



“Inclusión escolar en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista”

Estudiante: Zucchi, Vanesa María José



Vanesa Zucchi
Psicopedagoga

Legajo: 31431

Director/es: Lic. Sabella, Adriana



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

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 - compartir igual 4-0 internacional y 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:

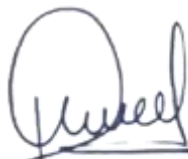
Desde la fecha 04/09/2024]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación [04/09/2024]

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Campana, 04/09/2024

Firma y aclaración del autor:


Vanesa Zucchi
Psicopedagoga

Indice

TITULO	4
Resumen	4
Introducción	5
Capítulo 1. Planteamiento del Problema.....	5
Delimitación del Objeto de Estudio	6
Objetivo General	7
Objetivos Específicos	7
Supuestos Básicos de Investigación.....	7
Fundamentación	8
Capítulo 2. Estado del Arte	9
Capítulo 3. Marco Teórico	14
Características del Espectro Autista.....	14
Inclusión e Integración en el Ámbito Educativo.....	15
Especificidad de la Inclusión Escolar.....	16
Capítulo 4. Desarrollo Metodológico	23
Diseño de la Investigación	23
Muestra.....	23
Técnicas de Recolección de Datos	24
Procedimiento.....	24
Capítulo 5. Procesamiento y análisis de la información	26
Análisis de la información.....	26
Capítulo 6. Resultados Finales	27
Capítulo 7. Discusión	32
Capítulo 8. Conclusión	37
Capítulo 9. Aportes y contribuciones de la investigación	39
Capítulo 10. Limitaciones de la investigación	41
Capítulo 11. Líneas de investigación futura	42
Referencias	47
ANEXO	50

TITULO

Inclusión escolar en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal analizar los tipos de configuraciones de apoyo que se implementan en el ámbito escolar en alumnos diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista que trabajan bajo proyecto de inclusión en la escolaridad primaria, con el propósito de definir qué se entiende por configuraciones de apoyo, conocer las necesidades educativas de alumnos con diagnóstico Trastorno del Espectro Autista (TEA) e identificar el dispositivo de inclusión diseñado para estos alumnos. La investigación se aborda en la localidad de Campana, Buenos Aires.

La estructura de este trabajo consta de dos partes sustanciales: el marco teórico y el proceso metodológico.

En relación al marco teórico, este trabajo se posiciona en las diferentes peculiaridades de los alumnos con diagnóstico TEA y su funcionalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El proceso metodológico se basa en un enfoque cualitativo que consta de diferentes etapas como el diseño, los participantes y las técnicas de recolección de datos siendo esto el trabajo de campo, luego, se lleva a cabo el análisis de datos.

El trabajo de investigación culmina con las conclusiones realizadas a partir de lo expuesto durante este trabajo.

Palabras clave: Configuraciones de Apoyo. Trastorno del Espectro Autista. Inclusión Escolar

Introducción

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

Las prácticas educativas inclusivas deben considerar distintas formas de presentar las propuestas docentes, así como también el reconocimiento de los diversos estilos de aprendizaje con que los estudiantes acceden al conocimiento.

En este sentido, el desarrollo de dichas prácticas supone diseñar estrategias que favorezcan el acceso a los contenidos curriculares identificando las particularidades del grupo-clase y en él, la singularidad de cada estudiante y las barreras del entorno.

Tal como lo propone la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad (2008) y la Resolución N° 311/16 del Consejo Federal de Educación de la provincia de Buenos Aires (2016) diseñar “Dispositivos Educativos para la Inclusión” de estudiantes con discapacidad requiere explicitar los fundamentos pedagógicos teórico-conceptuales y didáctico-organizativos desde los cuales se sustenta dicha concepción. Estas construcciones pedagógicas constituyen el escenario que posibilita el aprendizaje de un sujeto con discapacidad, contemplando su singularidad en favor de su trayectoria educativa como derecho a la educación.

Al respecto “El término dispositivo alude a un arreglo organizativo de espacio, tiempo, relaciones y propósitos, diseñado para facilitar la emergencia y desarrollo de movimientos instituyentes” (Fernández, 1996, p.59).

Cada alumno presenta necesidades educativas individuales que requieren ser atendidas para acceder a conocimientos, habilidades, sociabilidad, autonomía, propias del grupo social en el que está incluido. En la categoría de alumnos con necesidades educativas especiales se encuentran los alumnos con diagnóstico del Espectro Autista (TEA) con singularidades que es necesario conocer y tener en cuenta para llevar a cabo una apropiada y eficiente intervención.

Para dar respuesta a dichas necesidades es preciso realizar una intervención psicoeducativa brindando los apoyos necesarios favoreciendo no solo su trayectoria educativa sino también la inclusión en su grupo de pares.

A partir de lo expuesto, la pregunta que guía la presente investigación es ¿Qué configuraciones de apoyo se implementan en alumnos con diagnóstico del Especto Autista que trabajan bajo Proyecto de Inclusión Escolar en nivel primario en escuelas de la ciudad de Campana, provincia de Buenos Aires?

Delimitación del Objeto de Estudio

Las configuraciones son apoyos específicos para los estudiantes con discapacidad, a los que se pueden sumar acciones para su accesibilidad, son asumidos en el ámbito educativo bajo esta denominación, siendo implementadas para el desarrollo de su trayectoria escolar.

Denominamos apoyos a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. Estos apoyos procuran diseñar, orientar, contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades del Sistema, las instituciones y los equipos. Acompañan con estrategias pedagógicas a las personas con discapacidades para desempeñarse en el contexto educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible. (Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2009).

En el presente trabajo de investigación el objeto de estudio son los tipos de configuraciones de apoyo que se implementan en el ámbito escolar en alumnos diagnosticados con TEA. Particularmente en nivel primario.

Se plantea desde un enfoque empírico cualitativo con datos a través de encuestas

aplicadas a maestras de apoyo a la inclusión y docentes de grado de nivel primario de la ciudad de Campana, Provincia de Buenos Aires.

Objetivo General

- Definir qué tipo de configuraciones de apoyo se implementan en alumnos con diagnóstico TEA que trabajan bajo proyecto de inclusión escolar en nivel primario en escuelas de la ciudad de Campana, Provincia de Buenos Aires.

Objetivos Específicos

- Definir qué se entiende por configuraciones de apoyo.
- Conocer las necesidades educativas de alumnos con diagnóstico TEA de la ciudad de Campana.
- Identificar el dispositivo de inclusión diseñado para los alumnos con diagnóstico TEA en el nivel primario escuelas de la ciudad de Campana.

Supuestos Básicos de Investigación

Los sujetos con diagnóstico TEA que trabajan bajo proyecto de inclusión escolar necesitan trabajar con indicadores visuales que le brinden ayuda en el desarrollo de la planificación de sus actividades, aportándole información clara y precisa sobre lo que debe hacer disminuyendo así su nivel de ansiedad y aportándole seguridad.

La señalización con pictogramas de espacios comunes del espacio escolar favorece la autonomía de los alumnos con TEA.

En niños con diagnóstico TEA es importante la anticipación de la propuesta docente cuyo fin es informarle y guiar lo que se le propone evitando la desestructuración de la conducta dentro del espacio áulico.

Fundamentación

La inclusión escolar de un alumno con diagnóstico TEA representa un gran desafío para todos los educadores y la escuela en general. Es una tarea que requiere de corresponsabilidad de todas las partes intervinientes, de su flexibilidad y que sus aportes enriquezcan la trayectoria escolar de los alumnos evitando la aparición de dificultades que interfieran en la actividad académica.

Para comprender el Trastorno del Espectro Autista resulta conveniente definir los términos. Trastorno delimita una condición en la que se ven alteradas capacidades en el desarrollo comunicativo, social y cognitivo. Espectro explica la dispersión de los síntomas.

TEA es una discapacidad del desarrollo que se presenta de forma permanente a lo largo de la vida, no existen tratamientos que eliminen esta condición sin embargo la atención temprana determina el adecuado tratamiento que ayuda al desarrollo de habilidades para adaptarse socialmente. En el ambiente escolar se desarrollan actividades de grupo que precisan mayor destreza para desenvolverse en el entorno social y se espera el dominio de habilidades que implican autonomía dentro del espacio áulico. Algunos de los alumnos necesitan apoyo para gestionar las situaciones propuestas.

