento de recolección de datos un protocolo de observación y una entrevista semiestructurada. La investigación se realizó con dos docentes de educación primaria y se

obtuvo como resultado relevante que, aunque los docentes reconocen al TEA como una discapacidad cognitiva presentan limitaciones para implementar estrategias específicas en el aula para estos estudiantes. Asimismo, sus creencias y actitudes frente a los alumnos con TEA varía significativamente. Por otro lado se identificó la necesidad de formación docente en materia de neurodiversidad.

Bustos María Belén (2024), en su trabajo final de investigación aborda las causas de las integraciones fallidas de niños con TEA en una escuela de Vicente López, la autora explora las perspectivas de los participantes sobre los beneficios y obstáculos asociados a la inclusión escolar de estos estudiantes y las causas específicas de las integraciones fallidas. La investigación revela que en escuelas comunes existe una compleja dinámica de beneficios como el desarrollo social y emocional de alumnos con TEA al interactuar con compañeros neurotípicos. Sin embargo, Bustos menciona que persisten desafíos significativos en la inclusión de estos alumnos, como la falta de formación docente, barreras institucionales y familiares; y prejuicios sociales que dificultan la inclusión efectiva. Concluye a través de las entrevistas realizadas que se evidencia una amplia gama de opiniones y experiencias que enriquecen el análisis. Por último, destaca que resulta importante en el aprendizaje de alumnos con TEA la colaboración integral entre institución escolar, familia y comunidad para promover una educación que sea más inclusiva y con equidad.

Paredes (2024), en su trabajo titulado “Inclusión educativa de niños con trastorno del espectro autista y su relación con una formación docente adecuada”, realiza una investigación cualitativa que estuvo constituida por un grupo de quince docentes de nivel primario de escuelas públicas y privadas en la ciudad de Posadas, Misiones. Con el objetivo de identificar cuáles son los conocimientos y herramientas con las que cuentan los docentes para trabajar en la inclusión

escolar de alumnos con TEA. Los resultados de la investigación muestran que desde la formación base de los docentes no tienen las herramientas suficientes para abordar el aprendizaje de niños con TEA en el aula, por lo tanto, no se sienten preparados para enseñar a estos estudiantes. Considerando la necesidad de que los docentes tengan acceso a capacitaciones en materia de educación inclusiva de forma constante; con la investigación también se observó las dificultades en el acompañamiento de los equipos docentes quienes se encuentran con diversos obstáculos para llevar adelante una práctica flexible e innovadora.

Por otro lado, Sonneborn, Alcira (2025), realizó una investigación con el objetivo de conocer los desafíos que se presentan en el proceso de enseñanza en los alumnos con TEA. Para ello la metodología que se utilizó en este trabajo fue cualitativa con diseño fenomenológico. Se utilizó entrevistas semiestructuradas para la recolección de datos, las mismas se llevaron a cabo a través de preguntas de opinión y conocimiento a los participantes involucrados mediante visitas presenciales. La muestra estuvo integrada por quince docentes del nivel secundario de la EES N°18 de gestión pública. Los resultados de este estudio brindaron información sobre los desafíos que presentan los docentes, los procesos de enseñanza y la formación docente sobre el TEA. A partir de las entrevistas realizadas a docentes, la revisión de la bibliografía y el estado de arte se pudo concluir que, a pesar de que existen políticas públicas de inclusión en las aulas para estudiantes con TEA, se presenta un desafío para los docentes que está relacionado con el aspecto social y con acercarse a estos alumnos. Lo que influye directamente en el proceso de enseñanza de estos estudiantes ya que los docentes no tienen el conocimiento para aplicar propuestas pedagógicas inclusivas para alumnos con TEA. Por último, Sonneborn (2025), menciona que las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes que se pudieron identificar presentan una limitada diversidad y son proporcionadas a todos los alumnos con TEA sin tener

en cuenta su singularidad, por lo que resulta necesario crear un proyecto de intervención basados en experiencias y material que permita a los docentes reforzar sus conocimientos y estrategias.

## **Marco teórico**

### **Evolución Histórica del autismo**

El término autismo fue empleado por primera vez por el psiquiatra Eugene Bleuler en 1912, de procedencia griega “autos” que significa “uno mismo”. Para él, el autismo está caracterizado por el repliegue de la vida mental de la persona sobre sí mismo. Más adelante, a partir de los estudios realizados por el Dr. Leo Kanner (1943), se publicó en la comunidad científica algunas características del autismo infantil. (García et al, 2019; Artigas & Isabel, 2012). En aquel entonces el niño Donald Triplett fue la primer persona en ser diagnosticada con autismo (Mandy, 2018). En 1944 el profesor Hans Asperger, desarrolló estudios análogos y acuñó el término “psicopatía autista” refiriéndose a niños que presentaban características similares a las que había descripto Kanner en su investigación. Sin embargo, estos dos profesionales no interpretaron lo mismo en sus investigaciones, Kanner observó a partir del análisis de once casos en niños pequeños, que tres de ellos no hablaban y el resto presentaba retraso en sus capacidades lingüísticas, registrando también ciertos comportamientos que escapaban a lo normal en relación a las fases del desarrollo. Por otro lado, Asperger observó en personas de mayor edad intereses inusuales, con estereotipia en las rutinas y particular apego por ciertos objetos. En diferencia con Kanner en la investigación de Asperger no se verificaron dificultades significativas en el lenguaje ni en el desarrollo cognitivo. Con estos dos hallazgos el autismo empezó a ser encuadrado como una forma de esquizofrenia infantil y se estableció que el autismo tenía bases psicológicas y variantes ambientales (Matson, 2017; Garrabé de Lara, 2012). Es así, que las primeras descripciones formales del autismo decían que era una reacción a

algo muy angustiante que podía venir del interior del niño o de su entorno. Esto ocurría en una etapa de gran vulnerabilidad que se creía que era entre los seis y dieciocho meses de vida cuando el niño empezaba a diferenciarse de su madre y reconocerse como alguien separado de ella. Bajo esta línea de pensamiento, surgieron teorías que responsabilizaron a los padres, particularmente a las madres de generar las condiciones de desvío en la conducta de sus hijos y se aplicaban terapias basadas en el psicoanálisis que no tenían interés en centrar el foco de atención en la genética, el metabolismo o el funcionamiento del sistema nervioso de estos pacientes. Algunos autores sostenían que las deficiencias emocionales de los padres, mas específicamente de las madres de estos niños eran la causa de que sus hijos huyeran del trato frío y disperso en el seno familiar y desarrollaran una conducta de tipo paranoide (Lara, 2012; Barbé, 2023). El trabajo que influyó significativamente para sentar esta teoría fue el libro “La fortaleza Vacía: El autismo infantil y el nacimiento del yo”, de Bruno Bettelheim (1903-1990), donde se fija que el autismo es resultado pleno de una situación de frialdad emocional causada por diversas anomalías. Sin embargo, en la misma década se produjeron fuertes quiebres en las investigaciones ya que los profesionales empezaron a mostrarse en desacuerdo sobre la conceptualización del autismo, lo que produjo una división epistemológica de gran importancia para el estudio del TEA. La teoría de Bettelheim postula que la madre rechazaba la existencia del hijo, idea que se complementaba con la presencia de padres poco presentes, distantes y personalidades pasivas. Asimismo, sostenía que los primeros días del infante eran determinantes en su desarrollo. Esta teoría psicoanalítica tuvo gran influencia y más adelante fue refutada científicamente. Mientras tanto, a partir de sus investigaciones, Bernard Rimland (1964) publicó “Autismo infantil: el síndrome y sus implicaciones para la teoría neuronal de Comportamiento”, obra revolucionaria que cuestionó las teorías psicoanalíticas, como la de las “madres refrigeradoras”, por considerar

que no tenía pruebas suficientes para sustentarla y la acusó de haber producido un impacto negativo en el seno de las familias de personas con autismo. El trabajo de Rimland propuso una base biológica para el autismo y dio un giro radical en torno al origen, la etiología del autismo y con destacado acento en las neurociencias.

De esta manera en la década del sesenta quedaron dos bandos bien diferenciados para definir y tratar el autismo. Por un lado, Bettelheim avanzó en ratificar su teoría; por otro lado, Rimland buscó promover la participación de los padres en el tratamiento de las personas con autismo a partir de psicoeducación y fundó un instituto de investigación con el objetivo de investigar científicamente sobre las causas neurológicas y el desarrollo de tratamientos que reflejaran las evidencias que se venían obteniendo con los nuevos estudios con base biológica. Siguiendo la línea de investigación de Schopler (1965), en la que explicaba que el autismo debía ser distinguido de la esquizofrenia infantil, Michael Rutter (1972), psiquiatra británico fue considerado una figura clave en la investigación del autismo ya que fue el primero en demostrar a partir de evidencia empírica que el autismo era un trastorno cognitivo involucrando dificultades en la comprensión del lenguaje, déficits al momento de utilizarlos y también déficits en el pensamiento conceptual y no una consecuencia de la crianza. El trabajo de Rutter fue muy influyente para reconceptualizar el autismo como un trastorno diferenciado de la esquizofrenia, también contribuyó al desarrollo de clasificaciones del Manual Estadístico de Diagnósticos y Trastornos Mentales, Tercera Edición (DSM-III: Asociación Psiquiátrica Americana, 1980), en el que el autismo fue expulsado de la categoría “Esquizofrenia infantil” y fue enmarcado en el título “trastornos generalizados del desarrollo”, lo que promovió a una visión multidimensional que incorporaba factores neurobiológicos, ambientales y genéticos.