Dentro del ámbito escolar las configuraciones de apoyo que se implementan proporcionan una estructura externa que favorece la planificación y la organización facilitando así la independencia de los alumnos que trabajan bajo proyecto de inclusión escolar, conocer las necesidades educativas de alumnos con diagnóstico TEA, identificando el dispositivo de inclusión diseñado para estos alumnos y pautar las configuraciones de apoyos necesarias en favor de su trayectoria educativa en escuelas de nivel primario de la ciudad de Campana.

Capítulo 2. Estado del Arte

La producción del estado del arte del presente trabajo de investigación permite contextualizar la propuesta que se plantea integrando las diferentes variables.

Cabrera Urquía (2019) realiza un estudio sobre el trastorno del espectro autista que pasa de ser el gran desconocido a ser el gran estudiado. Aun así, plantea que nos encontramos con serias dificultades para hacer accesible la educación a las personas con TEA. Las dificultades asociadas a este trastorno, que van más allá del mero acceso al currículo, convierten al trastorno del espectro autista en todo un reto para la comunidad educativa. Este artículo presenta una experiencia educativa con alumnos con TEA a través del uso del Programa de Aprendizaje Adaptado para la Integración Global del Individuo, en adelante PAAIGI. Un programa terapéutico que se traslada a las aulas para dar una respuesta integral a las necesidades de las personas con TEA. Conducta, cuerpo, comunicación y currículo escolar configuran una realidad única que requiere de intervenciones individualizadas en todos los contextos. Este estudio se lleva a cabo en Las Palmas de Gran Canaria, en un periodo de un mes y medio. Se denomina Autismo en el aula, más allá del diagnóstico.

Lagraña (2020) presenta una síntesis de investigación realizada en Buenos Aires, Argentina, profundizando en la atención a individuos con necesidades educativas especiales, como los niños con autismo, la necesidad de desarrollar una educación inclusiva que atienda la diversidad. Aborda además la intervención psicopedagógica junto al docente y la familia, concientizando e implementando tratamientos posibles con resultados que se evidencian en los aprendizajes escolares, procesos de integración, socialización y sostenimiento de vínculos en la escuela. Lo denomina Autismo: inclusión e intervención educativa. Se trata de un estudio descriptivo con un método de tipo cualitativo y de teoría, puesto que, partiendo de los datos

recolectados, analiza cómo se realiza la intervención e inclusión y el impacto de la misma en los aprendizajes escolares y vida cotidiana en la institución educativa de los niños con TEA.

Rodríguez Tórres y Corrales Castaño (2020) realizan una investigación cuyo análisis describe las diferencias y semejanzas en la evolución educativa entre unos gemelos de seis años con Trastorno del Espectro Autista, escolarizados en un centro ordinario en Chile, que cuenta con un aula abierta especializada para este tipo de alumnado. Lo denominan Inclusión Educativa de gemelos con TEA en centros educativos ordinarios: Estudio de caso único. Se trata de un estudio descriptivo, que utiliza un método cualitativo, basado en el estudio de caso único, a través de la trayectoria escolar de ambos alumnos y el proceso de enseñanza y aprendizaje, analizan y evalúan la respuesta educativa personalizada para validar que las personas con TEA muestran una serie de peculiaridades que generan estereotipos que no concuerdan con la realidad ya que representa un amplio espectro.

Latorre Cosculluela (2020) efectúa una investigación realizando una revisión teórica sobre la evolución y los principios de las transformaciones producidas en las dinámicas educativas y sus alcances más relevantes. A su vez se presenta una actualización de las acciones y percepciones del profesorado de una escuela inclusiva, quienes son los primeros responsables de trasladar a la realidad la práctica de la inclusión. Lo denomina Construir una escuela inclusiva para alumnado con trastorno de espectro autista: análisis de percepciones del profesorado sobre la acción de enseñanza-aprendizaje. El objetivo general de esta investigación es demostrar las percepciones de los profesionales sobre la inclusión del alumnado con TEA. Realiza un estudio riguroso cuya variable utilizada es cuantitativa basado en alumnos con TEA en centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón. Arriba a la reflexión sobre la mejora y

transformación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje para dicho alumnado en entornos inclusivos y sus condiciones contextuales.

Fortuny Guasch y Sanahuja Gavaldá (2020) presentan una publicación en la revista Educación sobre el alumnado con Trastorno del Espectro Autista que se encuentra escolarizado en escuelas inclusivas y que reciben apoyo por parte del servicio de apoyo intensivo para la escolarización inclusiva (SIEI), en Catalunya, España, bien en las aulas ordinarias, o bien en un aula específica. Lo que supone para los maestros un desafío ya que deben implementar diversas estrategias metodológicas. El objetivo del estudio es identificar qué estrategias metodológicas se implementan con los alumnos con TEA en el aula de educación común, y si difieren de las que utiliza el servicio de apoyo intensivo para la escolarización inclusiva. Lo denominan Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Desarrollan un estudio cualitativo y descriptivo a partir de la observación en las aulas y entrevistas con una muestra de dos escuelas de educación primaria. Se concluye que en ambas escuelas utilizan múltiples estrategias, cuando se brinda el servicio de apoyo intensivo para la escolarización inclusiva, se tiende a situar al alumno con TEA fuera del aula regular, donde el maestro de apoyo mantiene el rol de tutor. Sin embargo, dentro de esta, el maestro de apoyo destina su tiempo al alumno con TEA de bajo funcionamiento. Se visualiza la necesidad de formar a los profesores para fomentar una mayor inclusión de los alumnos con TEA.

Weizenmann, Pezzi, Szarecki y Zanon (2020) realizan un estudio sobre la experiencia de profesores respecto a la inclusión de alumnos con TEA, contemplando sus sentimientos y sus prácticas docentes en San Pablo, Brasil. Se implementa entrevista semiestructurada a cuatro docentes que poseen un alumno con TEA matriculado en sus aulas y el análisis es cualitativo. Lo

denominan Inclusión escolar y autismo: sentimientos y prácticas docentes. Se evidencia que los primeros sentimientos que emergen en los profesores es el miedo y la inseguridad. Tras el período de adaptación, esos sentimientos se modifican y se transforman en seguridad en su labor. Con relación a la práctica pedagógica, se verifica que los docentes realizan adecuaciones pedagógicas de acuerdo con las características de cada alumno.

Falco (2020) realiza una investigación donde el tema central es analizar la perspectiva docente frente a la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el aula de nivel primario, de escuela común. Indaga sobre la experiencia y formación de los docentes respecto a la inclusión educativa, y sobre sus percepciones respecto al rol de otros actores institucionales, como los acompañantes personales no docentes, los maestros de apoyo a la inclusión, el equipo de orientación escolar, los profesionales externos y la familia. Denomina la investigación Perspectiva docente sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en una escuela primaria común de gestión estatal de C.A.B.A. La desarrolla bajo una metodología cualitativa, y el análisis de los datos se realiza mediante el enfoque de la Teoría Fundamentada con entrevistas semiestructuradas a docentes de escuela primaria común de gestión estatal de CABA.

Polo (2021) aborda la inclusión de adolescentes con trastorno del espectro autista y el grado de formación de los profesores en estrategias y configuraciones de apoyo para el acceso curricular; a través de entrevistas semi estructuradas. La integración escolar de personas autistas, se convierte en una cuestión de debate en distintos contextos educativos. El objetivo es analizar la formación de los profesores de la provincia de Formosa en relación a las estrategias y configuraciones de apoyo que utilizan, para el acceso al currículo de personas del espectro autista favoreciendo un contexto inclusivo. Lo denomina Inclusión de adolescentes con trastorno

del espectro autista de Formosa capital y grado de formación de los profesores en estrategias y configuraciones de apoyo para el acceso curricular.

Villa (2021) realiza un trabajo cuyo objetivo general es aproximarse al uso de estrategias de enseñanza aplicadas por docentes a estudiantes de nivel primario con trastornos del espectro autista. Lo denomina Indagación de estrategias de enseñanza aplicada por docentes a estudiantes de primaria con trastornos del espectro autista en General Acha. Lleva a cabo una investigación de tipo cualitativa. El Diseño elegido es el de teoría fundamentada. La muestra que implementa es de nueve docentes de educación primaria con experiencia en enseñar a estudiantes con trastornos del espectro autista en General Acha. Los resultados muestran que los docentes conocen diversas estrategias didácticas en general, y cuáles son las más recomendables en particular, para trabajar con niños con TEA.