Para la edición revisada del DSM-III; se cambió a la denominación “Trastorno Autista” (DSM-III-TR, APA, 1987). Además, en el manual se introdujo un conjunto de dieciséis criterios detallados en base a lo que se consideran los tres dominios principales estándar de disfunción observados en el autismo; (1) deficiencias cualitativas en la interacción social recíproca, (2) deficiencias en la comunicación y (3) intereses restringidos/resistencia al cambio y movimientos repetitivos (Rosen & Lord, 2021). En la cuarta edición del DSM (DSM-IV, APA, 1994), como parte de cinco subcategorías de diagnóstico excluyentes de “trastornos generalizados del desarrollo” se incorporó el Trastorno de Asperger en una categoría de diagnóstico caracterizada por un mayor funcionamiento intelectual y mejores habilidades del lenguaje en relación con el autismo.

Con la publicación del DSM-5 en 2013 se dio un paso decisivo hacia la unificación de los distintos subtipos bajo una sola categoría diagnóstica. Este nuevo modelo elimina categorías anteriores y propone un enfoque dimensional con niveles de severidad, según el grado requerido. Los criterios diagnósticos se distribuyeron en dos grupos: “dificultades en la comunicación e interacción social” e “intereses fijos y comportamientos repetitivos”. Con este modelo no solo se reconoce la heterogeneidad clínica, sino también la necesidad de adaptar la intervención a cada individuo y se reemplaza las subcategorías utilizadas en otras ediciones del DSM por una sola etiqueta de diagnóstico, “trastorno del espectro autista” (TEA). Cabe destacar que esta conceptualización es introducida originalmente a partir de un estudio epistemológico de las investigadoras británicas Lorna Wing y Judith Gould (1979), que desafió la visión limitada sobre el autismo y propusieron el término “espectro”. Además, el enfoque de Wing y Gould fue clave para que la comunidad científica reconociera la diversidad del autismo.

El DSM-5 incluye designaciones específicas para el nivel de gravedad de cada grupo de síntomas, que van desde “requiere apoyo” a “que requiere un apoyo muy sustancial”, así también las especificaciones clínicas relevantes incluyendo el lenguaje y los niveles de capacidad cognitiva.

Conforme a esta caracterización el autismo supone diversas dificultades en distintas áreas: para establecer contacto habitual con las personas, para comunicarse oralmente, para establecer cualquier tipo de contacto visual, dificultades en el juego que es generalmente repetitivo y estereotipado, bajo control emocional, y falta de flexibilidad en cuanto a sus actividades.

Como resultado, estos comportamientos afectan la vida de la persona con autismo y repercuten en diversos aspectos de su vida familiar y en su entorno, incluyendo espacios como la escuela, instituciones proveedoras de salud y otras instituciones sociales.

### **Caracterizaciones actuales del autismo**

El trastorno del Espectro Autista es definido como trastornos neurobiológicos complejos del desarrollo temprano del cerebro.

En la institución educativa es importante que los docentes conozcan las características del TEA y cómo se manifiestan en el aula para elaborar un plan de trabajo con propuestas que favorezcan el aprendizaje escolar y contribuyan al desarrollo de las capacidades del alumno.

En la actualidad el TEA se caracteriza por déficits persistentes en la comunicación y en la interacción social, patrones de intereses en actividades y comportamientos restringidos, repetitivos y estereotipados (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013). Además, el DSM-5 (2013) y su actualización revisada en el DSM-5-TR (2022), el TEA se caracteriza por dos

dimensiones principales: Dificultades persistentes en la comunicación verbal y no verbal (criterio A), estas dificultades se presentan en múltiples contextos y pueden incluir escasa reciprocidad socioemocional y problemas en la comunicación no verbal. Junto con patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (criterio B), se manifiestan en al menos dos de los cuatro siguientes aspectos: conductas repetitivas, necesidad de rutinas estrictas o resistencia al cambio, intereses intensos y restringidos y reacciones inusuales a estímulos sensoriales como hipersensibilidad o hiposensibilidad a sonidos, a la luz o a diferentes texturas (First, 2022).

En relación con los factores cognitivos que inciden en el aprendizaje escolar de los estudiantes con TEA, un aspecto fundamental para tener en cuenta es el funcionamiento de las funciones ejecutivas ya que estas comprenden un conjunto de procesos mentales que permiten planificar, organizar, regular la conducta, resolver problemas y mantener la atención (Hill, 2004). En los estudiante con TEA estos procesos presentan una amplia variabilidad, lo que implica distintos niveles de apoyos necesarios en la institución educativa. Por lo tanto, algunos alumnos pueden requerir acompañamiento constante, mientras que otros logran desempeñarse con mayor autonomía, aunque pueden presentar desafíos en áreas emocionales, conductuales o sociales. Esta heterogeneidad demanda respuestas educativas que sean flexibles y personalizadas, capaces de adaptarse a las particularidades de cada alumno.

En investigaciones como las de Robinson et al. (2009) y Gilotty et al. (2002) se han identificado que las personas con TEA pueden presentar alteraciones en diversas áreas de las funciones ejecutivas, aunque con una gran variabilidad individual. Entre las dificultades más frecuentes se destacan los problemas en la inhibición conductual, que puede reflejarse en

interrupciones frecuentes, movimientos repetitivos o dificultades para esperar turnos en actividades grupales.

Asimismo, la memoria de trabajo también puede verse afectada, lo que repercute en la comprensión de consignas, la resolución de problemas y seguimiento de instrucciones complejas. Esta función ejecutiva es entendida como la capacidad para mantener y manipular la información durante periodos cortos de tiempo para realizar tareas cognitivas de forma eficaz y es fundamental para desarrollar aprendizajes significativos. (Joseph & McGrath, 2005).

### **Aprendizaje escolar**

A lo largo del tiempo, diversos autores han reflexionado y aportado diferentes miradas sobre el aprendizaje en el contexto escolar, si bien estos autores tienen diferentes puntos de vista coinciden en destacar el rol activo del sujeto que aprende.

Desde la perspectiva sociohistórica, para Vygotsky, L.S (1929), el aprendizaje escolar puede definirse como un proceso social, cultural y situado de construcción de saberes, habilidades y competencias que permite a los estudiantes participar activamente en la cultura escolar y comunitaria. Desde este punto de vista, el proceso de aprendizaje no sucede de forma aislada sino a partir de la mediación de otros (docentes, pares, adultos significativos) y mediante el desarrollo de funciones psicológicas superiores como el lenguaje, la memoria lógica, la atención y el pensamiento conceptual.

Para Vigotsky (1978), el lenguaje juega un papel central como instrumento de mediación, permitiendo que el niño regule su conducta, planifique, pueda expresarse y construya significados. Por otra parte, sostiene que el aprendizaje no puede reducirse solamente a la respuesta de estímulos, sino que el ser humano actúa sobre ellos transformándolos y

transformándose a sí mismo mediante el uso de instrumentos mediadores. (Leliwa & Scangrello, 2016). Esta concepción se traduce en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, entendido como la distancia entre el nivel de desarrollo real -determinada por la capacidad del niño para resolver situaciones de forma autónoma- y el nivel de desarrollo potencial, que es determinado a través de la resolución de problemas con guía de un adulto o compañero más competente (Vigotsky, 1978, como se citó en Coll & Onrubia, 2001). Desde esta mirada, la ZDP orienta al docente para diseñar estrategias educativas que no se limiten, sino que, con el apoyo adecuado, inviten al estudiante a avanzar hacia aprendizajes que aún no puede lograr por sí solo y favorezcan el desarrollo progresivo de la autonomía en su aprendizaje escolar.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Jerome Bruner (1997), retoma y amplía las postulaciones de Vigotsky y concibe al aprendizaje como un proceso activo, simbólico y culturalmente mediado, en el que todo conocimiento surge en la interacción entre sujeto y entorno, donde el rol docente es clave como mediador entre el niño y el conocimiento. Bruner (1976), introduce el concepto de andamiaje que es la técnica que acompaña y guía el desarrollo del aprendizaje de un niño, en la que otra persona ya sea otro niño o adulto, desde un lugar de superioridad, colabora en forma de ayuda u ofreciendo un modelo para que este niño logre un estado mayor de aprendizaje.

Además, cabe destacar que Bruner (1997), enfatiza en la importancia de la motivación intrínseca, el aprendizaje por descubrimiento y el uso de la imaginación como elementos indispensables para que el conocimiento sea significativo. Asimismo, el autor sostiene que cualquier contenido puede ser enseñado a cualquier estudiante, siempre y cuando ese contenido se adapte a la etapa de desarrollo en la que se encuentra (Vielma & Salas, 2000).

Desde otra perspectiva distinta María Montessori (1970), concibe al aprendizaje como un proceso espontáneo que emerge cuando el niño puede moverse con libertad dentro de un entorno ordenado, estimulante y estructurado. En la primera mitad del siglo XX, María Montessori estudió y observó el desarrollo de sus alumnos y dedujo principios que fueron confirmados por estudios neurocientíficos cincuenta años después. En estos estudios la autora constató que el desarrollo mental está conectado con el movimiento y depende de él. Es decir, nuestro cerebro madura de forma gradual durante el periodo de crecimiento y, en parte, de por vida. Este crecimiento se relaciona con la conexión y comunicación neuronal. Razón por la cual, estas conexiones pueden mejorar gracias a estímulos del ambiente y experiencias sensoriomotoras.

Una de las creencias fundacionales del pensamiento pedagógico y eje del método educativo de María Montessori, es que la inteligencia del niño no se puede separar del movimiento y del uso de su cuerpo, por lo que el movimiento juega un papel crucial en su metodología. Para Montessori los niños tienen una motivación innata para aprender y cada niño aprende a su ritmo. Otro aspecto importante del aprendizaje desarrollado por la autora es la necesidad del niño de hacer cosas una y otra vez para perfeccionar las acciones. Cuando repite continuamente una actividad, construye patrones automáticos que con el tiempo se fijarán como imágenes mentales. Estas imágenes, finalmente se pueden representar por medio del lenguaje (Novora & Beltrami, 2024)

Desde este enfoque se desarrolla una concepción del aprendizaje escolar centrada en el respeto por los tiempos individuales del niño y su capacidad de aprender de manera autónoma cuando se le brinda un ambiente preparado. Para Montessori (2007), el docente es un guía y observador mientras que los materiales didácticos específicos posibilitan la construcción del conocimiento a partir de la experiencia sensorial y la manipulación concreta.