Grañana, Salas, Vidal, Campanella y Valdez (2022) en el marco de la Comisión Curricular del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Santa Cruz, Argentina, realizan un estudio sobre la enseñanza que necesitan los niños con trastornos en el espectro autista, por los diferentes modos de procesar la información que presentan. Lo denominan Proyecto de especificidad curricular para trastornos en el espectro autista, una experiencia en Latinoamérica: currículo escolar en autismo. El objetivo del proyecto es desarrollar un programa educativo individualizado para alumnos con TEA, capacitar a los docentes y establecer un sistema de evaluación de contenidos tanto para los alumnos como para la especificidad en la formación docente. Obtienen como resultado aplicar la especificidad curricular en el proceso de inclusión educativa en los alumnos y posible cambio conceptual en los profesionales, en relación a la especificidad del aprendizaje de los alumnos con TEA.

Capítulo 3. Marco Teórico

Características del Espectro Autista

Gallego Matellán (2012) plantea que “las personas con trastornos del espectro autista presentan peculiaridades que es preciso conocer y tener en cuenta para realizar una intervención ajustada y eficiente en favor de la trayectoria educativa de estos estudiantes”. (p.5). La autora define el término trastorno como “condición en la que se encuentran alteradas cualitativamente un conjunto de capacidades en el desarrollo comunicativo, social y cognitivo”. (p.7)

Por lo que iniciar tempranamente un tratamiento adecuado que ayude a desarrollar sus habilidades es determinante.

Las configuraciones de apoyo que se llevan a cabo en el espacio escolar y que proporcionan una estructura externa que favorezca la planificación y organización son fundamentales para facilitar la independencia del alumnado con TEA. Es preciso considerar las peculiaridades que diferencian a los niños con TEA dentro de su rango de edad. Respecto a la comunicación, presentan dificultades para iniciar la comunicación social con impedimento para establecer conversación recíproca, Gallego Matellán (2012). Siguiendo con esta autora, menciona:

Algunas personas con TEA no tienen contacto visual con sus interlocutores, y su atención es deficiente. Suelen transmitir, inadecuadamente algunos mensajes ya que su pensamiento es literal, libre de interpretaciones, tienden a expresar su pensamiento con franqueza, sin considerar el impacto en los demás. Logran mostrar un vocabulario muy avanzado en sus áreas de interés, y no en otras. En algunas situaciones muestran buena memoria para recordar la información que acaban de escuchar o ver, pero no saben cómo

hacer uso de ella. Su aptitud para el uso del lenguaje con frecuencia enmascara la alteración en la comunicación. (p.89)

Así mismo, explica que encuentran dificultades en la pragmática, en el uso del lenguaje, presentan mayor competencia en cuanto a la construcción de frases, en el área sintáctica y gramatical y algunas personas con TEA tienden a hablar en un tono de voz muy alto o de forma monótona.

Además, suelen presentar dificultades en el uso de gestos que complementan a la comunicación verbal, falta de habilidad para reconocer los indicadores de comunicación no verbales e interpretar literalmente lo que dicen los demás. Anticipar las situaciones y pensar en futuro les resulta difícil, así como también generar hipótesis y alternativas, diferenciar la información relevante e irrelevante los lleva a no administrar el tiempo y energía proporcional a la tarea requerida, dificultades en las destrezas de organización o en la resolución de problemas, lo cual los condiciona a no terminar las tareas a tiempo. Su rendimiento escolar puede verse afectado por la inflexibilidad, incluso cuando las habilidades y motivación son altas. Presentan generalmente buenas capacidades en las áreas visoespaciales (pensamiento visual, habilidad para el dibujo), de memoria mecánica y de motricidad. Con frecuencia experimentan algún tipo de sensibilidad sensorial a ruidos fuertes y luces. (Gallego Matellán, 2012)

Inclusión e Integración en el Ámbito Educativo

El término Inclusión actualmente se utiliza junto a otro concepto que también regula las prácticas educativas: Integración. Sin embargo, indican diferentes sentidos. Integración Escolar se vincula con el proceso personalizado mediante el cual un estudiante con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad participa del aprendizaje y de la vida social diaria dentro de una escuela de nivel. Recibiendo en dicho proceso adaptaciones y apoyos que

necesita, configuraciones de apoyo, maestra de apoyo a la inclusión, etc. (Rodríguez Tórres y Corrales Castaño, 2020)

En cambio, el término “Inclusión educativa” apunta a minimizar y/o eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Es decir que un alumno no está verdaderamente integrado a una escuela si en ella no se implementan los cambios a nivel colectivo. Esto requiere un cambio actitudinal de docentes y directivos, alumnos y familias. Todavía son muy pocas las instituciones que alcanzan la profundidad propuesta desde el enfoque de la inclusión educativa. (Rodríguez Tórres y Corrales Castaño, 2020)

La integración de un estudiante con TEA en un aula de educación ordinaria representa un verdadero desafío para los educadores y la escuela. Requiere la creatividad por parte de las personas involucradas, que actúen flexiblemente. Propiciar un ambiente apropiado para evitar la aparición de dificultades que pueden interferir en la actividad académica. (Latorre Cosculluela, 2020)

Implementar estrategias con la utilización de indicadores visuales que ayuda a la organización en el desarrollo de la planificación de las actividades, le aporta información clara y precisa respecto de lo que debe hacer y contribuirá a bajar su nivel de ansiedad. La utilización de horarios visuales con fotos y dibujos de las acciones de lo que sucede durante el día en el colegio le aportará seguridad. (Latorre Cosculluela, 2020)

Especificidad de la Inclusión Escolar

La inclusión es un concepto que surge en la década de los años 90 como sinónimo de integración escolar. Establece un cambio en el paradigma de la atención a las personas con discapacidad, reconociendo la igualdad de sus derechos individuales.

Se plantea una escuela inclusiva para educar a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. Asumiendo así un reto de una educación de calidad equitativa e igualitaria para todos. Es necesario establecer nuevas prácticas profesionales, curriculares, organizativas y estructurales que respondan de una manera adecuada a las características particulares. La escuela inclusiva es una nueva concepción pedagógica y política, donde enfatiza el sentido de comunidad, para que todos tengan un lugar de pertenencia y que valoren su individualidad. Para Serra, F. (2000), la inclusión es la aceptación de la diversidad, que enriquece al grupo con sus propias relaciones dentro de un entorno. Para la Unesco (2004) la inclusión educativa significa desarrollar escuelas que atiendan a todos y todas, cualquiera sean sus características o dificultades dejando de lado los paradigmas tradicionales.

Guijarro (2008), afirma que las instituciones cumplen un rol importante en relación a la discriminación y aislamiento de las personas con discapacidad en la sociedad. En el marco de la educación surge la modalidad de “Escuelas Especiales”. La modalidad “Especial” agrupa a las personas según su déficit en instituciones separadas, impidiendo la interacción con otras personas muy alejado del concepto de una escuela para todos. En paralelo surge un movimiento integrador en la educación, cuya finalidad es el acceso a las personas con necesidades educativas especiales al entorno normalizador, desde esta perspectiva, el problema está centrando en el entorno social y no en el individuo. En el modelo social surge la integración de las personas con diferentes capacidades en la sociedad, la clave de este modelo pone énfasis en un cambio social, de actitud, un cambio político e ideológico. Desde este enfoque se plantea la escuela inclusiva, en la que pueden participar todos los ciudadanos, una escuela para todos.

Según Vaillant (2009) la formación de docentes para la inclusión educativa es un asunto prioritario en los informes y debates políticos. Para una adecuada inclusión educativa los

docentes deben ser capaces de acomodarse a los continuos cambios sobre los contenidos de su enseñanza, como en su forma de enseñar mejor. Son muchas las reformas, que los docentes han sufrido, desde la formación que se ha prolongado para obtener el título docente, las distintas instituciones donde se forman, los contenidos de formación y la relación entre el aspecto pedagógico y el aspecto didáctico, problemas con los formadores de futuros docentes, ya que deberían estar expuestos a prácticas pedagógicas y didácticas que potencien la formación para la inclusión educativa (Vaillant, 2007). Un docente debe ser capaz de aprender, ser responsable e innovador, poseer la capacidad para resolver problemas, procesar información, encontrar recursos, buscar estrategias, flexibilizar el currículum para poder contextualizarlo y garantizar la educación de los estudiantes. Todas estas características lo dotan al docente como un profesional de la educación con capacidad de reflexión sobre su práctica y comprometiendo con el derecho a una educación de calidad para todos sus estudiantes. (Calvo, 2009). Para garantizar una educación inclusiva es necesario un compromiso del docente, del sistema educativo, del estado, buscar recursos para el desarrollo de políticas de inclusión. Formar a un docente para la inclusión requiere de conocimiento y muchas estrategias didácticas y la metodología más adecuada según las condiciones de los alumnos, adecuarse a los tiempos que necesita cada alumno hasta la personalización del proceso pasando por reconocer sus capacidades y limitaciones.

Los docentes formados para la inclusión requieren tener competencias para trabajar en equipo, con grupos multidisciplinario para favorecer, comprender y brindar una atención integral a la vulnerabilidad (Calvo 2013). Hay un marco político para la formación docente en inclusión educativa con normativas promulgadas entre 2009 y 2018 que promueve la inclusión.

En la República Argentina se sanciona La ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). En ella se enumeran los fines y objetivos de la Política Educativa Nacional garantizando la

inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. En el Artículo 42 define que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de todos los alumnos con discapacidad en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona. En el artículo 45 precisa la creación de instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de todos alumnos con discapacidad, temporal o permanente, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que rigen los procesos de evaluación y certificación escolar.

La convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad del año 2006 reconoce el derecho a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, asegurando un sistema de educación inclusiva a todos los niveles, así como a la enseñanza a lo largo de la vida. Así mismo, la educación inclusiva centra su preocupación en la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos, sin exclusiones de ningún tipo, mejorando las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que todos los alumnos participen y se beneficien de una educación de calidad. Continuando con el marco normativo, Resolución 5200 (2010), responde a la necesidad de contribuir al desarrollo de políticas inclusivas, unificar acuerdos, sistematizar las prácticas de inclusión escolar de los alumnos y alumnas con discapacidad en el sistema educativo provincial, en los distintos Niveles y Modalidades de modo tal que resulten orientadores para garantizar los niveles de participación, de responsabilidad y de decisión de los distintos actores de este proceso. Plantea que la trayectoria educativa integral de los estudiantes, exige el desafío del trabajo conjunto entre los niveles y las diferentes modalidades, como recorridos de aprendizajes en contextos institucionales, Inclusión de personas con TEA y

formación de los profesores desde una perspectiva de derechos y una educación de calidad para todos. La presencia constante de barreras al aprendizaje y la participación en el Sistema Educativo, no solo para alumnos/as con discapacidad sino para todos en general, expresadas en múltiples formas, requiere de iniciativas orientadas a la creación de culturas, elaboración de políticas y desarrollo de prácticas inclusivas, innovación de las prácticas docentes, revisión y reflexión de las actitudes, la actualización de normativas, apropiación e implementación de nuevos conceptos y modelos organizacionales flexibles y participativos, la disposición de recursos de apoyo y acompañamiento continuo, entre otros aspectos, para avanzar hacia una sociedad y educación más justa para todos, y no sólo desde el diseño e implementación como ámbito exclusivo de la Educación Especial.

Se puede decir que los alumnos son diversos en todos los aspectos. Respecto al origen familiar, físicamente, en relación al aspecto socioeconómico y cultural; son diversos respecto a su lengua materna, en cuanto a su etnia. Diversidad que se refleja en la manera en que cada individuo aprende y la formación de los docentes para dar respuestas a la misma. En lo que concierne al alumnado con TEA, proporcionar a cada uno de estos alumnos aquello que necesita para aprender.

En Argentina, el Consejo Federal de Educación, a través de la Resolución 311 del año 2016 normatiza la promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad, nos recuerda la obligación de las distintas jurisdicciones de ajustar la Inclusión de personas autistas y la formación de los docentes, normas y prácticas a los lineamientos internacionales de brindar los servicios para el acompañamiento de las trayectorias escolares de todos los estudiantes con discapacidad. También manifiesta que las jurisdicciones, y todos los actores institucionales incluidos en el sistema educativo, profundicen la cultura inclusiva como

eje transversal en los establecimientos educativos que de ellas dependan, respondiendo a los requerimientos de los diferentes niveles y modalidades. Así también declara que El Instituto Nacional de Formación Docente y sus pares jurisdiccionales propiciarán las medidas necesarias para consolidar instancias de formación básica y permanente para acompañar dicho proceso. En relación con esto, el desarrollo de las prácticas de enseñanza supone diseñar estrategias que favorezcan el acceso a los contenidos curriculares e identificar las particularidades del grupo clase, la singularidad de cada estudiante y las barreras del entorno.

La Ley Nacional N° 27.043 del año 2019 declara interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan Trastornos del Espectro Autista, plantea la importancia de la coordinación de acciones necesarias para la inclusión en los diferentes niveles educativos, laborales y sociales, de acuerdo con lo establecido por la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Esta Ley tiene por objeto promover el diagnóstico temprano, la intervención oportuna, así como la capacitación de recursos humanos en salud y la investigación vinculada a los TEA. La misma entiende por abordaje integral e interdisciplinario a la labor conjunta y coordinada entre profesionales competentes en la pesquisa, detección temprana, diagnóstico y tratamiento de los TEA. Estas serán ejecutadas mediante capacitaciones y actualizaciones sobre la problemática para educadores, trabajadores sociales, trabajadores de la salud y demás

En el documento del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2019) sobre educación inclusiva, eliminando barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes con TEA, plantea que al igual que cualquier otra persona, los niños, niñas y jóvenes con TEA tienen derecho a recibir una educación de calidad e inclusiva por que poseen habilidades, fortalezas y desafíos únicos. En este sentido, desde el ámbito educativo, y desde cualquier

ámbito, desde una perspectiva de derecho, el diagnóstico nunca debe anteponerse a la persona; por esto al inicio de la escolaridad, se deberá realizar una evaluación comprensiva de las necesidades de apoyos que el estudiante con TEA pudiera requerir. Para esto es recomendable consultar con los profesionales especializados, ya sean de Educación Especial o profesionales intervinientes, para determinar los mejores métodos educativos que serán efectivos para cada niño. Incluso expresa que el ambiente escolar juega un papel muy importante en el aprendizaje de los estudiantes con TEA. Se debe enfatizar un contexto ordenado, estructurado y proveedor de información visual para ayudar a la comprensión, con lo cual se favorece a que el alumno pueda predecir y anticipar situaciones. Esto conduce a una sensación de estructura básica para actuar adaptativamente y aprender. El ambiente escolar debe ser organizado: que haya un lugar y un momento para cada cosa, evitando los contextos caóticos; estructurado, donde el niño sabe y conoce las pautas básicas de comportamiento, donde tenga seguridad sobre lo que se espera de él, donde el adulto dirige y organiza las situaciones; predecible es decir saber cómo van a suceder las cosas y qué esperan los adultos de él, cómo responden los adultos frente a sus comportamientos.

Capítulo 4. Desarrollo Metodológico

Diseño de la Investigación

Para la presente investigación se utiliza un diseño no experimental transversal exploratorio descriptivo.

Para recabar la información que posibilite el cumplimiento de los objetivos, se lleva a cabo una investigación con enfoque cualitativo, con el propósito de producir datos descriptivos a partir de la palabra de las personas y la conducta observable (Taylor y Bogdan, 1986). Se busca estudiar la realidad actual de los sujetos que conforman la muestra, recogiendo los datos en un solo momento, en un tiempo determinado (Hernández Sampieri, 2010). De esta forma se procura definir qué tipo de configuraciones de apoyo se implementan en alumnos con diagnóstico TEA que trabajan bajo proyecto de inclusión escolar en nivel primario, conociendo sus necesidades educativas e identificando el dispositivo de inclusión diseñado para estos alumnos.

La finalidad de este tipo de investigación se centra en aportar información que guie la toma de decisiones para programas y/o proyectos. (Hernández Sampieri, R. 2014)

Muestra

Docentes de sexo femenino con 5 años de experiencia en nivel primario de una institución educativa, de gestión privada, de la ciudad de Campana. No se tiene en cuenta el rango etario sin embargo, es requisito que se encuentren actualmente en actividad.

La muestra es de forma no probabilística y el tipo que se implementa es de expertos. Frecuentes en estudios cualitativos y exploratorios para generar hipótesis más precisas o la materia prima del diseño de cuestionarios.

Además, se utilizan muestras homogéneas cuyas unidades seleccionadas poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema por investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social (Hernández Sampieri, 2010).

La muestra se conforma por 12 docentes que se desempeñan en nivel primario, que acompañan trayectorias escolares de alumnos con diagnóstico de TEA con Proyectos de Inclusión Escolar, en una institución educativa de gestión privada de la ciudad de Campana.