A su vez, la noción de aprendizaje escolar ha sido abordada desde distintas perspectivas teóricas a lo largo del tiempo que aportan una mirada más amplia y flexible en el marco de la educación inclusiva sobre como aprende el sujeto, integrando aspectos cognitivos, emocionales, sensoriales y sociales en el proceso de aprendizaje y destacando la importancia de la diversidad de estilos, capacidades y trayectorias escolares.

Por su parte, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (1980), es una de las más influyentes en la psicología educativa cognitiva. El autor plantea que el aprendizaje ocurre cuando el nuevo conocimiento se integra de manera no arbitraria y sustancial en la estructura cognitiva existente del alumno, es decir, se relaciona con conceptos preexistentes en la estructura cognitiva del niño (Rocha Roa, 2021).

Esta integración no se produce de forma global, sino mediante puntos específicos de conexión que reciben el nombre de ideas de anclaje, que permiten otorgarle sentido al nuevo contenido (Ausubel, como se citó en Bobadilla et al., 2016). Al contrario del aprendizaje memorístico o mecánico, el autor sostiene que el aprendizaje significativo permite a los alumnos comprender y retener la información de forma duradera y con sentido personal.

Ausubel (2000), establece dos condiciones esenciales para que el aprendizaje sea significativo. La primera es el material potencialmente significativo, lo que implica que pueda relacionarse con lo que el alumno ya conoce, es decir con su estructura cognoscitiva previa (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983). Para que esto ocurra, el material debe cumplir con dos condiciones. En primer lugar, menciona una relación no arbitraria, es decir, que el contenido nuevo debe estar relacionado de forma lógica con conocimientos importantes que el alumno ya posee, por lo tanto, no puede ser un componente aislado o sin sentido para él. Y en segundo lugar la relación sustancial entre la nueva información que debe integrarse de forma clara y coherente

con lo que el alumno ya conoce, sin generar contradicciones en la estructura cognoscitiva del alumno.

La segunda condición necesaria, es la disposición del alumno para aprender significativamente. El estudiante debe estar dispuesto a relacionar activamente el nuevo contenido con sus conocimientos previos y con intención de vincular el nuevo conocimiento con lo que ya conoce, si el alumno solo repite el contenido sin otorgarle sentido, sin comprender, el aprendizaje será superficial y carente de significado (Ausubel, 1980).

Además del aprendizaje significativo, Ausubel desarrolla una serie de conceptos claves en la construcción y fijación de los nuevos conocimientos que permiten diseñar estrategias pedagógicas eficaces: (1) Organizadores previos: Son estructuras o recursos que son presentados antes de enseñar un nuevo contenido, tienen como función activar el conocimiento previo del estudiante y preparar su mente para integrar lo nuevo. (2) Conocimientos previos: El autor pone énfasis en que todo aprendizaje nuevo parte de lo que el alumno ya sabe. Por lo tanto, es fundamental que el docente conozca los intereses, experiencias y saberes anteriores del alumno para planificar una enseñanza significativa. (3) Materiales de aprendizaje: Los contenidos deben ser claros, organizados y presentados de forma accesible. Esto implica usar lenguaje concreto, apoyo visual o rutinas estructuradas. (4) Actitud del alumno hacia el aprendizaje: es importante que el estudiante se encuentre motivado y comprometido con lo que va a aprender. A su vez, es esencial crear un ambiente emocionalmente seguro, donde se valore la participación sin presiones para fomentar la motivación intrínseca.

En una dirección distinta, la teoría de las inteligencias múltiples, desarrollada por Howard Gardner (1983), supera la visión tradicional del aprendizaje que limitaba al rendimiento

académico o al cociente intelectual (CI), y sostiene que todos tenemos por lo menos ocho inteligencias diferentes, cada una desarrollada de un modo y nivel particular.

Desde esta perspectiva, no todas las personas aprenden ni demuestran lo aprendido de la misma forma. Gardner define a la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o crear soluciones y expresiones que sean valiosos en un determinado contexto cultural. Luego, sostiene que la inteligencia es una capacidad que puede desarrollarse, en contraste con las concepciones tradicionales que la consideraban como una cualidad innata, fija e inmodificable (Marcadé, 2012).

En un principio, Gardner identificó siete tipos de inteligencia a las que luego se sumó una octava, a continuación, se describen brevemente: La inteligencia Lingüística, que utiliza ambos hemisferios; es la que utilizan los poetas y los buenos escritores. La Inteligencia Lógico-matemática, que se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico. La Inteligencia Musical, es naturalmente la de los músicos, cantantes, compositores y bailarines. Dentro de la Inteligencia Corporal-cinestésica se encuentran aquellas personas que tienen la capacidad de utilizar su cuerpo para resolver problemas o realizar actividades. La inteligencia Interpersonal, la cual nos permite entender a los demás; basada en la capacidad de manejar las relaciones humanas. La inteligencia Intrapersonal permite formar una imagen precisa de nosotros mismos, permite entender nuestras necesidades como así también nuestras fortalezas y debilidades. La inteligencia Espacial permite representar mentalmente el mundo, o manipular objetos en el espacio, es común de los arquitectos, escultores o pilotos. Y, por último, la Inteligencia Naturalista incorporada en 1995, es utilizada para observar y estudiar los elementos de la naturaleza; es propia de los biólogos o personas con afinidad por el mundo natural (Marcadé, 2012).

Asimismo, Howard Gardner manifiesta la importancia de cada una de las inteligencias, ya que cada una es una competencia autónoma e independiente de las otras, se combinan de forma adaptativa pero no influyen entre sí. El autor rompe con la mirada determinista y propone que toda persona puede desarrollar sus inteligencias en la medida en que se le brinden oportunidades, estímulos y entornos adecuados para aprender.

En este marco, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque pedagógico desarrollado por el Centro de Tecnología Especial aplicada, CAST. Basado en la neurodiversidad, la flexibilidad y la eliminación de barreras para el aprendizaje, este modelo aporta una mirada transformadora a la educación inclusiva y busca desde el inicio diseñar entornos accesibles para todos los estudiantes al desplazar el enfoque desde las limitaciones individuales hacia los obstáculos presentes en los materiales, los métodos y el currículo escolar. Como afirman Montoya, Fierro, Ayala y Lerma (2024), el DUA se posiciona como un enfoque clave para garantizar el acceso al aprendizaje de todos, sin importar sus capacidades, estilos o trayectorias para favorecer así una escuela común verdaderamente inclusiva.

Uno de los principales aportes es romper con la dicotomía entre estudiantes con y sin discapacidad, al considerar que presentan formas diversas de aprender. Por lo tanto, ofrecer diferentes alternativas para acceder al aprendizaje beneficia a los alumnos con discapacidad y también a aquellos con otras necesidades y permite que cada uno elija la opción con la que va a aprender mejor, garantizando la participación equitativa, respetando las diferencias individuales sin hacer adaptaciones aisladas o estigmatizantes (Alba, Sanches, & Zubillaga, 2011).

Asimismo, el DUA establece tres principios fundamentales que guían el diseño de propuestas educativas flexibles, accesibles e inclusivas para todos los estudiantes, con fundamentos de investigaciones de las neurociencias del aprendizaje. Proporcionar múltiples

formas de representación por diferentes medios visuales auditivos y kinestésicos, estimulando distintos estilos de aprendizaje, reconociendo que cada estudiante presenta diversas formas de procesar los contenidos. El segundo principio se refiere a proporcionar múltiples formas de acción y expresión invitando a los docentes a ofrecer distintas opciones para comprobar que los alumnos saben lo que se ha enseñado. Finalmente el tercer principio hace referencia a proporcionar múltiples formas de compromiso y apunta a motivar y sostener el interés de los estudiantes ofreciendo elecciones, conectando intereses personales, estableciendo metas claras y brindando apoyos emocionales adecuados (CAST, 2011, como se citó en Segura et al., 2019).

Según la Resolución CFE N° 311/16 (Consejo Federal de Educación, 2016), el acceso efectivo al aprendizaje en la escuela implica la implementación de ajustes razonables, estrategias de enseñanza diferenciadas y propuestas pedagógicas que sean flexibles y que potencien y respeten las posibilidades de cada estudiante.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) establece que el aprendizaje escolar no se limita a la transmisión de contenidos curriculares, sino que es un proceso de construcción conjunta de significados, accesible y relevante para todos los estudiantes. Asimismo, como principios rectores del sistema educativo argentino la educación debe garantizar la igualdad y el respeto a la diversidad. De igual forma, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley N° 26.378), consagra el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva que desarrolle todas las dimensiones de la persona y la participación plena en igualdad de condiciones, lo que refuerza la obligación de generar entornos escolares accesibles que favorezcan procesos reales de aprendizaje.

**Escuela Primaria N° 4011 Bernardino Rivadavia**

La escuela de Educación primaria N° 4011 Bernardino Rivadavia de gestión pública estatal se encuentra en la zona centro de la ciudad de Salta ubicada frente al histórico Campo de Castaños. El nombre de la escuela se aprobó en el año 1946. Desde sus inicios la institución estuvo bendecida por el arzobispo Monseñor Roberto Tabella. La escuela fue la impulsora de la primer Cruz Roja Infantil y el 12 de octubre de 1962 recibió la bandera de la República Federativa de Brasil, evento que se recuerda cada 9 de septiembre en la institución. En aquella época, la creación de la institución educativa en la zona norte de la ciudad significó un mayor desenvolvimiento cultural y socioeducativo en la zona. Hoy el edificio es compartido en el turno tarde con la Escuela N° 4004 “Córdoba” y El Colegio N°5022 “Profesor Amadeo Sirolli” que funciona en los tres turnos, donde antes era la cancha descubierta de la Escuela N° 4011 Bernardino Rivadavia. En el año lectivo 2025 la institución cuenta con 346 alumnos matriculados de los cuales 41 treinta y cinco corresponden al nivel inicial y 305 al nivel primario. La escuela cuenta con 1 directora, 1 vicedirectora, 1 coordinadora de inclusión, 14 docentes de grado y 6 docentes de áreas especiales, 3 secretarias, 1 bibliotecaria y 4 personal de maestranza.