Técnicas de Recolección de Datos

En función de lo expuesto, se realizan observaciones y entrevistas semi estructuradas para recabar información, las cuales, según Hernández Sampieri (1998), se caracterizan por una guía de contenidos o preguntas, por lo que el entrevistador tiene la libertad de agregar nuevas preguntas con el objetivo de obtener una mayor cantidad de información sobre la temática investigada. Se comienza con preguntas más bien abiertas, para luego ir haciéndolas cada vez más específicas en el transcurso de la entrevista, lo que va a permitir obtener detalles singulares.

Lo que se busca es generar un ambiente distendido para que los participantes logren contestar libremente y así lograr veracidad en sus respuestas.

Procedimiento

Se contacta a las personas seleccionadas para la muestra por medio de WhatsApp o correo electrónico para estipular el día y el horario en el cual se realizarán las entrevistas, dependiendo de la disponibilidad con la que cuenten los participantes. Así mismo, en ese momento reciben un consentimiento informado para que conozcan de qué se trata la investigación, el cual se firma para utilizar la información obtenida. Las observaciones se realizan de manera presencial, las entrevistas de igual manera, por medio de formularios de

Google o correo electrónico. Las entrevistas presenciales tienen una duración de 60 minutos desarrolladas en tiempo y espacio establecidos.

Capítulo 5. Procesamiento y análisis de la información.

Análisis de la información

A partir de los datos obtenidos, y luego de lograr una comprensión detallada de las representaciones de las personas entrevistadas, se desarrollan ejes y conceptos basados en los objetivos generales y específicos que permiten definir qué tipo de configuraciones de apoyo se implementan en alumnos con diagnóstico TEA que trabajan bajo proyecto de inclusión escolar en nivel primario y qué se entiende por configuraciones de apoyo. Conocer las necesidades educativas de estos alumnos e identificar el dispositivo de inclusión diseñado para los alumnos con diagnóstico TEA.

Capítulo 6. Resultados Finales

En el presente apartado se expresan los resultados que se obtienen mediante las entrevistas semi-estructuradas que se llevan a cabo. Tal como se hace mención en el capítulo correspondiente al método que se emplea en la presente investigación, se entrevistan a 12 docentes que se desempeñan en el ámbito escolar en nivel primario, todas pertenecientes a la ciudad de Campana de la Provincia de Buenos Aires.

Teniendo como eje central los objetivos específicos que se plantean, referidos a caracterizar las trayectorias educativas en escuelas de nivel primario de estudiantes que presentan diagnóstico TEA y trabajan bajo proyecto de inclusión escolar, se crean dos categorías de análisis:

- Proyecto de inclusión en estudiantes con TEA
- Configuraciones de apoyo en alumnos con TEA

Proyecto de inclusión en estudiantes con TEA

Tal como se hace referencia en el marco teórico de la presente investigación y según el aporte de Serra (2000) quien plantea que la escuela inclusiva es una nueva concepción pedagógica y política, donde se enfatiza el sentido de comunidad, para que todos tengan un lugar de pertenencia y que valoren su individualidad. Así mismo la Unesco (2004) plantea que la inclusión educativa significa desarrollar escuelas que atiendan a todos y todas, cualesquiera sean sus características o dificultades dejando de lado los paradigmas tradicionales.

Pese a esto, las respuestas obtenidas demuestran que todas las docentes entrevistadas, exceptuando la N°2 y N°3, trabajaron con alumnos con diagnóstico TEA. En el caso de las entrevistadas N°4, N°8 y N°11, sin Proyecto de Inclusión Escolar. En el caso de las entrevistadas cuyos alumnos con diagnóstico TEA cuentan con Proyecto de Inclusión Escolar (N°1, N°5, N°6,

Nº7, Nº9, Nº10 y Nº12) mencionan que las configuraciones de apoyo realizadas se relacionan con el acceso al contenido y favorecer la participación; es importante mencionar que las mismas, según el relato de las docentes, las planifican los E.O.E o maestra de apoyo a la inclusión.

El relato de algunas de ellas deja en evidencia que, como el derecho a la educación se funda en los principios básicos de universalidad y no discriminación, las instituciones educativas están obligadas a recibir a todo tipo de niños. Es por esto que la mayoría de los sujetos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) comparten su escolaridad en aulas del sistema educativo común, más allá de las particularidades con las que se manifiesta el trastorno en cada alumno afectado y de los apoyos necesarios para facilitar su inclusión. La mayoría coincide en que, si bien las aulas de las escuelas de nivel son cada vez más heterogéneas, es necesario que todos aquellos alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) tengan el respaldo de maestros inclusores que, por un lado, tengan la especificidad de cuestiones pedagógicas a las cuales remitir para establecer criterios de abordaje de contenidos y, por otro, realicen sugerencias en pos de favorecer las trayectorias de estos niños desde todos los aspectos, no solo lo pedagógico. Al interior de la educación inclusiva las personas con TEA demandan estrategias psicopedagógicas que posibiliten la estimulación adecuada de su desarrollo psicosocial lo más temprano posible, para intentar orientar el curso de su conducta restringida y estereotipada hacia una trayectoria más adaptativa y funcional del desarrollo; para lograrlo, urge que los docentes y los equipos institucionales reciban capacitaciones y dispositivos de apoyo que sirvan para implementar diversas estrategias para poder dar respuesta a las trayectorias educativas de todo el alumnado, independientemente de sus NEE.

Subyace como punto de inflexión la preocupación de los docentes entrevistados sobre la cantidad de personal externo que se visualizan en las aulas de hoy. Hacen mención que, si bien

no consideran tener la formación para brindar las estrategias necesarias para los alumnos que requieren una atención personalizada y, por más que la tuvieran, sería complejo llevarlo a cabo, ya que pertenecen a aulas muy numerosas, cada vez son más los agentes externos que comparten las aulas con las docentes y sus alumnos a diario.

Configuraciones de apoyo en alumnos con TEA

Según lo que comparte la autora Gallego Matellán (2012) sobre las configuraciones de apoyo en estos alumnos, se implementan para favorecer la planificación y promover su independencia.

Es preciso considerar las peculiaridades que diferencian a los niños con TEA dentro de su rango de edad. Respecto a la comunicación, presentan dificultades para iniciar la comunicación social con impedimento para establecer conversación recíproca. Su aptitud para el uso del lenguaje con frecuencia enmascara la alteración en la comunicación. En relación a este aspecto las entrevistadas N°1 y N°6 hacen mención a la importancia de implementar métodos de comunicación aumentativa-alternativa, como por ejemplo el uso de pictogramas para armar rutinas de trabajo, organización de actividades, indicar una acción, entre otras. Las entrevistadas reconocen que uno de los mayores desafíos de los sujetos con esta condición se visualiza en el área sociovincular. Por tanto, mencionan oportuno privilegiar el trabajo individual o en grupos de hasta tres alumnos; explicar cuál será su rol en la actividad grupal, qué actividades deberá desarrollar y, durante el desarrollo de la tarea, incrementar la supervisión del grupo. Idealmente, las tareas se dan en forma fragmentada, en lenguaje accesible (instrucciones cortas y claras, preferentemente por escrito) e impresas solo al anverso a razón de una por página.

También se menciona la falta de contacto visual con sus interlocutores y a su atención deficiente. En algunas situaciones muestran buena memoria para recordar la información que

acaban de escuchar o ver, pero no saben cómo hacer uso de ella. De forma unánime, las entrevistadas consideran que la implementación de material concreto y audiovisual son configuraciones de apoyo significativas para estos alumnos. Las entrevistadas N°3, N°5, N°7 y N°12, respectivamente señalan a los recursos tecnológicos como una estrategia positiva, ya que permite organizar y planificar mejor las actividades y hasta realizar un monitoreo del tiempo empleado para las mismas por parte del propio niño; esto brinda la posibilidad de establecer y respetar tiempos de trabajo, descanso y movimiento, los cuales señalan como fundamentales para que el trabajo sea efectivo. Siguiendo con este último aspecto, las entrevistadas N°2, N°5, N°8, N°9, N°10, N°11 y N°12 consideran que la anticipación y el trabajo mediante rutinas es fundamental para abordar la estructura característica de esta condición. Solo una docente (N°6) hace referencia a estrategias que se pueden implementar fuera del ámbito escolar, como lo son las terapias alternativas (musicoterapia, equinoterapia).

Si bien las docentes observan y consideran necesarias todas estas herramientas, admiten que las mismas son propuestas e impartidas por el E.O.E y/o maestras de apoyo a la inclusión, quienes se encargan también de mantener comunicación con agentes externos (familias, terapeutas). Mencionan, de forma unánime, que durante su formación docente no se prepara a los mismos para afrontar grupos tan heterogéneos como los que se abordan en la actualidad; afirman necesario establecer nuevas prácticas profesionales, curriculares, organizativas y estructurales que respondan de una manera adecuada a las características particulares. Esta afirmación apunta a la urgencia de una reforma educativa integral que no solo modifique el enfoque pedagógico, sino también las condiciones de trabajo y las estructuras institucionales que apoyan la inclusión.

Esto muestra una conciencia clara sobre la necesidad de implementar prácticas que favorezcan la inclusión de estudiantes con TEA en el aula. Sin embargo, este reconocimiento

también evidencia una dependencia de estos equipos especializados, lo que plantea preguntas sobre la autonomía docente y la capacidad de aplicar estas herramientas sin el apoyo constante de especialistas.

La unanimidad en las declaraciones de las docentes respecto a la falta de preparación en su formación inicial para afrontar grupos heterogéneos es un punto crítico. Esto sugiere que los programas de formación docente no han evolucionado al ritmo de las demandas actuales del sistema educativo. Es importante analizar cómo podrían compensar estas deficiencias y prepararlos mejor para abordar la inclusión de estudiantes con TEA.

Las docentes dependen en gran medida del E.O.E. y las maestras de apoyo para llevar a cabo las configuraciones de apoyo necesarias y mantener la comunicación con agentes externos como familias y terapeutas. Esta dependencia genera fragmentación en la atención a los estudiantes con TEA, ya que el docente principal puede no estar plenamente involucrado o capacitado en el uso de las estrategias propuestas.

Capítulo 7. Discusión

A partir de los resultados que se obtienen, en relación con los objetivos que guían la investigación, el interrogante que la direcciona y el paralelismo de todo ello con el marco teórico que encuadra la misma, se logra un acercamiento sobre las configuraciones de apoyo que se implementan en el ámbito escolar para que alumnos con diagnóstico TEA tengan acceso a las actividades, siendo las mismas enmarcadas dentro de sus posibilidades. Así mismo se logra realizar un análisis sobre el concepto que tienen los docentes de dichas adecuaciones, comprender qué entienden por proyecto de inclusión, identificar qué dispositivos implementan para acompañar sus trayectorias y conocer cuales consideran que son sus necesidades frente a las nuevas aulas ampliamente heterogéneas.

Tal como se hace mención en el marco teórico de la presente, las prácticas educativas inclusivas deben considerar distintas formas de presentar las propuestas docentes, así como también el reconocimiento de los diversos estilos de aprendizaje con que los estudiantes acceden al conocimiento. La Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad (2008) y la Resolución N° 311/16 del Consejo Federal de Educación de la provincia de Buenos Aires (2016) propone diseñar “Dispositivos Educativos para la Inclusión” de estudiantes con discapacidad; esto requiere explicitar los fundamentos pedagógicos teórico-conceptuales y didáctico-organizativos desde los cuales se sustenta dicha concepción. Estas construcciones pedagógicas constituyen el escenario que posibilita el aprendizaje de un sujeto con discapacidad, contemplando su singularidad en favor de su trayectoria educativa como derecho a la educación.

En relación a este último párrafo, tomando los datos obtenidos de la muestra, los dispositivos coincidentes están relacionados al uso de material visual, apoyos gráficos e implementación de pictogramas que favorezcan la planificación y organización de tareas, así

como también la comprensión de las mismas para su posterior desarrollo. Así mismo, estos últimos también se utilizan para señalar espacios de la institución y crear rutinas. De este modo se establece un paralelismo con los supuestos básicos planteados al principio de la presente los cuales permiten afirmar que trabajar con indicadores visuales brindan mayor posibilidad de planificación y comprensión aportando información clara y precisa sobre las tareas a resolver disminuyendo así su nivel de ansiedad. De igual modo favorecen la autonomía y evitan la desestructuración de la conducta. En este punto, tanto los resultados obtenidos como el supuesto básico planteado resultan coincidentes con lo expuesto por Latorre Coscuoyuela (2020) quien enfatiza que aportar información gráfica, clara y precisa contribuye a la organización y al control de conductas de índole ansioso.

Por otro lado, en lo expuesto en páginas anteriores, se refleja que la inclusión escolar de un alumno con diagnóstico TEA representa un gran desafío para todos los educadores y la escuela en general; no solo las de sujetos con dicha condición, pero se hace mención de la misma porque es la convocante del presente. Pero asumir el reto de una educación de calidad equitativa e igualitaria para todos implica, según lo expuesto por Serra (2000), establecer nuevas prácticas profesionales, curriculares, organizativas y estructurales que respondan de una manera adecuada a las características particulares, para que todos tengan un lugar de pertenencia y sean valorados desde su individualidad. Esto coincide con uno de los ejes que refleja resultados en relación al concepto que docentes tienen sobre la inclusión escolar.

La muestra obtenida denota que, si bien algunos docentes tienen conocimiento sobre los dispositivos que favorecen las trayectorias educativas de estos alumnos, de forma generalizada sostienen que quienes tienen el deber de realizarlos, proponerlos y ajustarlos, según las necesidades específicas de cada uno, son otros actores intervinientes (E.O.E, MAI, terapeutas).

Lo sostienen afirmando que, de modo general, a los docentes se los forma como si trabajaran con grupos homogéneos en su desarrollo y unánimes en sus modalidades de aprendizaje. No reciben capacitaciones posteriores a recibir su título ni actualizaciones sobre los avances que si se realizan en discapacidad e inclusión, pero de forma constante observan como dentro de sus aulas habitan cada vez mas profesionales externos que intentan sugerirles y brindarles herramientas de como proceder con el marco teorico que sustenta la presente, ya que según lo expuesto por Vaillant (2007), en la actualidad, la formación de docentes para la inclusión educativa, seria un asunto prioritario en los informes y debates políticos.

Formar a un docente para la inclusión se requiere de conocimiento y muchas estrategias didácticas y la metodología más adecuada según las condiciones de los alumnos, adecuarse a los tiempos que necesita cada alumno hasta la personalización del proceso pasando por reconocer sus capacidades y limitaciones. Para ello, es vital que se propicien medidas necesarias para consolidar instancias de formación básica y permanente para acompañar el desarrollo de las prácticas de enseñanza, diseñar estrategias que favorezcan el acceso a los contenidos curriculares e identificar las particularidades del grupo clase, la singularidad de cada estudiante y las barreras del entorno.

La investigación de Falco (2020) destaca la relevancia de las percepciones y experiencias de los docentes en relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad. Este aspecto es clave, ya que la actitud y preparación de los docentes son factores determinantes en la implementación de prácticas inclusivas. Sin embargo, Falco identifica una brecha significativa en la formación de los docentes, lo que repercute directamente en su capacidad para abordar la diversidad en el aula. La formación docente debe ser integral y enfocada en el desarrollo de competencias que permitan a los docentes no solo reconocer las diferencias individuales de sus

estudiantes, sino también adaptar sus prácticas pedagógicas a esas diferencias.

La personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje es uno de los aspectos más desafiantes para los docentes. Falco destaca que muchos maestros sienten que no están suficientemente preparados para hacerlo, lo que subraya la necesidad de una formación continua que les brinde herramientas específicas para abordar las barreras y limitaciones que pueden enfrentar los estudiantes con discapacidad en el entorno escolar.

El autor enfatiza el rol de otros actores institucionales, como los acompañantes personales no docentes, los maestros de apoyo a la inclusión y el equipo de orientación escolar. Estos actores son fundamentales para apoyar la inclusión, pero Falco también subraya que los docentes a menudo dependen de ellos debido a su propia falta de preparación.

La importancia de propiciar medidas que consoliden la formación docente básica y permanente se hace evidente en la investigación de Falco, donde los docentes expresan que, sin el apoyo constante de los actores especializados, se sienten insuficientemente preparados para implementar estrategias inclusivas de manera autónoma. De esta manera, las medidas estructurales dentro de la escuela deben incluir una formación permanente para los docentes y una colaboración efectiva entre ellos y los actores externos, lo que implica diseñar estructuras organizativas que permitan la co-enseñanza, donde los docentes y los especialistas trabajen juntos de manera regular y no solo en momentos puntuales. Sin embargo, es necesario que los docentes no solo se formen en estrategias pedagógicas, sino que también desarrollen la capacidad crítica para identificar y proponer soluciones a las barreras estructurales que limitan la participación de estudiantes con discapacidad.