## **Método**

### **Tipo de Diseño**

La presente investigación tuvo como objetivo conocer la perspectiva de docentes y maestras de apoyo a la inclusión acerca del aprendizaje escolar en niños con TEA en la Escuela N° 4011 de la Ciudad de Salta en el año 2025.

Para llevar adelante la investigación se eligió un el enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico. Hernandez Sampieri & Mendoza, (2018) consideran no experimental porque

su finalidad es estudiar el fenómeno del modo que se presenta en su entorno natural para poder examinarlo, también hace énfasis en la exploración y comprensión de aspectos subjetivos y circunstanciales de los docentes que proveen la información, que es analizada posteriormente por la investigadora.

### **Participantes**

Esta investigación tendrá la participación de personas de ambos sexos femeninos y masculinos de edades entre 27 y 60 años, siendo la cantidad de 11 profesionales de nivel primario de la escuela Bernardino Rivadavia N° 4011 de la ciudad de Salta y 4 docentes de apoyo a la inclusión que concurren a la escuela desde principio del periodo lectivo 2025. El número de docentes que se incluye permite la variedad y diversidad significativa y suficiente.

Esta muestra de participantes accede a tener una mirada integral de la percepción y la mirada docente acerca del aprendizaje escolar de alumnos con autismo. Se incluirán docentes del nivel primario que trabajen o hayan trabajado directamente con estudiantes con TEA. No se incluirán docentes que no cuenten con el contacto directo de los niños con TEA.

El tipo de muestreo es no probabilístico, de casos tipo, ya que el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información no la cantidad de información ni la estandarización por lo que no se cree necesario contar con un alto grado de precisión de la muestra.

### **Instrumento**

Para la recolección de los datos, por ser una investigación cualitativa, se utilizarán entrevistas semiestructuradas las cuales captan con profundidad las experiencias, percepciones y prácticas según Sampieri (2014). Además, en la cual el entrevistado tiene la posibilidad de

expresarse sin necesariamente ajustarse a la pregunta formulada, y también permite al entrevistador guiar la entrevista en torno al tema de interés.

### **Procedimiento**

Para llevar a cabo la recolección de datos mediante los instrumentos seleccionados, se gestionó previamente las gestiones administrativas necesarias para obtener los permisos institucionales correspondientes. En primer lugar, se estableció contacto con la directora de la institución educativa a fin de solicitar la autorización de ingreso y acceso al ámbito escolar. Paralelamente, se mantuvo comunicación con las docentes de grado y profesionales de apoyo a la inclusión, con el propósito de coordinar la implementación de las entrevistas.

Una vez confirmada la participación, se coordinó con los participantes la modalidad que les resultaba más apropiada (videollamada por la plataforma zoom, completar la entrevista en conjunto en formato escrito o de forma grabada en audio de forma presencial). A quienes seleccionaron la opción de video llamada y la entrevista de forma presencial grabada por audio primero se les leyó el consentimiento informado, donde se detallan los aspectos centrales del estudio. Por otro lado, a los participantes que seleccionaron la entrevista en formato escrito se les entregó el consentimiento informado en el mismo formato.

En cuanto a los instrumentos utilizados, se implementaron los siguientes:

**Observación directa:** la cual consistió en el registro detallado de interacciones, expresiones verbales y opiniones manifestadas durante las entrevistas.

**Entrevistas abiertas:** se formularon preguntas abiertas a los docentes y docentes de apoyo a la inclusión para conocer e indagar sobre sus percepciones y experiencias sobre el proceso de aprendizaje de alumnos con TEA en la escuela común. La modalidad seleccionada favoreció la

expresión libre de los participantes y permitió obtener información acerca de las estrategias y metodologías aplicadas para favorecer el aprendizaje escolar de estos estudiantes, como así también permitió conocer barreras que identifican los docentes en la escuela y que dificultan el proceso de aprendizaje.

## **Resultados**

La presente sección tiene por objeto exponer y examinar los resultados obtenidos en la fase empírica de la investigación titulada “Aprendizaje Escolar de Alumnos con TEA en la escuela común”. El estudio posee como objetivo principal conocer la perspectiva de docentes y maestras de apoyo a la inclusión acerca del aprendizaje de contenidos curriculares en los niños con TEA.

En la **Tabla 1**, se expone a modo de resumen y con intención de mayor claridad y sintetización, los resultados obtenidos en las diferentes entrevistas administradas a los profesionales docentes en lo vinculado a los objetivos específicos de la presente investigación.

***Tabla 1***

*Resultados de las entrevistas administradas sobre la percepción de docentes*

| <b>Objetivos de la investigación</b>  | <b>Resultados</b>   |
|---|---|
| <b>Conocer la perspectiva de docentes y maestras de apoyo a la inclusión acerca del aprendizaje de contenidos curriculares en niños con TEA</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los niños con TEA pueden aprender contenidos curriculares en la escuela común</li> <li>• El ritmo de aprendizaje es diverso y debe respetarse</li> <li>• Necesidad de adecuaciones curriculares</li> <li>• Predominio del aprendizaje visual y concreto</li> </ul> |

---

**Conocer como los docentes de alumnos con autismo vivencian el aprendizaje escolar en el aula.**

**Identificar cuáles son los conocimientos que poseen los docentes para trabajar con niños con TEA.**

- Variabilidad en las percepciones sobre la capacidad cognitiva
- Los docentes con mayor experiencia presentan una visión más positiva y flexible. Los que refieren falta de capacitación muestran mayor incertidumbre y dependencia de la MAI.
- Muchos docentes expresan vivencias positivas, reconociendo el progreso en el aprendizaje
- Varios docentes relatan que trabajar con estudiantes con TEA implica un desafío constante y conlleva un esfuerzo extra.
- Algunos docentes manifiestan inseguridad, principalmente quienes no recibieron formación
- Muchos docentes destacan la presencia de la MAI o AT para contribuir al aprendizaje del alumno
- Algunos docentes describen experiencias complejas asociadas a situaciones en las cuales el alumno no logra aprender. En estos casos el docente experimenta frustración por falta de avance académico
- Los docentes coinciden en que cada alumno con TEA es distinto, lo que genera experiencias variadas
- Muchos docentes señalan que gran parte de lo que saben del TEA proviene de la práctica diaria en el aula

**Indagar que acciones llevan adelante para contribuir al proceso de aprendizaje de estudiantes con TEA.**

- Varios docentes presentan conocimientos limitados o incompletos sobre el espectro autista
- Aunque la formación formal parece limitada, manifiestan conocimientos puntuales sobre estrategias pedagógicas
- Existe una variabilidad de conocimiento sobre el TEA entre docentes según la formación y experiencia previa.
- La autopercepción de falta de conocimientos sobre el TEA
- Los docentes reconocen que el aprendizaje escolar de los alumnos con TEA requiere un trabajo interdisciplinario
- Implementación de adecuaciones curriculares entre docente y MAI
- Observación continua para ajustar estrategias
- Uso de recursos materiales concretos y visuales
- Trabajo colaborativo con la MAI, AT, equipo externo y familia
- Potenciar el aprendizaje conectando los intereses del alumno con los contenidos pedagógicos.
- Realizan acciones destinadas a sostener la participación en el aula y regular la frustración
- Algunos docentes mencionan acciones que estimulan la autonomía del estudiante

**Explorar las percepciones de docentes y maestras de apoyo sobre los factores que inciden positiva y negativamente en el aprendizaje escolar de niños con autismo en la escuela común.**

#### **Factores que inciden positivamente**

- Acompañamiento especializado de la MAI y AT.
- Trabajo colaborativo entre docente MAI y familia.
- Intervención interdisciplinaria
- Inclusión y participación con pares
- Actividades vinculadas a intereses del estudiante

#### **Factores que inciden negativamente**

- Insuficiencia de apoyos especializados
- Aislamiento o desconexión del estudiante.
- Falta de formación docente específica
- Dificultades de regulación emocional

---

**Nota.** Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas a docentes y maestros/as de apoyo a la inclusión.

Tal como se expuso con anterioridad, la **Tabla 1** expone la vinculación existente entre los objetivos de la investigación y los resultados adquiridos en las entrevistas a modo de resumen. A continuación, se pretende profundizar y demostrar de un modo más concreto y detallado, qué información se vincula con los objetivos planteados.

### **Conocimiento de la perspectiva de docentes y maestras de apoyo a la inclusión acerca del aprendizaje de contenidos curriculares en niños con TEA**

Las entrevistas muestran que los docentes y maestros/as de apoyo a la inclusión de la Escuela Bernardino Rivadavia coinciden en que todos los estudiantes con TEA pueden aprender contenidos curriculares en la escuela común siempre y cuando se respete sus tiempos, estilos

individuales y modos particulares de comprender el entorno escolar. La concepción de que “cada estudiante con TEA es diferente” aparece reiteradamente, marcando que no existe una única forma de que estos estudiantes accedan al contenido ni un único perfil de aprendizaje.

Algunos docentes señalan que este proceso es compartido con otros profesionales que también sostienen la trayectoria escolar de estos alumnos y destacan que la participación familiar también resulta fundamental.

Los docentes con más años de antigüedad enfatizan que el aprendizaje escolar no puede construirse en soledad, sino en conjunto con la guía, presencia y asesoramiento de la MAI, que es quien posee información relevante sobre el estudiante, adapta los contenidos pedagógicos y comprende mejor que la docente inclusora los modos de funcionamiento del niño en la escuela. Para muchos docentes, la MAI es quién más conoce al alumno en términos pedagógicos, emocionales y conductuales y su ausencia genera cortes en el aprendizaje.

Varios docentes perciben que el aprendizaje es más probable que suceda cuando los alumnos cuentan con un acompañamiento estable. También, señalan la necesidad de mantener una comunicación fluida con la familia y el equipo externo si el alumno lo tuviese, ya que la continuidad entre hogar y escuela incide directamente en el acceso a los contenidos escolares. Por lo tanto, señalan que el aprendizaje escolar de los estudiantes con TEA se concibe como un proceso de corresponsabilidad donde las condiciones institucionales, las intervenciones pedagógicas y la articulación con la MAI y la familia del alumno son claves.

**Conocimiento de como los docentes de alumnos con autismo vivencian el aprendizaje escolar en el aula.**

Los docentes cuentan experiencias heterogéneas, muchas atravesadas por emociones, incertidumbres y por logros. Entre los relatos predomina la sensación de que enseñar contenidos escolares a estudiantes con TEA requiere de intervenciones individualizadas, observación constante y que la docente logre vincularse con el estudiante en el entorno escolar.

La mayoría de los docentes coincide que el aprendizaje es posible, pero, remarcan que eso exige de paciencia, flexibilidad, creatividad docente y actitud positiva.

Destacan experiencias positivas, principalmente cuando se logra construir un vínculo afectivo como punto inicial para poder trabajar sobre los contenidos pedagógicos. También, destacan avances significativos tanto en lo académico como en lo emocional. Otros expresan que en muchas ocasiones se sintieron solos debido a la sobrecarga profesional cuando no cuentan con el acompañamiento de la MAI o de la familia de los alumnos.

Algunos docentes mencionan que el aula presenta diferentes desafíos para ellos ya que son grupos numerosos y heterogéneos y varios estudiantes presentan dificultades, u otros diagnósticos. Lo que hace que el proceso de enseñanza- aprendizaje sea exigente pero también enriquecedor cuando las experiencias presentan un trabajo colaborativo entre las partes involucradas, condición indispensable para lograr aprendizajes significativos.

### **Identificación de los conocimientos que poseen los docentes para trabajar con niños con TEA**

La mayoría de los entrevistados manifiesta de forma explícita que debieron buscar formaciones sobre autismo por su cuenta, leyendo, investigando, buscando capacitaciones, debido a la falta de formación que reciben sobre la temática. Algunos docentes presentan

concepciones desactualizadas utilizando términos que ya no corresponden como por ejemplo “Asperger”, lo que evidencia distancia entre la normativa actual y las prácticas escolares.

El grupo de MAI entrevistado sí presenta más formación actualizada, mencionando herramientas de neuropedagogía, uso de apoyos visuales, sistemas de anticipación, metacognición y estrategias para fortalecer funciones ejecutivas. Varios MAI muestran mayores conocimientos sobre niveles de apoyo, mapeo de contextos familiares y estilos sensoriales.

La mayoría de los docentes de grado poseen conocimientos sobre el TEA que provienen de su experiencia en el aula, de la observación y el trabajo compartido con las MAI. Lo cual es clave para ellos, pero al mismo tiempo reconocen la necesidad de realizar capacitaciones formales que aborden tanto lo pedagógico, lo emocional y lo vincular.

### **Acciones que llevan adelante los docentes para contribuir al proceso de aprendizaje de estudiantes con TEA**

Las acciones que realizan varios de los docentes se centran en estrategias personalizadas, flexibles y orientadas a la regulación emocional, la comprensión de consignas y accesibilidad del contenido. Entre las intervenciones más frecuentes aparecen:

- El uso sistemático de apoyos visuales (pictogramas, rutinas, secuencias);
- Utilización de material concreto y manipulable incluso en alumnos de segundo ciclo;
- Anticipación de actividades para reducir la ansiedad y favorecer la comprensión temporal;
- Adaptación de consignas, reducción de carga cognitiva y secuenciación de tareas;

- Incorporación de intereses del alumno como recurso motivador;
- Construcción gradual del vínculo como base del aprendizaje;
- Objetivos pedagógicos realistas y a corto plazo;
- Articulación cotidiana con las familias y equipos externos de los estudiantes.
- La mayoría de las MAI realiza intervenciones con énfasis en la observación, registro, evaluación continua y ajuste de las estrategias.

Algunas MAI destacan que es importante trabajar en primera instancia el vínculo con el alumno, enseñar a sostener rutinas, permanecer en la actividad, regular emociones, entendiendo que estas habilidades habilitan el acceso posterior al aprendizaje de los contenidos escolares.

**Percepciones de docentes y maestras de apoyo sobre los factores que inciden de forma positiva y negativamente en el proceso de aprendizaje escolar de estudiantes con TEA en la escuela común**

Los docentes de la escuela Bernardino Rivadavia identifican un conjunto de factores que favorecen el aprendizaje de los estudiantes con TEA:

- Vínculos afectivos sólidos;
- Uso de límites;
- Trabajo articulado entre docente, MAI, familia y equipo terapéutico del alumno;
- Uso constante de material concreto y apoyos visuales;
- Continuidad en las rutinas escolares y familiares.

- También reconocen factores que dificultan el proceso de aprendizaje de estos estudiantes:
- Falta de capacitación docente;
- Poca articulación entre escuela, familia y terapias;
- Ausencia o discontinuidad de la MAI o AT;
- Inasistencias frecuentes y rupturas en la rutina del alumno;
- Expectativas familiares poco realistas o una visión centrada en el déficit;
- Falta de tratamiento;
- Contextos escolares poco estructurados.

La mayoría de los docentes coincide en que las barreras no se encuentran en el alumno, sino en las fallas del sistema educativo que no garantiza los apoyos necesarios ni formación específica.

### **Discusión**

A partir de las entrevistas realizadas a docentes de la escuela Bernardino Rivadavia N° 4011 de Salta Capital, se obtuvo información valiosa acerca de sus prácticas pedagógicas, vivencias y experiencias en el aula que permitió profundizar en el interrogante de la investigación. En el transcurso de estas conversaciones, los docentes manifiestan de manera constante que consideran que los alumnos con TEA aprenden en la escuela común, siempre y cuando se generen propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades reales de estos estudiantes. En este sentido la normativa vigente, especialmente la Resolución CFE N° 311/16,

establece con claridad la responsabilidad de las instituciones educativas de garantizar las trayectorias inclusivas mediante apoyos, configuraciones pedagógicas y ajustes razonables.

En los supuestos iniciales de la investigación se planteaba que los docentes de la institución educativa contaban con ciertos conocimientos sobre el TEA que eran adquiridos principalmente por la experiencia, y que, aunque conocían la normativa, no siempre lograban implementarla en la práctica por falta de formación o desconocimiento. Los resultados permiten confirmar, en parte, estos supuestos ya que los docentes reconocen que poseen una preparación limitada sobre el autismo y señalan que la mayoría de los aprendizajes fueron incorporados de forma autodidacta o a partir de su trabajo cotidiano. Tal como lo señala Riveiro et al. (2020), la existencia de un marco legal no garantiza por sí misma que las prácticas inclusivas sean eficaces, ya que la inclusión sigue siendo un desafío cuando los docentes no cuentan con preparación específica.

Al igual que los estudios de González (2023), Valencia Zapata et al. (2024), y Paredes (2024), quienes coinciden que la falta de conocimiento sobre estrategias pedagógicas y sobre neurodiversidad limitan la propuesta educativa a los alumnos con autismo. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Ovalle (2022) y Bustos (2024), que refuerzan la idea de que la formación continua es un factor clave para transformar la práctica docente y superar barreras institucionales. Por su parte, los estudios de Bustos (2024) y Sonnerborn (2025), aportan evidencia adicional sobre cómo las barreras institucionales y la falta de herramientas conceptuales impactan negativamente en los procesos de inclusión y en las estrategias implementadas en aulas comunes.

En las respuestas de los participantes de esta investigación sobre su percepción del aprendizaje escolar de alumnos con TEA, coinciden con las perspectivas actuales que consideran

el aprendizaje como un proceso individual, flexible y relacional. Aparece de forma reiterada la idea de que cada estudiante con TEA es diferente, lo cual se vincula con el concepto actual de autismo; entendido como un espectro amplio, diverso y con necesidades que varían significativamente entre estudiantes. Acercándose a una mirada integral, contextualizada y marcando un alejamiento de las concepciones históricas del autismo más rígidas o centradas en el déficit.

En este sentido, los resultados obtenidos en esta investigación concuerdan con el enfoque de la neurodiversidad (Schwalb, 2022), en el que propone reconocer la singularidad de cada alumno y ajustar las intervenciones pedagógicas en función de sus características individuales.

Un punto central que emerge de los resultados de este trabajo es la importancia del trabajo colaborativo. Muchos docentes describen sentirse solos cuando la MAI no está presente o cuando las familias no acompañan las estrategias trabajadas en el aula. Estos resultados coinciden con los hallazgos planteados por Medina y Gutiérrez (2022), quienes destacan que la inclusión solo puede sostenerse cuando existe un trabajo articulado entre docentes, equipo de apoyo y familias. Bustos (2024), también identifica que la falta de coordinación con la familia e institución escolar constituye una barrera significativa en la inclusión, generando discontinuidades en los apoyos e intervenciones. Por su parte, Sonnerborn (2025), dice que la ausencia de claridad institucional respecto a los roles y responsabilidades de cada actor profundiza la sensación de desborde en el docente, lo que coincide con las percepciones expresadas por los participantes de esta investigación.

Asimismo, se identifica una correspondencia en los facilitadores del aprendizaje mencionadas por los docentes que participaron en la investigación, tales como el vínculo afectivo, límites claros, apoyos visuales, rutinas y comunicación con la familia; con los aportes

de López (2023), sobre la necesidad de organizar ambientes estructurados y ajustar sistemáticamente las intervenciones en función de la singularidad de cada alumno. Del mismo modo, González (2023), subraya la importancia de utilizar estrategias claras, que sean consistentes y adaptadas para favorecer el desarrollo emocional, social y académico de los estudiantes con autismo.

Los apoyos visuales constituyen una estrategia fundamental debido a las múltiples ventajas que ofrecen. Además, al tratarse de información que permanece disponible en el tiempo, brindan una estabilidad mayor en la comunicación exclusivamente verbal. Estos apoyos facilitan la organización de la información y proporcionan una estructura más comprensible del entorno, favoreciendo así procesos de aprendizaje y desarrollo de las personas con TEA (Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

Cuando los docentes entrevistados afirman que las barreras no se encuentran en el alumno, sino en fallas en el sistema educativo, retoman de alguna manera el modelo social de la discapacidad, que concibe las dificultades como producto de entornos discapacitantes que limitan la participación y el aprendizaje. Esto concuerda con Ribeiro et al. (2020), quienes señalan que la inclusión en las escuelas regulares continúa siendo un desafío cuando las instituciones no están preparadas en términos de infraestructura, formación docente y organización pedagógica. Por su parte Schwalb (2022), identifica que las respuestas educativas dependen más de las condiciones institucionales que de la calidad de la enseñanza y la disponibilidad de apoyos que de las características del estudiante con autismo.

Los hallazgos obtenidos también coinciden con los aportes de Bustos (2024) y Paredes (2024), que destacan que las principales dificultades en la inclusión de alumnos con TEA no

radican en los estudiantes, sino en la falta de formación docente, la ausencia de apoyos consistentes y la persistencia de prácticas institucionales poco flexibles.

Al igual que Ribeiro et al. (2020) y González (2023), los resultados también ponen de manifiesto que la formación docente constituye un factor determinante para garantizar procesos de enseñanza inclusivos en estudiantes con TEA. Estos autores respaldan esta idea al señalar que la calidad de la inclusión está estrechamente vinculada con la preparación del profesorado para implementar estrategias de estructuración, anticipación y apoyo visual.

En la Escuela Bernardino Rivadavia, los hallazgos muestran que en la institución todavía persisten prácticas tradicionales que dificultan la implementación de apoyos. Sin embargo, también emergen prácticas valiosas dentro de la escuela, como el énfasis en el vínculo pedagógico, el uso frecuente de apoyos visuales y la disponibilidad de los docentes para trabajar en conjunto con la MAI y las familias de los estudiantes con autismo. Estos avances vislumbran un movimiento institucional hacia modelos que se acercan al Diseño Universal para el aprendizaje (CAST, 2018).

En definitiva, las entrevistas realizadas permitieron dar luz a los objetivos planteados al inicio de la presente investigación. En este sentido, los resultados mostraron que existe el compromiso docente para mejorar las prácticas inclusivas en la escuela. Sin embargo, se ven limitados ya que enfrentan una problemática compleja en las aulas debido a que la prevalencia del autismo viene en aumento y a que las políticas inclusivas resultan poco claras. Si bien hubo diferentes testimonios, algo que emergió de forma general es el compromiso con la profesión, con su misión docente y con el respeto hacia los alumnos con discapacidad, pero con una sensación de orfandad por no disponer de información necesaria por parte del sistema educativo, lo que provoca que, para ellos, sea desafiante sostener procesos de inclusión y que sean llevados

a cabo con incertidumbre por la ausencia de lineamientos claros y de orientaciones necesarias para una inclusión real.

### **Conclusión**

La presente investigación permitió vislumbrar, tal como se estableció en los objetivos, la perspectiva de los docentes acerca del aprendizaje escolar de niños con TEA, las acciones que desarrollan en este proceso y los factores que intervienen en dicho proceso en la Escuela “Bernardino Rivadavia” de Salta. Los hallazgos confirman los supuestos iniciales: los docentes que acompañan trayectorias escolares de estudiantes con TEA poseen cierta formación sobre esta condición, adquirida principalmente a través de la práctica cotidiana o mediante iniciativas personales, como jornadas y talleres. Si bien conocen la normativa vigente, no siempre implementan estrategias orientadas a estos estudiantes, ya sea por falta de capacitación específica o por desconocimiento del alcance real de dicha normativa.

En coherencia con los planteamientos de Goleman (1996) y Bisquerra (2020), quienes destacan que el desarrollo de competencias socioemocionales y la atención a la diversidad requieren condiciones institucionales estables y formación docente continua, los resultados evidencian una brecha entre el ideal teórico y la práctica cotidiana. Esta distancia se refleja en la ausencia de espacios sistemáticos de capacitación y en la escasa articulación entre institución, familias y equipos externos. Tales limitaciones condicionan la calidad de las intervenciones pedagógicas y reducen la posibilidad de ofrecer respuestas ajustadas a las necesidades de los estudiantes con TEA.

Asimismo, se identificó que el desconocimiento, la incertidumbre o temor de parte de algunas familias pueden dificultar el proceso de inclusión. Por lo tanto, es clave fortalecer la

comunicación efectiva entre la escuela y los hogares, promoviendo vínculos de confianza y cooperación.

A pesar de estas barreras, los docentes demuestran la capacidad para convertirse en facilitadores del aprendizaje, ya que emplean estrategias valiosas, como adaptaciones de consignas, apoyos visuales, fragmentación de actividades y anticipación de rutinas que facilitan la comprensión. Además, reconocen el aporte de las MAI en la adecuación de propuestas pedagógicas y la importancia de la colaboración con equipos externos.

Los resultados invitan a repensar la formación docente inicial y continua, incorporando experiencias que aporten herramientas concretas para el trabajo con estudiantes con TEA. También, señalan la necesidad de que las instituciones generen lineamientos claros, planificaciones conjuntas y espacios de trabajo colaborativo entre docentes, MAI y familia; ya que la inclusión no depende únicamente de esfuerzos individuales, sino del compromiso y organización de todos los actores involucrados. Asimismo, se vuelve imprescindible promover una cultura escolar basada en la empatía y tolerancia, alejándose de prejuicios que pueden obstaculizar la participación plena de los estudiantes.

En conclusión, el aprendizaje escolar de los estudiantes con TEA es un proceso complejo que beneficia no solo a ellos, sino también a sus compañeros y docentes, Este proceso no depende exclusivamente de la disposición personal de los educadores, sino de la construcción colectiva de condiciones institucionales que garanticen apoyos estables, formación continua y estrategias pedagógicas sostenidas. Avanzar hacia una escuela que priorice la inclusión como eje central constituye, por lo tanto, un compromiso con el derecho a la educación y con la construcción de trayectorias escolares equitativas y significativas para todos los estudiantes.

## **Aportes y contribuciones de la investigación**

La presente investigación aporta y contribuye en diversos aspectos a la práctica psicopedagógica desde una mirada integral. En primer lugar, ofrece evidencia empírica cualitativa sobre las barreras institucionales y las políticas escolares que dificultan la implementación de prácticas inclusivas orientadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Al mismo tiempo, visibiliza la importancia del trabajo colaborativo entre docentes, MAI, equipos terapéuticos y familias, como eje central para sostener aprendizajes significativos en estudiantes con TEA.

Del mismo modo, contribuye a delimitar un conjunto de intervenciones específicas que pueden orientar la toma de decisiones en el ámbito escolar, tales como la elaboración de protocolos de trabajo conjunto entre docentes y MAI; y la generación de espacios institucionales de articulación interprofesional. Asimismo, demuestra la necesidad de fortalecer las intervenciones psicopedagógicas desde una perspectiva integral en todos los contextos de aprendizaje.

En conjunto estos aportes no solo amplían la comprensión de las dinámicas institucionales que inciden en la inclusión de los estudiantes, sino que también ofrecen una visión comprensiva sobre el aprendizaje de alumnos con TEA en escuelas comunes, considerando los recursos disponibles, la formación docente y las barreras institucionales detectadas. Además, integra diversas perspectivas y experiencias de los actores educativos, analiza las acciones que los docentes desarrollan para potenciar el aprendizaje y, finalmente, revaloriza el rol docente como formador integral que guía activamente a los estudiantes en el desarrollo de competencias que favorecen una mayor autonomía en el aprendizaje y la vida cotidiana.

## **Limitaciones de la investigación**

**Muestra limitada y no representativa:** La investigación se basó en entrevistas a un grupo acotado de docentes y maestros de apoyo a la inclusión de la Escuela Bernardino Rivadavia, lo que no permite generalizar los hallazgos a otros contextos educativos.

**Posible sesgo de respuesta:** Existe la posibilidad de que algunos participantes hayan proporcionado respuestas solamente aceptables o alineadas con lo esperado institucionalmente, lo que puede afectar la autenticidad y profundidad de los datos.

**Falta de Medición Cuantitativa:** Al centrarse exclusivamente en un enfoque cualitativo, se limita la posibilidad de estimar la magnitud de los beneficios, desafíos y barreras identificadas, así como en la comparación con otros estudios que utilizan datos cuantitativos.

**Enfoque restringido a la perspectiva profesional:** Si bien se recogen voces de docentes y MAI, no se incorporan testimonios de familias, psicopedagogos o psicólogos, cuya inclusión podría haber aportado una comprensión más amplia y diversa de los procesos de aprendizaje.

**Falta de comparación institucional:** El estudio se desarrolló en una única institución educativa, por lo que no se contemplan diferencias entre escuelas con distintas políticas, recursos o modelos de apoyos, lo que podría enriquecer la interpretación de los resultados.

**Tiempo de entrevistas limitado:** La disponibilidad horaria de los profesionales fue reducida, por lo que varias entrevistas debieron realizarse en espacios breves (horas especiales, tiempos libres o recreos). Esto acotó la extensión de algunas respuestas e impidió profundizar en algunos aspectos relevantes.

## **Líneas de investigación futura**

A pesar de que la investigación constituye un recorte de una realidad mucho más amplia y diversa, los resultados obtenidos habilitan a suponer que, a partir de lo que ha podido evidenciarse, es posible proyectar distintas líneas futuras de investigación. Entre ellas, se destacan estudios que indaguen de forma comparativa las condiciones institucionales que favorecen o dificultan el trabajo colaborativo, considerando variables como disponibilidad de recursos, la organización escolar y continuidad de los apoyos.

Asimismo, sería relevante avanzar en investigaciones que incorporen la perspectiva de las familias respecto de la inclusión y su participación en las estrategias pedagógicas; y estudios centrados en la experiencia de los mismos estudiantes con TEA, reconociendo el valor de sus voces para comprender los modos en que habitan y significan la escolaridad en la escuela común.

Finalmente, resultan pertinentes líneas orientadas a explorar el impacto de intervenciones específicas, instancias de formación docente continua, protocolos de trabajo conjunto o espacios institucionales de articulación interprofesionales; que permitan analizar casos, tomar decisiones y diseñar intervenciones coordinadas. Estos estudios podrían aportar evidencia sobre la efectividad de dichas prácticas para fortalecer los procesos de inclusión, potenciar el aprendizaje y reducir las barreras identificadas en la presente investigación.

### **Propuesta de intervención**

En la Escuela Bernardino Rivadavia, la inclusión se considera un proceso dinámico que requiere revisar prácticas, comprender la diversidad y tomar decisiones pedagógicas fundamentadas. Los avances en el conocimiento sobre el autismo han permitido reconocer que los estudiantes necesitan apoyos acordes a su perfil de funcionamiento y entornos que favorezcan su participación y acceso al aprendizaje.

En este marco, el taller se plantea como un espacio institucional para analizar prácticas, identificar barreras y diseñar estrategias que consoliden una cultura escolar inclusiva.

## “TALLER DE ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE PARA FORTALECER PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA ESCUELA BERNARDINO RIVADAVIA”

### **Descripción**

A partir del análisis de los resultados de la investigación, centrada en las percepciones docentes respecto de las barreras para la inclusión de estudiantes con autismo en la escuela Bernardino Rivadavia, se evidenció la necesidad de generar un espacio institucional donde los docentes puedan compartir experiencias reales, sistematizar dificultades, recibir contención profesional y construir estrategias colectivas que fortalezcan las prácticas inclusivas.

El taller se considera un dispositivo colaborativo, situado y reflexivo; en el que los docentes podrán revisar sus prácticas, problematizarlas y elaborar lineamientos para mejorar la planificación, la anticipación, el uso de apoyos visuales, la comunicación con las familias y el trabajo conjunto con la MAI y profesionales externos.

### **Fundamentación**

Los resultados de la investigación mostraron:

- Falta de claridad en roles institucionales y discontinuidad en los apoyos.
- Sentimientos docentes de soledad, sobrecarga y falta de herramientas.
- Necesidad de mejorar la comunicación con familias y entre profesionales.
- Dificultad para sostener estrategias anticipatorias y apoyos visuales.
- Escasez de espacios institucionales de formación situada y reflexión compartida

Estos hallazgos se integran con los aportes de:

**Perspectiva sociohistórica (Vigotsky, 1978, 1979):** El aprendizaje es un proceso social y mediado donde la interacción docente-alumno es fundamental

**Bruner (1976, 1997):** Destaca el andamiaje, el rol del docente como mediador y la importancia de un aprendizaje activo y significativo.

**Montessori (1970,2007):** Subraya el respeto por los ritmos individuales, el rol del ambiente preparado, la importancia del movimiento y la autonomía.

**Ausubel (1980):** El aprendizaje significativo ocurre cuando se conecta lo nuevo con lo previo, por medio de materiales claros, organizadores y una disposición favorable del estudiante.

**Gardner (1983):** Las múltiples inteligencias muestran que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, por lo que se requieren estrategias diversas.

**Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA):** Propone eliminar barreras desde el inicio de la planificación, ofreciendo múltiples formas de representación, expresión y compromiso (CAST, 2011; Segura et al., 2019).

Desde esta articulación, se considera imprescindible generar espacios institucionales permanentes donde los docentes puedan analizar sus prácticas, recibir acompañamiento psicopedagógico y construir estrategias colectivas de inclusión.

### **Objetivo general**

- Fortalecer las prácticas docentes vinculadas a la inclusión de estudiantes con TEA mediante la formación situada, el análisis compartido de experiencias y construcción de estrategias institucionales.

### **Objetivos específicos**

- Analizar las prácticas actuales de inclusión de alumnos con TEA en las escuelas y las barreras relevadas.
- Desarrollar estrategias didácticas preventivas: anticipación, apoyos visuales, secuencias claras y rutinas estructuradas.
- Identificar obstáculos de aprendizaje y articular intervenciones pedagógicas y psicopedagógicas.

### **Destinatarios**

- Docentes de todos los niveles de la Escuela Bernardino Rivadavia. (Participación opcional de MAI).

### **Responsable**

Psicopedagoga autora del proyecto de intervención

### **Duración**

4 encuentros de 45 minutos cada uno.

### **Modalidad:**

Taller presencial.

Frecuencia sugerida: quincenal

### **Recursos**

- Aula con espacio para el trabajo grupal.
- Pizarrón.

- Tarjetas, papeles, marcadores.
- Copias de casos reales, plantillas de análisis y guías de planificación.
- Material visual (ejemplos de anticipadores, pictogramas, apoyos).

## **Desarrollo del taller**

### **Encuentro 1: “Mirar nuestras prácticas: ¿qué está pasando en la escuela?”**

**Objetivo:** Recuperar percepciones y experiencias docentes sobre inclusión de niños con TEA.

#### **Actividades:**

Dinámica inicial: “Una barrera que veo yo en mi aula”.

Lectura de fragmentos de entrevistas reales.

Puesta en común vinculada con los siguientes autores: Vygotsky, Bruner, Montessori.

Mapa colectivo: ¿cómo estamos incluyendo hoy?

Producto: Documento inicial de diagnóstico institucional.

### **Encuentro 2: “Planificación, anticipación y apoyos visuales: estrategias clave”**

**Objetivo:** Construir estrategias concretas.

#### **Actividades:**

Análisis de situaciones reales reveladas en la investigación.

Taller práctico: elaboración de anticipadores, agendas visuales, secuencias paso a paso.

Integración teórica: Ausubel, Gardner y DUA.

Producto: Banco institucional de estrategias inclusivas

### **Encuentro 3: “Trabajo colaborativo, roles y comunicación con familias y MAI”**

**Objetivo:** Fortalecer la articulación profesional.

#### **Actividades:**

Identificación de dificultades actuales (según resultados).

Debate guiado: ¿Qué rol tiene cada uno? ¿Qué necesitamos clarificar?

Construcción de protocolos sencillos de comunicación.

Producto: Borrador de protocolo institucional de trabajo colaborativo.

### **Encuentro 4: “Cierre y lineamientos institucionales para fortalecer el aprendizaje de estudiantes con Autismo”**

**Objetivo:** Elaborar acuerdos sostenibles.

#### **Actividades:**

Revisión de producciones anteriores.

Elaboración colectiva del documento final: “Lineamientos institucionales para fortalecer el aprendizaje escolar de estudiantes con Autismo en la Escuela Bernardino Rivadavia”

Evaluación participativa del taller.

Producto final: Documento institucional que sistematiza estrategias, acuerdos y roles.

### **Evaluación del proyecto**

- **Cualitativa**

Participación de los docentes.

Calidad de reflexiones y análisis de casos.

Disposición para el trabajo colaborativo.

- **De impacto**

Estrategias generadas y aplicabilidad en el aula.

Clarificación de roles entre docentes, MAI y profesionales.

Elaboración del documento institucional final.

- **De satisfacción**

Encuesta breve sobre utilidad, claridad y continuidad deseada del dispositivo.

## Referencias

- Alba, C. (2019, septiembre 13). La escuela y la diversidad: Una mirada desde la inclusión [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9i0YUupzDkg>
- Alba, C., Sánchez, J., & Zubillaga, A. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo. España. <https://www.bit.ly/2bW4Dbi>
- Artigas, J., & Isabel, P. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 587–600. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.
- Barbé, C. (2023). *Inclusión social del autismo en la escuela: ¿Cuánto de mito, cuánto de realidad?* Letra Viva.
- Bisquerra, R. (2020). *Educación emocional y bienestar*. Desclée de Brouwer.
- Bobadilla, I., Díaz, L., & Grawe, M. (2016). Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Universidad Católica del Maule.
- Bustos, M. B. (2024). La inclusión escolar de niños con TEA: Las integraciones fallidas [Trabajo Final Integrador]. Universidad de Flores. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/1987>
- Coll, C., & Onrubia, J. (2001). El análisis de la enseñanza como ayuda al aprendizaje: El caso de la educación escolar. En C. Coll (Ed.), *Psicología de la educación escolar* (pp. 237–258). Alianza.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2008). Ley N.º 26.378. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/141317/texto>

Corral Ruso, R. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: Una interpretación. *Revista Cubana de Psicología*, 18(1), 72–73.

Federación Autismo Andalucía. (2012). Guía de buenas prácticas para la atención educativa al alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

Fernández, A. (1994). *La inteligencia atrapada*. Aique.

First, M. B. (2022). DSM-5-TR: Descripción general de las novedades y los cambios. *World Psychiatry*, 21(1), 10–15. <https://doi.org/10.1002/wps.20989>

García, A., Alpízar, O., & Guzmán, G. (2019). Autismo: Revisión conceptual. *Educación y Salud*, 6(11), 26–31. <https://doi.org/10.29057/esat.v6i11.3693>

Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Instituto Construir.

Garrabé de Lara, J. (2012). El autismo: Historia y clasificación. *Salud Mental*, 35(3), 257–261. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v35n3/v35n3a10.pdf>

Gilotty, L., Kenworthy, L., Sirian, L., & Black, D. (2002). Habilidades adaptativas y función ejecutiva en los trastornos del espectro autista. *Neuropsicología Infantil*, 8(4), 241–248. <https://doi.org/10.1076/chin.8.4.241.13504>

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.

González, P. (2023). Estrategias didácticas para trabajar en el aula con niños con TEA. Universidad Abierta Interamericana. <https://repositorio.uai.edu.ar/handle/123456789/2906>

Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.

Hervás, A., Balmaña, N., & Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría Integral*, 21(2), 92–108.

Hill, E. L. (2004). Evaluating the theory of executive dysfunction in autism. *Developmental Review*, 24, 189–233. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.01.001>

Joseph, R., & McGrath, L. (2005). Executive dysfunction and its relation to language ability in verbal school-age children with autism. *Developmental Neuropsychology*, 27(3), 361–378. [https://doi.org/10.1207/s15326942dn2703\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326942dn2703_4)

Leliwa, S., & Scangrello, I. (2016). *Psicología y educación* (3.ª ed.). Brujas.

Lindblom, A., Dindar, K., Soan, S., Kärnä, E., & Roos, C. y. (2020). Predictores y mediadores de las actitudes de los estudiantes de magisterio europeos hacia el trastorno del espectro autista. *Teaching and Teacher Education*. 89, 1-10.  
doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102993>

Lindblom, A., Dindar, K., Soan, S., Kärnä, E., & Roos, C. (2020). Predictors and mediators of European student teachers' attitudes toward autism. *Teaching and Teacher Education*, 89, 102993. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102993>

Lord, C., et al. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 6(5).  
<https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4>

Macías, C. (2023). Inclusión social del autismo en la escuela: ¿Cuánto de mito, cuánto de realidad? *Letra Viva*.

Mandy, W. (2018). Research domain criteria: A new dawn for neurodiversity research? *Autism*, 22(6), 1–5. <https://doi.org/10.1177/1362361318782586>

Marcadé, A. (2012). Los 8 tipos de inteligencia según Howard Gardner: la teoría de las inteligencias múltiples. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2943>

Medina, F., & Gutiérrez, L. (2022). Concepciones docentes sobre la inclusión educativa de niños con TEA. Universidad del Gran Rosario. <https://hdl.handle.net/20.500.14125/731>

Ministerio de Educación de la Nación. (2006). Ley de Educación Nacional N.º 26.206. <https://www.argentina.gob.ar>

Ministerio de Educación de la Nación. (2016). Resolución CFE N.º 311/16. <https://www.argentina.gob.ar>

Ministerio de Educación de la Nación. (2019). Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión. <https://www.argentina.gob.ar>

Montessori, M. (2007). *El método Montessori*. Paidós.

Montoya, T., Fierro, M., Ayala, M., & Lema, P. y. (2024). El diseño Universal de Aprendizaje (DUA), Un Modelo para la Inclusión Educativa. *Ciencia Latina*, 8(4). [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.13231](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13231)

Novora, D., & Beltrami, L. (2024). *Montesori, María: La mano y la inteligencia del niño* (Vol. 1). Urano.

Ovalle Pinzon, N. V. (2022). *creencias sobre trastornos del espectro del autismo en maestras de educación inicial y básica primaria de instituciones educativas de la ciudad de*

Bogotá. [Tesis de grado] Pontificia Universidad Javeriana.

doi:<https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.60583>

Paredes, Y. L. (2024). *Inclusión educativa de niños con Trastorno del Espectro Autista y su relación con una formación docente adecuada*. [Trabajo Final Integrador]. Universidad de Flores. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/2088>

Ribeiro, M., Ribeiro, V., & Ribeiro, B. (2020). El proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con TEA en escuelas regulares. *Los Cuadernos de Postgrado en Trastornos del Desarrollo del Programa de Postgrado en Ciencias del Desarrollo Humano*. <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/12912>

Rocha Roa, J. C. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista científica de FAREM-Estelí*, 63-75. doi:<https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.11608>

Rosen, N., & Lord, C. y. (2021). El diagnóstico del autismo: desde Kanner hasta el DSM-III, el DSM-5 y más allá. *Revista de autismo y trastornos del desarrollo*, 51, 4253-4270. doi:<https://doi.org/10.1007/s10803-021-04904-1>

Ruggieri, V. (2022). El autismo a lo largo de la vida. *Medicina (Buenos Aires)*, 82. [https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0025-76802022000700003&script=sci\\_arttext&tlng=en#B1](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0025-76802022000700003&script=sci_arttext&tlng=en#B1)

Sally, R., Lorna, G., Dritschel, B., María, W., & Pat, H. (2009). Funciones ejecutivas en niños con trastornos del espectro autista. *Elsevier*, 71(3), 362-368. doi:<https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.06.007>

Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mc graw Hill. Interamericana editores.

Schwalb, C. (2022). ¿Niños con autismo en escuelas regulares?: Discursos y percepciones con respecto a los niños con autismo y su inserción al sistema educativo regular en Lima [Tesis]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/22810>

Segura, M., & Quiros, M. (junio de 2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle. *Revista Educación*, 43(1). doi:<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28449>

Sonneborn, A. E. (2025). *Los desafíos en la EES N° 18 de San Isidro: los procesos de enseñanza en alumnos con TEA* [Trabajo Final Integrador]. Universidad de Flores. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.14340/2110>

Valencia Zapata, D. S., Cordoba Rodriguez, S. Y., & Murillo Riascos, G. M. (2024). *Prácticas y representaciones sobre la inclusión educativa de estudiantes con tea desde una mirada docente*. Cali: Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Ciencias de la Salud, Psicología. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/dcc6e7e6-aea3-4c98-a909-8bf7fdf1fb7e/content>

Vielma, E. V., & Salas, M. L. (2000). *Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo*. *Educere*, 3(9), 30-39.

Vigotsky, L. S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. (Original de 1929).

Zeidan, J; Fombonne, É., Scolah, J; Ibrahim, A., Durkin, M. S; Saxena, S; Elsabbagh, A.  
S. (2022). *Prevalencia mundial del autismo: actualización de una revisión sistemática*. *Wiley Online Library*, 15(5), 778-790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

## Anexos

### Anexo 1- Nota de autorización

Salta, noviembre de 2025

**Escuela Bernardino Rivadavia N°4011**  
**Sra. directora**  
**Cynthia Fernández**

Me dirijo a usted a fin de solicitar autorización para realizar mi trabajo de investigación en la institución a su cargo en el marco de elaboración del Trabajo Final Integrador de la carrera Ciclo de Complementación Curricular - Licenciatura en Psicopedagogía que curso en la Universidad de Flores.

El tema de la investigación es "El aprendizaje escolar de niños con autismo en la escuela común". El objetivo es conocer las percepciones de los docentes acerca del aprendizaje de estos estudiantes. Su finalidad es estudiar el fenómeno del modo que se presenta en su entorno natural para poder explicarlo, hace hincapié en la exploración y comprensión de aspectos subjetivos y circunstanciales de los docentes que proveen información, la cual será posteriormente analizada por la investigadora.

El instrumento a utilizar es la entrevista semiestructurada en la cual se combinan preguntas cerradas y abiertas donde el entrevistado tiene la posibilidad de expresarse sin necesariamente ajustarse a la pregunta formulada, y, además al tener preguntas cerradas, también permite al entrevistador guiar la entrevista en torno al tema de interés.

Sin otro particular y a la espera de una pronta respuesta, la saludo atentamente.

Nombre y apellido de la egresante: Micaela Aldana

Núm de DNI: 38.506.270

Núm de Legajo: 33841

Lic. Cynthia S. Fernández  
DIRECTORA (I)  
ESC. Nº 4011 "SR. BERNARDINO RIVADAVIA"  
DIRECCIÓN GRAL. DE EDUC. PRIMARIA Y II  
INSTIT. DE EDUC. OBLIGA. CENOSA Y EC. SALTA

Recibido. -  
04/11/25

## Anexo 2- Consentimiento Informado

### Consentimiento Informado a los Participantes de la investigación

Me ha sido explicado que los miembros de la facultad de Psicología y Cs Sociales de la UFLO Universidad, desean conocer datos de utilidad. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre el aprendizaje escolar de alumnos con TEA en la Escuela N°4011 Bernardino Rivadavia de Salta Capital. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregará a continuación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la facultad UFLO y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a [sinvestydes@uflo.edu.ar](mailto:sinvestydes@uflo.edu.ar) (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:  
Informante:

Firma Profesional

Aclaración:

DNI:

Fecha:

Aclaración:

DNI

Protocolo N°:

### **Anexo 3- Entrevista**

#### **Trabajo de campo de investigación psicopedagógica realizado a docentes y maestros de apoyo a la inclusión de la Escuela N° 4011 Bernardino Rivadavia de Salta, Capital.**

1. ¿Qué cantidad de alumnos con TEA, ha tenido, aproximadamente, a lo largo de su carrera docente?
2. ¿Cómo considera que aprenden los estudiantes con TEA en la escuela común? (ejemplo: estilos, ritmo, necesitan algún apoyo)
3. En su opinión, ¿Qué estrategias pedagógicas o recursos considera más efectivos para favorecer el aprendizaje de alumnos con TEA?
4. ¿Realizó alguna capacitación específica para aprender habilidades para su práctica con estos alumnos? ¿Siente que esa capacitación fue suficiente?
5. ¿Qué estrategias utiliza para establecer un vínculo afectivo y poder relacionarse de una forma positiva con estos estudiantes?
6. ¿Cuál ha sido su experiencia personal al implementar estas estrategias y cómo impactan en el aprendizaje de los alumnos?
7. ¿Qué desafíos encuentra al enseñar contenidos escolares a estudiantes con TEA?
8. ¿Cómo percibe que es la articulación entre usted, los docentes de apoyo a la inclusión y la familia en relación con el aprendizaje escolar del niño con TEA?
9. ¿Qué apoyos o acompañamientos considera que sería más útil para mejorar el aprendizaje de alumnos con TEA?

10. ¿Puede describir alguna experiencia en la que el proceso de aprendizaje de un alumno con TEA no haya sido exitoso? ¿Qué factores contribuyeron para que eso suceda?
11. ¿Cómo cree que, desde su rol docente, aporta al aprendizaje de los estudiantes con TEA?
12. ¿Qué cambios o mejoras sugeriría para disminuir las dificultades actuales en el aprendizaje de alumnos con TEA?