Falco también señala la importancia de que los docentes cuenten con estrategias didácticas y metodologías adecuadas para la inclusión. Esto se relaciona con la necesidad de

diseñar estrategias que favorezcan el acceso a los contenidos curriculares.

En conclusión, la investigación de Falco y la presente, sobre la formación docente coinciden en que la preparación de los maestros es crucial para una inclusión educativa efectiva y sugieren que esta formación debe ir más allá del aspecto teórico y ser continua, práctica y contextualizada.

Latorre se centra en las percepciones de los docentes sobre la inclusión de estudiantes con TEA. Estas percepciones son un reflejo directo del nivel de conocimiento que estos tienen sobre los alumnos con TEA y la inclusión en general. Si los docentes no cuentan con una comprensión sólida de las necesidades específicas de estos estudiantes, es probable que sus percepciones sean limitadas o incluso negativas respecto a la viabilidad de la inclusión dado que son cruciales para el éxito de la inclusión. Si los docentes perciben que no tienen las herramientas o el conocimiento necesario para incluir a los estudiantes con TEA de manera efectiva, esto puede traducirse en una resistencia a la inclusión o en una implementación deficiente de las prácticas inclusivas. Señala que mejorar las percepciones de los docentes sobre la inclusión pasa necesariamente por fortalecer su conocimiento y habilidades en este ámbito. Esto incluye la formación continua, el acceso a recursos específicos y el apoyo de equipos interdisciplinarios.

Capítulo 8. Conclusión

De acuerdo a lo referido en párrafos anteriores, respecto a los objetivos y el supuesto que guía la investigación, se arriba a las siguientes conclusiones.

El objetivo general propone definir el tipo de configuraciones de apoyo que se implementa en alumnos con diagnóstico TEA que trabajan bajo proyecto de inclusión escolar en nivel primario en escuelas de la ciudad de Campana, provincia de Buenos Aires. A partir de este se desprende otro específico que busca identificarlas. Al profundizar sobre las mismas, se observa que el uso de material concreto y audiovisual son configuraciones de apoyo significativas para estos alumnos. Otro tipo de recursos son los dispositivos tecnológicos, la anticipación y el trabajo mediante rutinas. Implementar estrategias con la utilización de indicadores visuales que ayudan a la organización en el desarrollo de la planificación de las actividades, le aporta información clara y precisa respecto de lo que debe hacer y le contribuirá a bajar su nivel de ansiedad. Se hace mención, como estrategia significativa, la asistencia a terapias alternativas fuera de la institución educativa. Se deja en evidencia que la integración de un estudiante con TEA en un aula de educación ordinaria representa un verdadero desafío para los educadores y la escuela. Requiere de la creatividad y flexibilidad por parte de las personas involucradas para propiciar un ambiente apropiado que evite la aparición de dificultades que interfieran en la actividad académica.

A partir de lo expuesto se puede afirmar el supuesto que guía la presente investigación, el cual asegura que los sujetos con diagnóstico TEA necesitan trabajar con indicadores visuales y anticipación de propuestas docentes que le brinden ayuda en el desarrollo de sus actividades, la organización y planificación de las mismas, logrando un desempeño más efectivo.

En relación al segundo objetivo específico que se centra en identificar el dispositivo de inclusión diseñado para estos alumnos, se concluye que, si bien los docentes tienen conocimiento

sobre los dispositivos que favorecen las trayectorias educativas de estos alumnos y los implementan, de forma generalizada sostienen que quienes tienen el deber de realizarlos, proponerlos y ajustarlos, según las necesidades específicas de cada uno, son otros actores intervinientes (E.O.E, MAI, terapeutas).

Queda en evidencia que, en la actualidad, resulta una falencia del sistema educativo que el abordaje de las necesidades educativas de alumnos con discapacidad sea parte de la formación docente.

Las dificultades en la interacción social y el trabajo grupal de los estudiantes con TEA son destacadas como un desafío. Las docentes sugieren la necesidad de trabajar en pequeños grupos y de asignar roles claros para cada estudiante, así como de secuenciar las tareas en pasos y de fácil comprensión.

La investigación concluye que las escuelas deben reevaluar sus prácticas organizativas y estructurales para adaptarse mejor a la diversidad de sus estudiantes. Esto incluye no solo la implementación de configuraciones de apoyo más flexibles y adaptativas, sino también promover la inclusión de manera global, integrando tanto el aspecto pedagógico como el socioemocional.

Se resalta la importancia de implementar estrategias que no solo se enfoquen en el aprendizaje académico, sino también en el desarrollo de la autonomía y el apoyo emocional de los estudiantes con TEA, preparándolos para enfrentar con éxito los desafíos escolares y de la vida cotidiana.

Capítulo 9. Aportes y contribuciones de la investigación

Mediante la presente investigación se indaga acerca del tipo de configuraciones de apoyo que se implementan en alumnos con diagnóstico TEA que trabajan bajo proyecto de inclusión escolar, así como también el quehacer de docentes de nivel primario que tiene a cargo alumnos con dicha condición. Es así que se colabora con estos últimos, mediante un acercamiento hacia las necesidades educativas específicas de dichos estudiantes y sus requerimientos para alcanzar los objetivos deseados.

De acuerdo a la información que se obtiene de las entrevistas realizadas y los objetivos propuestos, se puede argumentar que los docentes no reciben formación ni se capacitan sobre las estrategias que se implementan o podrían implementarse, las posibilidades y limitaciones que manifiestan los alumnos con diagnóstico TEA y los apoyos más eficaces para la apropiación de contenidos. Dicha falta de formación deja en evidencia que, tanto docentes como otros actores intervinientes de las escuelas de nivel, dejan en manos de actores externos, como los maestros de apoyo a la inclusión y/o terapeutas, la tarea de proponer y confeccionar las estrategias y configuraciones necesarias y ajustadas a las necesidades de cada alumno.

A pesar de que la inclusión escolar es un tema de debate constante en el sistema educativo actual, a través del análisis de los datos recabados de las entrevistas a docentes, se demuestra que no es clara la información que tienen en algunos distritos sobre la modalidad de trabajo con alumnos con proyecto de inclusión, debido a que en cada jurisdicción se puede establecer la organización y estructura que se cree pertinente de acuerdo a las características del contexto. Es importante visibilizar la necesidad de formación de docentes para el trabajo con estudiantes que requieran necesidades educativas especiales, ya que sería clave para poder aunar

criterios de abordaje entre todos los profesionales intervinientes en la trayectoria educativa de estos alumnos.

Capítulo 10. Limitaciones de la investigación

Se presentan obstáculos desde un principio, de acuerdo a la falta de información sobre la temática elegida. Por un lado, se evidencia dificultad a la hora de encontrar bibliografía e investigaciones previas sobre el tema, lo que genera demoras en la confección del marco teórico y los antecedentes que encuadran dicha investigación.

Otro obstáculo se evidencia al recopilar la muestra necesaria, ya que resultando engorroso poder completar la cantidad requerida de entrevistas, no por la lejanía a docentes sino por la demora de los mismos en concretar encuentros.

Capítulo 11. Líneas de investigación futura

A partir de la presente investigación se percibe la importancia de indagar sobre algunos aspectos que subyacen de la temática abordada y que, profundizarlos, resultaría enriquecedor y complementario a los resultados obtenidos.

Tal como se hace mención en apartados previos, al indagar sobre las configuraciones de apoyo que se realizan para los alumnos con la condición que se aborda y, en relación a las mismas, a quienes les corresponde realizar dichos apoyos y adaptaciones, se observa que, si bien la inclusión es un tema constante en la agenda de debates sobre educación y escolaridad, aún hay mucho por trabajar para avanzar en la formación de los actores intervinientes en trayectorias educativas de alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Por lo tanto, se considera que indagar sobre las peculiaridades de la formación docente en la provincia de Buenos Aires permitiría enriquecer el análisis sobre las acciones que estos profesionales realizan, o no, en la trayectoria de alumnos que requieren diversas adaptaciones.

Otro aspecto, directamente relacionado al punto anterior, que deja interrogantes a resolver, tiene que ver con la función de los EOE en las trayectorias educativas de los alumnos que trabajan bajo proyecto de inclusión escolar en las escuelas de nivel. Al revisar la muestra obtenida, se deja en evidencia que no hay líneas de intervención establecidas ni un trabajo delimitado de las/os integrantes de los EOE en los procesos de aprendizaje y adaptación de los alumnos que presentan proyecto de inclusión escolar. En algunos casos son ellos quienes realizan las configuraciones necesarias, en otros casos directamente se encargan de confeccionar las propuestas pedagógicas individuales y en otros solo llevan registro del trabajo que realizan los maestros de inclusión intervinientes. Por lo tanto, resultaría interesante delimitar cuales son las

incumbencias de los integrantes del EOE en las trayectorias de los alumnos con inclusión escolar.

Dependiente del punto anterior, en lo que respecta a la Propuesta Pedagógica Individual, a partir del relato de las docentes entrevistadas se refleja que todas las PPI presentan contenidos distintos, de acuerdo a quien realiza la misma. Si bien hay contenido que resulta coincidente y transversal a todo alumno incluido, independientemente de su diagnóstico, no se conocen, si es que los hay, criterios básicos a tener en cuenta frente a la confección de una PPI para la inclusión de alumnos con diagnóstico TEA que permitan adecuar el entorno escolar a las necesidades específicas de estos estudiantes, promoviendo su inclusión y garantizando el derecho a una educación de calidad.

Capítulo 12. Propuestas de intervención

En relación a la información que se obtiene de las entrevistas realizadas y a las conclusiones que se arriban a través de las mismas, se ofrecen propuestas que pueden llevar a cabo docentes y psicopedagogas/os que sean partícipes, de alguna forma, de trayectorias educativas de alumnos con diagnóstico TEA:

- Utilizar horarios visuales con fotos y dibujos de las acciones de lo que sucede durante el día en el colegio. Esto aporta seguridad y ayuda a la organización y planificación de las actividades; resulta útil para impartir la información de forma clara y precisa respecto de lo que debe hacer y contribuye a bajar su nivel de ansiedad.
- Como psicopedagoga, ya sea como MAI o como parte de un EOE, solicitar anticipación del material al docente a cargo, para realizar las sugerencias y modificaciones pertinentes y que el alumno cuente con el material necesario a la hora de trabajar.
- Planificar y presentar en escuelas de nivel primario de la ciudad de Campana, un proyecto en el marco de la temática de “Inclusión Escolar”, para fomentar la formación y capacitación docente. Realizar talleres de tipos de configuraciones de apoyo para docentes.
- Mantener comunicación con los docentes del estudiante para realizar sugerencias y acuerdos en la elección de material pedagógico.
- Establecer estrategias con el uso de tecnologías asistidas (como dispositivos de comunicación aumentativa y alternativas digitales) en la participación y aprendizaje de niños con TEA para apoyar la inclusión de estudiantes con TEA en entornos educativos regulares.

- Como psicopedagoga de un estudiante con TEA efectuar un trabajo colaborativo entre familias y escuelas para mejorar los resultados educativos y de inclusión e instaurar redes de apoyo que incluyan a padres, docentes, terapeutas y otros profesionales para brindar un soporte integral al estudiante con TEA.
- Desarrollar programas de intervención personalizados. Profundizar en la creación y evaluación de programas educativos individualizados que respondan a las necesidades específicas de cada niño con TEA.
- Examinar cómo adaptar las configuraciones de apoyo en función de las características individuales del niño, como su nivel de comunicación, intereses y necesidades sensoriales.
- Crear sistemas de evaluación que midan el impacto de las configuraciones de apoyo y las intervenciones inclusivas en los estudiantes con TEA.
- Establecer ciclos de retroalimentación en los que se ajusten las configuraciones de apoyo en función de los resultados obtenidos y las necesidades cambiantes del estudiante.
- Incluir en los programas actuales de formación docente una revisión de los planes de estudio, identificando desafíos en áreas como el manejo de la diversidad, estrategias de enseñanza inclusivas, y el uso de recursos tecnológicos y audiovisuales.
- Como psicopedagoga de un E.O.E proponer estrategias que ayuden a fortalecer la colaboración entre los docentes y el equipo de modo que no se sientan simplemente receptoras de estrategias externas, sino participantes activas en el diseño y aplicación de estas estrategias.

- Siguiendo la línea del trabajo de un psicopedagogo dentro de un E.O.E. crear programas de desarrollo profesional continuo que formen a los docentes para manejar la diversidad en el aula, particularmente en relación con estudiantes con TEA.

Referencias

Cabrera Urquía, R. (2019). Autismo en el aula, más allá del diagnóstico. *Revista Padres y Maestros Journal of Parents and Teachers*.

Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad (2006).

Recuperado en

<https://www.argentina.gob.ar/justicia/afianzar/discapacidad/convencioninternacional>

Fernández, L. (1996). *Instituciones Educativas: dinámicas institucionales y situaciones críticas*. Buenos Aires, Siglo XX. Paidós

Fortuny Guasch, R. y Sanahuja Gavaldá, J. (2020). *Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista*.

Gallego Matellán, M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Ed. Instituto Universitario de Integración en la comunidad. INICO.

García Junco, C. (2022). *Inclusión del alumnado con TEA en los tiempos de recreo*. En *claves del pensamiento -VOLUMEN 16 n° 31*.

Grañana, N., Salas, P., Vidal, L., Campanella, S. y Valdez, D. (2022). *Proyecto de especificidad curricular para trastornos en el espectro autista, una experiencia en Latinoamérica: currículo escolar en autismo*. *Journal of neuroeducation. Revista de neuroeducación. Revista de neuroeducación*. 2022, Vol. 2, N°. 2, p. 176-169.

<https://raco.cat/index.php/JONED/article/view/399672>.

Blanco Guijarro, R. (2008). *Educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. Consideraciones para el desarrollo de políticas públicas*. Revista Enfoques educacionales.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collados, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc. Graw Hill.

Lagraña, O.C. (2020). *Autismo: inclusión e intervención educativa*.

Latorre Cosculluela, C. (2020). *Construir una escuela inclusiva para alumnado con trastorno de espectro autista: análisis de percepciones del profesorado sobre la acción de enseñanza-aprendizaje*.

Ley de Educación Nacional N° 26206 de 2006. Por la cual se orienta a resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al Sistema Educativo y a enfrentar los desafíos de una sociedad en la cual el acceso universal a una educación de buena calidad es requisito para la integración social plena. 27 de diciembre de 2006. D.O.No. 31062.

Ley 26378 (2006). *Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad*. Su propósito es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente. 6 de junio de 2008. D.O. No. 267.

Ley 27043 de 2019. Declárese de Interés Nacional el abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan Trastornos del Espectro Autista (TEA). 15 de diciembre de 2014. D.O. No. 777.

Losada, A. V. (2014). *Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado*. En B. Kerman, & M. R. Ceberio (Comps.). *En búsqueda de las ciencias de la mente. Investigación en Psicología sistémica, cognitiva y neurocientífica* (pp. 159-167). Ediciones Universidad de Flores.

Resolución N° 311 de 2016. *Consejo Federal de Educación de la provincia de Buenos Aires*. 15 de diciembre de 2016. [Archivo PDF].

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>

Rodríguez D. (2018). *Trastorno del espectro autista y prácticas educativas inclusivas en escuela pública, Chacabuco*.

Rodríguez, Del Valle Silvia (2017). *Estrategias pedagógicas para la atención educativa de alumnos con TEA en escuelas primarias de la localidad de Florencio Varela*.

Rodríguez Tórres, J y Corrales Castaño, L (2020). *Inclusión educativa de gemelos con tea en centros educativos ordinarios: Estudio de caso único*.

Serra, F. (2000). *Proceso de inclusión de un niño con autismo en una actividad de vacaciones normalizada*. Siglo Cero, Julio- Agosto, vol.31.

Unesco (2004). *La inclusión en la educación*. <https://www.unesco.org/education/inclusion>

Vaillant, D. (2009). *Preparando docentes para la educación inclusiva en América Latina*. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9196-4>

Weizenmann, L.; Pezzi, F., Szareski Zanon, R. (2020). *Inclusión escolar y autismo: sentimientos y prácticas docentes*.

ANEXO

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología de UFLO, desean conocer qué tipo de configuraciones de apoyo se implementan en alumnos con diagnóstico TEA que trabajan bajo proyecto de inclusión escolar en nivel primario. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las necesidades educativas de los alumnos con diagnóstico TEA e identificar el dispositivo de inclusión diseñado para ellos. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán 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 de Psicología de 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 zucchivanesa@gmail.com (o equipo responsable).

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

Firma:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

Aclaración:

DNI:

DNI:

Fecha:

Protocolo N°: