

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

PERSPECTIVA DE LOS AGENTES EDUCATIVOS ACERCA DE LAS BARRERAS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EL NIVEL PRIMARIO DE LA CIUDAD DE NAVARRO.

Estudiante: Vicente, Milagros Belén

Legajo: 32458

Director/es: Zimarino, Julieta

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada 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:

Desde la fecha [15 de abril 2025]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación [15 de octubre 2025]

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Navarro, 15 de abril de 2025

Milagros Belén Vicente

Firma y aclaración del autor: Milagros Belén Vicente

INDICE

Resumen	2
1. Introducción.....	4
1.1 Delimitación del Objeto de Estudio	4
1.2 Planteamiento del Problema	4
1.3 Objetivos	7
1.4 Supuestos Básicos de Investigación	7
1.5 Fundamentación	8
2.Estado del Arte.....	9
3.Marco Teórico	15
3.1 Aproximaciones al Concepto de Trastorno del Espectro Autista	15
3.2 Discapacidad: un Cambio de Paradigma.....	19
Paradigma tradicional	20
Modelo Rehabilitador	20
Modelo Social.....	21
3.3 Educación Inclusiva	22
3.4 Marco normativo	27
3.5 Educación inclusiva y personas con Trastorno del Espectro del Autismo	28
3.6 Estrategias y configuraciones de apoyo.....	31
3.7 Articulación entre docentes y Equipo de Orientación Escolar (EOE).....	35
4.Método	39
4.1 Procedimiento.....	39
5. Resultados.....	41
5.1 Agentes educativos	41
Categoría 1: Capacitación o formación docente sobre inclusión	41
Categoría 2: Experiencia docente en el aula sobre inclusión	43
Categoría 3: Percepción docente sobre la inclusión (de estudiantes con TEA).....	43
Categoría 4: Apoyos y adecuaciones docentes para abordar la inclusión en el aula	45
Categoría 5: Dificultades de estudiantes con TEA en el aula.....	48
Categoría 6: Estrategias y herramientas para abordar la inclusión de estudiantes con TEA en el aula	50
Categoría 7: Barreras en el proceso de inclusión de estudiantes con TEA en el aula	52
Categoría 8: Facilitadores para abordar la inclusión de estudiantes con TEA en el aula	54
Categoría 9: Acompañamiento docente en el proceso educativo.....	56

Categoría 10: Articulación entre docentes y EOE de la institución educativa en el proceso de inclusión de estudiantes con TEA.....	58
6.Discusión	59
7.Conclusión.....	67
8.Aportes y contribuciones de la investigación	69
9. Limitaciones de la investigación	73
10.Líneas de investigaciones futuras	75
11.Propuestas de intervención	76
Referencias Bibliográficas	79
Entrevista a agentes educativos	87
FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	89

Resumen

El proceso de inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista no siempre es llevado a cabo de manera adecuada y pertinente en aulas regulares, lo que conlleva dificultades para que estos estudiantes superen las barreras de su proceso de enseñanza, impidiendo un aprendizaje significativo. Por lo anterior, el presente trabajo de investigación titulado Perspectiva de los agentes educativos acerca de las barreras en la inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en el nivel primario de la ciudad de Navarro, tiene como objetivo principal analizar las barreras de la inclusión de niños con TEA en escuelas primarias de la ciudad de Navarro desde la perspectiva de sus docentes. Para ello, se consultaron diversas fuentes teóricas que permitieron conocer y profundizar la interrelación de las variables.

Se utilizó un método empírico cualitativo, con un diseño fenomenológico descriptivo. La muestra seleccionada fue de 12 docentes del nivel primario y se empleó como instrumento de recolección de datos una entrevista semiestructurada, confeccionada para indagar sobre la inclusión de niños con Trastornos del Espectro Autista. La mirada e interpretación de cada uno de los docentes que decidieron participar voluntariamente, es la novedad en esta investigación.

La información obtenida de las respuestas dadas por los docentes indica un resultado desfavorable en cuanto a las estrategias, metodologías y conocimientos que tienen los docentes. A pesar de la existencia de normativas establecidas, las instituciones no se encuentran preparadas para enfrentar la diversidad en las aulas, contando con docentes que no manejan información teórica respecto al diagnóstico, estrategias y metodologías certeras y actualizadas para ser llevada a la práctica, lo que se refleja en un reducido trabajo colaborativo entre docentes, equipo de orientación escolar y familia.

De esta manera es primordial el trabajo cooperativo entre familias, equipo de conducción, equipo de orientación escolar, docentes y terapeutas externos para confeccionar herramientas que apoyen al niño con Trastorno del Espectro Autista ante conductas disruptivas, y así poder garantizar una educación de calidad para todos los alumnos.

Otro dato notable que arroja es que, si bien se han impartido capacitaciones entre los docentes, éstas aún no son suficientes ni continuas. Principalmente, los actores encuestados hacen foco en la necesidad de capacitación, no solo en lo relativo al conocimiento de la resolución, sino también en materia de educación inclusiva y atención a la diversidad.

Palabras clave: Tea. Barreras, educación inclusiva, nivel primario.

Perspectiva de los agentes educativos acerca de las barreras en la inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en el nivel primario de la ciudad de Navarro.

1. Introducción

1.1 Delimitación del Objeto de Estudio

El propósito de este estudio, de tipo empírico cualitativo y carácter exploratorio descriptivo, es realizar un análisis en torno a los factores obstaculizadores de la educación inclusiva de los niños con Trastornos del Espectro Autista desde la perspectiva de los agentes educativos (docentes y EOE) del nivel primario en instituciones educativas de la ciudad de Navarro, Pcia de Bs. As. Asimismo, se busca conocer las herramientas y estrategias con las que cuentan estos agentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la inclusión educativa de los niños con TEA, ello en virtud de que resulta necesario fortalecer y optimizar la inclusión de esta población para lograr entornos más accesibles.

Como método de recolección de datos se utiliza el cuestionario con preguntas abiertas y cerradas en formulario de Google a una muestra de 12 agentes educativos (docentes y EOE) del nivel primario de escuelas pertenecientes a la ciudad mencionada.

1.2 Planteamiento del Problema

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición neurológica que afecta la forma en que una persona se comunica, interactúa y procesa la información. De este modo, la inclusión de estudiantes con esta condición al sistema de educación regular trae consigo un gran desafío para la comunidad educativa en lo que refiere a atender la singularidad del sujeto frente al conocimiento y generar estrategias para abordar las problemáticas que pudieran hacerse presentes, ya que es una condición que se caracteriza por poseer una gran variabilidad de sintomatologías, las cuales varían en cada caso en particular e inciden de diferentes maneras tanto en el niño con dicho trastorno como en el contexto áulico y sus aprendizajes escolares.

En todo proceso de aprendizaje, todos los estudiantes se enfrentan a diversos obstáculos que limitan el acceso a la educación y oportunidades de aprendizaje al acceder a una educación inclusiva que busca garantizar la participación y el aprendizaje de todos, sin importar sus diferencias. Lo anterior, según Booth y Ainscow (2002), se denominan barreras de aprendizaje

y participación. Este concepto, de relativa nueva data, es un enfoque del modelo social de discapacidad, a partir del cual se entiende que las limitaciones o restricciones que enfrentan las personas surgen en contextos sociales particulares. En este sentido, los estudiantes con TEA, dadas las características diagnósticas asociadas al procesamiento sensorial, manifiestan algunos requerimientos relacionados con un espacio que les brinde seguridad y estimulación, no obstante, cuando esto no ocurre, la incorporación a la escuela regular, muchas veces, puede convertirse en una situación que genere ansiedad, intranquilidad y malestar en estos estudiantes, lo que complejiza su condición.

Booth y Ainscow (2015) resaltan que esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto de la institución escolar, tales como sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantienen los docentes. De igual modo, estos autores afirman que las barreras también se pueden encontrar en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales, en las familias y en las comunidades.

Desde este modelo social de la discapacidad, Palacios (2008), sostiene que la noción de persona con discapacidad, más allá de su diversidad funcional, está en las limitaciones de la propia sociedad. De este modo, se realiza una distinción entre lo que comúnmente se denomina “deficiencia” y lo que se entiende por discapacidad. La autora hace una distinción entre deficiencia como la condición del cuerpo y de la mente y discapacidad como las restricciones sociales que se experimentan. Este manifiesto, elaborado por la Union of the physically Imparided Against Segregation, Unión de Impedidos Físicos Contra la Segregación, 1974) (UPIAS, por sus siglas en inglés) afirma que la sociedad discapacita a las personas con discapacidad, definiendo este término como algo que se emplaza sobre las deficiencias que se evidencian en el modo en que las personas con discapacidad son innecesariamente aisladas y excluidas de una participación plena en sociedad.

Desde este enfoque sobre la enseñanza y el aprendizaje mencionado anteriormente, radica la importancia de que las instituciones asuman la responsabilidad de contar con espacios adecuados para otorgar respuestas educativas a los estudiantes con TEA. En este contexto, los

agentes educativos deben tener participación absoluta y conocimiento pleno acerca de estas características para trabajar adecuadamente, atendiendo las necesidades de esta población.

Como afirma Ainscow (2004), el concepto de “barreras” hace referencia a cómo, por ejemplo, la falta de recursos o de experiencia o la existencia de un programa, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados alumnos. De hecho, se ha reconocido que aquellos estudiantes que experimentan estas barreras pueden ser considerados “voces escondidas”. Así, para el autor, el desarrollo de prácticas inclusivas requiere que, para que las barreras puedan ser eliminadas, estas han de ser previamente conocidas y comprendidas por el profesorado, ya que, sin este reconocimiento, las barreras permanecerán. De este modo, el punto inicial de cualquier cambio es a partir del análisis de por qué está ocurriendo lo que está ocurriendo en ese contexto.

En la misma línea de pensamiento, Padin (2013), estima que lo importante es poder eliminar las barreras en el aprendizaje, para ello se deben activar los facilitadores con los que cuentan las escuelas. Se entienden como facilitadores a aquellas estrategias pedagógicas, conocimientos y recursos materiales, metodológicos y humanos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico para todos los estudiantes, sin distinción.

Centrarse en los facilitadores con los que cuenta la institución permite resaltar los aspectos positivos de ella y potenciarlos. Así como las barreras, los recursos se pueden encontrar en cada aspecto del centro escolar, en sus culturas, sus políticas, sus prácticas y en cada uno de sus profesionales.

Para Padin, es importante considerar los obstaculizadores y facilitadores de la educación inclusiva en pos de comprender el desarrollo de este modelo educativo. Los obstáculos relacionados con el centro educativo y la sociedad pueden limitar y dificultar el proceso de inclusión, mientras que los facilitadores pueden contribuir a una educación inclusiva. La identificación de estos factores es esencial para el diseño de políticas y estrategias efectivas que permitan promover la educación inclusiva y garantizar la igualdad de oportunidades y el desarrollo de todos los estudiantes.

Frente a la situación anteriormente expuesta es necesario plantearse como pregunta de investigación:

- ¿Cuáles son los factores que obstaculizan la educación inclusiva de los niños con Trastorno del Espectro Autista en escuelas primarias de la ciudad de Navarro, provincia de Buenos Aires, desde la perspectiva de los agentes educativos de dichas instituciones?

1.3 Objetivos

Objetivo General

- Analizar los factores obstaculizadores de la inclusión de niños con TEA en escuelas primarias de la ciudad de Navarro, provincia de Buenos Aires, desde la perspectiva de sus agentes educativos (docentes y EOE).

Objetivos Específicos

- Explorar los desafíos y dificultades específicos que enfrentan los docentes y EOE al incluir a niños con TEA en el entorno escolar.
- Detallar las estrategias que implementan los docentes y EOE para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje para niños con TEA.
- Describir las percepciones de un grupo de docentes y EOE sobre los procesos de educación inclusiva en los que participan niños con TEA.
- Indagar sobre la articulación entre docentes y EOE de las instituciones educativas para abordar la inclusión de estudiantes con TEA en el aula.

1.4 Supuestos Básicos de Investigación

Según la perspectiva de los agentes educativos (docentes y EOE) los factores obstaculizadores para la inclusión de estudiantes con TEA en instituciones educativas de nivel en la ciudad de Navarro, provincia de Buenos Aires, tienen que ver con múltiples factores, tales como la ausencia de capacitación del personal educativo que permita implementar diversas estrategias didácticas y metodológicas en el proceso de enseñanza, así como la falta de apoyos y recursos especializados. También se infiere que existen barreras físicas como falta de accesibilidad en las instalaciones educativas; se incluyen igualmente barreras sensoriales como la exposición a estímulos sensoriales intensos, dificultad en la aceptación del proceso de inclusión por parte de la comunidad y, finalmente, la ausencia del trabajo conjunto en “pareja

pedagógica”, vínculo que debe desplegarse entre el docente a cargo del aula y su par, el docente integrador.

1.5 Fundamentación

La educación inclusiva implica garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades particulares, tengan igualdad de oportunidades para aprender y participar plenamente en el entorno educativo. Sin embargo, los estudiantes con TEA a menudo enfrentan desafíos debido a las diversas características que presentan. Tal como expresa Valcarce Fernández (2011), es necesario generar una nueva concepción del hecho educativo en donde el alumnado, en todas sus dimensiones, pueda participar activamente en su escolarización, resultando esto una antesala a la vida en sociedad; de igual modo, se espera que las instituciones escolares acepten y reconozcan la diversidad, promoviendo oportunidades genuinas.

A través de esta investigación se pretende identificar los factores obstaculizadores de la inclusión de niños con TEA en escuelas primarias de la ciudad de Navarro desde la perspectiva de los docentes y miembros del EOE de dichas instituciones educativas, ello con la finalidad de realizar mejoras en la calidad de vida de dicha población, promoviendo escuelas inclusivas que atiendan a la diversidad y proporcionen verdaderas herramientas para que estos estudiantes puedan desenvolverse y expresar al máximo sus capacidades dentro de la sociedad en la que están inmersos.

Se busca comprender dificultades específicas que enfrentan estos niños en el contexto escolar y explorar estrategias y apoyos que puedan facilitar su inclusión y desarrollo educativo para contribuir al desarrollo de prácticas educativas más equitativas e inclusivas. Para ello se considera necesario incorporar la perspectiva de los docentes y miembros del EOE como pilares fundamentales en la educación y su rol como modelo y mediador del aprendizaje, convirtiéndose en agentes educativos centrales en el proceso de inclusión educativa.

Finalmente, se estima que esta investigación sea un aporte teórico para futuras investigaciones en el área de la psicopedagogía y de gestión educativa, ya que busca mejorar la inclusión educativa de una población cada vez más numerosa en distintas escuelas del país como la de estudiantes con TEA.

2.Estado del Arte

En este apartado se exponen las investigaciones más relevantes que brindan sustento teórico a este estudio.

Un primer antecedente corresponde al Centro de Investigaciones Sociales- CIS UADE- VOICES! (2022) que llevan a cabo un estudio de opinión pública en Argentina, titulado: "Educación e inclusión en las aulas" a nivel nacional con el objetivo de comprender las percepciones y actitudes de los argentinos respecto a diversos temas de Educación post pandemia. Entre ellos indaga acerca de la inclusión de niños, niñas y/o adolescentes con discapacidad en aulas regulares (en adelante "aulas integradas"). La metodología empleada fue cualitativa de tipo descriptivo transversal mediante un trabajo de campo que se realizó del 2 al 16 de julio de 2022 en base a encuestas online complementadas con encuestas presenciales para lograr una cobertura adecuada de todos los sectores socioeconómicos del país, alcanzando un total de 1093 encuestas entre personas de 16 años y más.

En el informe se concluye que 8 de cada 10 argentinos evalúa positivamente la iniciativa de establecimientos educativos de incluir aulas integradas (niñas, niños con y sin discapacidad, todos juntos en una misma aula). A su vez, una proporción aún mayor encuentra importante que existan estas aulas en todos los niveles educativos. Son sobre todo los padres que tienen hijos en la escuela los que más valoran la iniciativa. 7 de cada 10 opina que todos los estudiantes (con y sin discapacidad) mejoran académicamente en aulas inclusivas.

Sin embargo, existen algunas reservas / preocupaciones a la hora de evaluar el impacto de la educación inclusiva. Una de las principales está asociada al miedo a la discriminación o acoso entre los estudiantes. También existe preocupación respecto a la falta de capacitación de los docentes y a la falta de personal de apoyo cualificado.

Castillo Acobo et al. (2022), llevan a cabo una investigación en Perú, titulada: "Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva", que tiene el objetivo de ahondar sobre las experiencias docentes en relación con la educación inclusiva. Presenta un diseño metodológico propio de una investigación cualitativa de tipo narrativo

experiencial que les permitió a los participantes contar y revivir sus experiencias. La muestra estuvo conformada por 59 docentes pertenecientes a escuelas públicas de la Ugel sur y la Ugel norte en la ciudad de Arequipa, Perú. Se utilizó como instrumento el focus group partiendo de una pregunta relacionada con las dificultades o barreras que enfrenta la educación inclusiva en Perú. Los resultados arrojaron más de 20 barreras, pero 5 fueron las más discutidas: integración de la comunidad educativa, la educación de los estudiantes, la falta de preparación y habilidades para la educación inclusiva, renuencia a la diversidad y transición educativa. Finalmente se concluyó que los directivos y docentes deben adquirir mayor conciencia de las capacidades y necesidades particulares del alumnado.

Pagueguy et al. (2022), desarrollan un estudio cuyo título es: “Inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista dentro del aula regular en el colegio municipal Camilo Enríquez de la comuna de Concepción” en Chile. Se realizó con el objetivo de analizar el proceso de inclusión de estudiantes con TEA dentro del aula regular de dicha institución. La metodología utilizada fue cualitativa de tipo exploratorio descriptivo. El instrumento de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada dirigidas a los profesores y apoderados de los estudiantes con TEA. Entre los resultados se observa información desfavorable en cuanto a las estrategias, metodologías y conocimientos que tienen los docentes en contraposición a los conocimientos más extensos de los apoderados que demostraban su insatisfacción con la inclusión que se estaba implementando. A pesar de la existencia de normativas establecidas, el establecimiento no se encuentra preparado para enfrentar la diversidad en las aulas, contando con docentes que no manejan información teórica respecto al diagnóstico, estrategias y metodologías certeras y actualizadas para ser llevadas a la práctica, lo que se refleja en un reducido trabajo colaborativo entre docentes, equipo del Programa de Integración Escolar (PIE) y familia.

Torres Montalvo et al. (2021), en su investigación realizada en Ecuador y cuyo título es: “Educación Inclusiva en Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista”, se plantean como objetivo realizar un estudio en torno a los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje derivados de la educación inclusiva en estudiantes con TEA de la Unidad Educativa “María Auxiliadora” de Esmeraldas. Utilizaron una metodología crítico-propositiva, de tipo mixta, de campo bibliográfico-documental e intervención social, con enfoques exploratorio y descriptivo. La

muestra estuvo conformada por 100 docentes del nivel básico elemental y el instrumento de recolección de datos utilizado fue la técnica de la encuesta. Los resultados arrojaron que el 87% no planifica sus actividades docentes considerando la inclusión y el 80% no hace adaptación al entorno de aprendizaje; de igual modo, el 73% de la muestra se supo que no ha trabajado con niños con TEA ni han creado un ambiente escolar y de aprendizaje, respectivamente; finalmente se evidenció que el 67% de los docentes participantes crean motivación a la participación en clase.

Ayala (2021), lleva a cabo un trabajo en Argentina, titulado: “Una mirada hacia la educación y discapacidad: la escuela y sus relatos” con el propósito de desandar los saberes sobre discapacidad y educación inclusiva de un grupo de docentes de una escuela primaria común de Ezpeleta, Quilmes. Entre sus objetivos destaca el de identificar las concepciones y actitudes respecto a la discapacidad e inclusión educativa, así como los factores de inclusión y exclusión en la institución. En cuanto a la metodología empleada, esta se trata de un estudio descriptivo de corte cualitativo. Para poder llevar a cabo este trabajo de investigación, se requirió realizar un trabajo de campo que permitió indagar los saberes de este colectivo docente y cómo se configura la inclusión en esta institución. La técnica de recolección de datos utilizada fue la entrevista a las docentes.

Los resultados de la investigación evidencian que la educación inclusiva se da en condiciones no apropiadas, pero esto ante los ojos de las docentes se encuentra invisibilizado. La mayoría de estas presentan percepciones socioculturales basadas en el paradigma médico que se construye a criterio de los conceptos de normalidad/anormalidad. Sin embargo, también se reflejó, ante el relato de las docentes entrevistadas, cómo los propios estudiantes entre sí no hacen lugar a la exclusión.

Por último, concluyen que es necesario que la toma de conciencia, la lucha contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas sean revisadas a fin de promover cambios de mirada y una mayor conciencia social para así garantizar el derecho a la educación de toda niña/os y adolescentes. Concluyen en que la escuela, desde esta perspectiva, debe asumir la capacidad con la que cuenta al abordar diferentes problemáticas que surgen en la cotidianeidad sin esperar que otro lo resuelva.

Por su parte, se expone el trabajo de Ragonesi et al.(2021), en su investigación realizada en Argentina y titulada: "Inclusión educativa, aprendizaje y deseabilidad social en docentes de niños con trastornos del espectro autista de la CABA". El objetivo de esta investigación fue conocer las perspectivas de los docentes en relación con las herramientas y estrategias con las que cuentan en el proceso educativo para la inclusión, además de indagar sobre el aprendizaje y la deseabilidad social de los niños con TEA. La metodología empleada fue cualitativa con enfoque de estudio de caso. El instrumento de recolección de datos utilizado fue la entrevista y la elección de la muestra fue intencional, conformada por ocho docentes mujeres con un rango de edad de 27 a 44 años exclusivamente de escuelas de CABA con experiencia laboral con niños con TEA. Los resultados respecto a la inclusión escolar arrojaron que todas las participantes afirman que todavía falta mucho para lograr una verdadera educación inclusiva, que no cuentan con apoyos ni formación específica al respecto. En relación con el aprendizaje se mostró que los niños adquieren los conocimientos curriculares básicos.

Seguidamente se refiere la investigación realizada por Arias Huertas et al. (2020), realizada en Bogotá, titulada: "Barreras en los procesos de Educación Inclusiva dirigidos a los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)". Dicho trabajo tiene el objetivo de describir las percepciones de un grupo de docentes sobre los procesos de educación inclusiva en los que participan niños con trastorno del espectro autista (TEA) y sobre aquellos factores que atraviesan su instanciación y desarrollo. La metodología empleada fue cualitativa y se tuvo en cuenta como criterio de selección de la población a docentes titulares que trabajaran en entidades educativas con mínimo de cinco años de experiencia en educación inclusiva y específicamente como característica central de niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA). También se tomó en cuenta como población a docentes de apoyo (docentes que sirven de apoyo al docente titular en el trabajo de niños con necesidades educativas especiales (NEE)). El desarrollo de este estudio permitió explorar a profundidad las normativas, opiniones y percepciones de los docentes en torno al proceso de inclusión, de modo que sea posible generar un aporte a este tema, tomando como fuente de evidencia las voces de los docentes en tanto actores centrales del proceso educativo. Los resultados permitieron arribar a la conclusión de que las barreras que limitan los procesos de educación inclusiva en niños con TEA desembocan en barreras asociadas a la formación profesional para la diversidad, barreras vinculadas con las estrategias

pedagógicas y didácticas en el aula de clase y barreras asociadas a factores socioeconómicos y culturales.

Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2020), realizó la investigación: “La resolución 311/16 en la Argentina. Análisis y guía para su mejor implementación”. El objetivo general de este estudio fue presentar un estado de situación sobre la implementación de la resolución 311/16 y de la normativa local elaborada para su aplicación, en los casos en los que hubiera tal normativa, en 20 escuelas de educación común de gestión estatal con estudiantes integrados. Para tal fin, se diseñó un estudio cuantitativo de tipo descriptivo transversal. La muestra estuvo constituida por 420 actores del sistema educativo entre supervisores (18), directivos (23), docentes (67), profesores (53), agentes del proyecto pedagógico individual (PPI) (75), familias de alumnos con discapacidad (96) y alumnos con discapacidad (88). También se trabajó con cinco equipos jurisdiccionales y seis organizaciones de la sociedad civil. El trabajo de campo se realizó entre el 26 de mayo y el 19 de julio de 2019 en 5 provincias: Misiones, de la región NEA del país; Jujuy, del NOA; provincia de Buenos Aires, de la región Centro; San Juan, de Cuyo, y La Pampa, de la región patagónica. Se relevaron cuatro escuelas por cada una de las jurisdicciones: dos de nivel primario y dos de nivel secundario de educación común y gestión pública. A su vez, dos de estas escuelas estuvieron ubicadas en la ciudad capital y dos en ciudades distantes de la capital. Los instrumentos de recolección de datos con los que se efectuó el relevamiento fueron cuestionarios semiestructurados autoadministrables y un glosario que guio su administración y estableció acuerdos en torno a determinados conceptos relevados.

Los resultados permitieron arribar a la conclusión de que un alto porcentaje de familias (52%) aún no conoce la resolución bajo la cual su hijo está integrado en la escuela. Además, el conocimiento de esta va disminuyendo de supervisores (65%) a docentes (35%). También es ciertamente impreciso el conocimiento que se tiene sobre el estado de la normativa jurisdiccional en cada provincia relevada.

Otro dato notable que arroja el estudio es que, si bien se han impartido capacitaciones entre los distintos actores, estas aún no son suficientes ni continuas. Principalmente, los actores encuestados hacen foco en la necesidad de capacitar a los docentes, no solo en lo relativo al

conocimiento de la resolución, sino también en materia de educación inclusiva y atención a la diversidad.

Finalmente, se expone el trabajo de Lizama Placencio et al. (2022), realizado en Chile y quienes llevaron a cabo una investigación titulada: "Espacios educativos que eliminen las barreras asociadas a las dificultades del procesamiento sensorial en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista". La misma se realizó en un establecimiento escolar de la comuna de Machalí debido a que contaban con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista quienes presentaban dificultades para relacionarse con sus pares o para participar y adaptarse en espacios educativos cuando estaban expuestos a muchos estímulos. Así, el objetivo de esta investigación fue proponer espacios educativos que eliminen o minimicen barreras de acceso asociadas a las dificultades de procesamiento sensorial que presentan los estudiantes con TEA. Como metodología cualitativa se realizó un estudio de caso con un paradigma crítico y con un nivel de profundidad de tipo descriptivo. Entre sus resultados se demostró la existencia de barreras de acceso, metodológicas y actitudinales que enfrentan los y las estudiantes con este diagnóstico en el contexto escolar en el que se desenvuelven. Además, se observó la necesidad de desarrollar un espacio seguro y de aprendizaje para que los y las estudiantes con TEA puedan regular respuestas de hipo e hipersensibilidad asociadas a las dificultades del procesamiento de la información sensorial tanto propioceptivas, vestibular y táctil que se encuentran afectadas, producto de los diferentes estímulos a los que se enfrentan durante la jornada escolar.

3.Marco Teórico

3.1 Aproximaciones al Concepto de Trastorno del Espectro Autista

El término autismo apareció por primera vez en voz del psiquiatra suizo Bleuler (1857-1939) en un tomo del American Journal of Insanity (1912). Este autor introdujo dicho término para referirse a una alteración, propia de la esquizofrenia, que implicaba un alejamiento de la realidad externa.

Un poco antes, Bleuler (1911), profundamente interesado en la esquizofrenia, utilizó el significado inicial para referirse a la marcada tendencia de los pacientes esquizofrénicos a vivir encerrados en sí mismos, aislados del mundo emocional exterior.

Más allá de esta definición, la clasificación médica del autismo no ocurrió hasta casi la mitad del siglo XX, cuando el psiquiatra austríaco Kanner (1943), estudió a un grupo de 11 niños e introdujo la caracterización de autismo infantil temprano. Aquellos niños presentaban dificultades para acciones recíprocas sociales y en la adaptación a los cambios en rutinas, buena memoria, sensibilidad a los estímulos, ecolalia y problemas para realizar actividades espontáneas.

Es así como Kanner (1943), tomó el término autismo para referirse a la incapacidad de un grupo de niños para establecer relaciones sociales, entre otras características ya mencionadas. Inicialmente, este autor consideró la existencia de una causa biológica innata para esta condición, pero más tarde, influenciado por el psicoanálisis, estableció una relación causal entre el autismo y una supuesta falta de afectividad de los padres, especialmente de las madres. Durante décadas, esta teoría de la "madre fría" fue popular y buscaba culpabilizar a las madres por la "enfermedad" de sus hijos.

Casi al mismo tiempo que Kanner, Asperger (1944), publicó "Die Autistische Psychopaten in Kindersalter", utilizando coincidentemente la expresión "psicopatía autista" en niños que presentaban características similares. A diferencia del autismo infantil descrito por Kanner, Asperger identificó a niños con dificultades sociales significativas, pero sin retraso en el desarrollo cognitivo ni en la adquisición del lenguaje. Sin embargo, es importante señalar que, en sus primeras descripciones, Asperger se refirió exclusivamente a varones y no consideró que también podría haber mujeres o niñas autistas.

Más adelante, las psiquiatras Wing y Gould (1979), describieron el autismo como un continuo en el que se pueden encontrar diferentes perfiles, pero que comparten una "tríada de dificultades", planteando así tres dimensiones fundamentales que se encuentran dentro del espectro autista y que, hoy en día, siguen siendo la base de las descripciones generales:

- Trastorno de la reciprocidad social: asociado al escaso o nulo interés por establecer interacciones sociales; a su vez, estas últimas, cuando surgen, pueden llegar a resultar extrañas y/o unilaterales.

- Trastorno de la comunicación verbal y no verbal: el desarrollo del lenguaje puede retroceder o interrumpirse y, en algunos casos, no desarrollarse. El lenguaje en cuanto a su forma y contenido pueden ser peculiares, pudiendo presentar ecolalias, ausencia de contacto visual y dificultades para comprender expresiones faciales y/o corporales.

- Ausencia de capacidad simbólica y conducta imaginativa: asociada a un repertorio restringido de intereses y comportamientos, tales como falta de actividad imaginativa que provoca dificultades en la representación simbólica; aunque en algunos casos pueden poseer una excesiva imaginación. Habitualmente la conducta es repetitiva, pudiendo desarrollar movimientos estereotipados. También se observa la existencia de intereses determinados y resistencia al cambio, así como una particular sensibilidad a estímulos sensoriales.

Según lo plantean Martos y Burgos (2013), a medida que avanzaba la comprensión del autismo, se produjeron cambios en la terminología y en los sistemas de clasificación. De este modo, hasta 1987, el autismo estaba incluido bajo la denominación de "Esquizofrenia Infantil" en los manuales diagnósticos. Fue en la versión revisada del DSM-III cuando se introdujo el diagnóstico de "Trastorno Autista", gracias al trabajo de Wing y Gould (1979). Posteriormente, en 1994, el DSM-IV incluyó por primera vez el Síndrome de Asperger como un diagnóstico dentro de los Trastornos del Espectro Autista.

Años después, en 2013, se publicó el DSM-V, eliminando el diagnóstico separado del Síndrome de Asperger y creando la categoría de Trastornos del Espectro Autista, basada en la tríada de dificultades actualizada de Wing y Gould.

De este modo, Martos y Burgos (2013), refieren que el DSM V (2013) trajo consigo grandes modificaciones respecto del TEA que se mencionan a continuación:

Para las autoras, primeramente, se sustituyó el término Trastornos Generalizados del Desarrollo, expuesto en el DSM IV (1994), por Trastornos del Espectro Autista, enmarcando a este último dentro de los Trastornos del Neurodesarrollo. Esto vino a representar una forma más abarcativa, clara y precisa de diagnóstico para personas con trastornos relacionados con el clásicamente denominado autismo; así, quedarían englobados dentro de esta nomenclatura las siguientes subáreas: Trastorno Autista, Síndrome de Asperger, Trastorno Desintegrativo Infantil y Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado.

Por su parte, para Hervás (2016), es importante destacar que el DSM-V (2013), modificó sustancialmente no solo la terminología, sino los criterios que se requieren para realizar una clasificación que permita hacer comparaciones más adecuadas con clasificaciones previas como las del DSM-IV-TR (2000). De este modo, Hervás considera que los nuevos criterios diagnósticos que presenta el DSM-V (2013), sobre TEA son más precisos, especialmente en lo que se refiere al área de conductas repetitivas, reduciéndose estas a solo dos dimensiones de síntomas: la comunicación social e intereses restringidos y los comportamientos repetitivos. Aclara el autor que no todas las personas que reciben un diagnóstico de TEA evidencian en su comportamiento los mismos síntomas, pueden existir diferencias entre ellos.

La Federación de Autismo Madrid (2020), expone que actualmente no se conocen con certeza las causas del TEA, pero sí se sabe que existe una fuerte implicación genética. Se ha intentado establecer un único déficit cognitivo sin éxito, ya que no existe una homogeneidad clínica ni neurobiológica claramente identificada en los casos de TEA. No obstante, sí se ha podido demostrar, mediante estudios de heredabilidad, de ligamento y de asociación, la existencia de una fuerte carga genética. Por esta razón, para poder dar una explicación a las manifestaciones conductuales y sus correlatos neurológicos, dicha federación expone que han surgido, a lo largo de los años, diferentes teorías neuropsicológicas. Al respecto, aclaran que, desde los años 90, se pueden destacar tres teorías explicativas dominantes que tratan de definir la sintomatología del trastorno:

- La teoría de la mente: elaborada por Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985), hace referencia a la habilidad que tienen las personas para inferir en los estados mentales de uno mismo y de los demás. Esta habilidad permite anticipar y comprender el comportamiento, aspecto medular en la adaptación social. Las personas con autismo tienen dificultades para

atribuir estos estados mentales (deseos, creencias, pensamientos, emociones, ideas, intenciones, etc.) tanto en ellos mismos como en las otras personas. Además, les cuesta determinar si estos estados mentales son veraces o no. Ello explicaría las dificultades observadas en contextos de interacción y comunicación social. Para Frith (1989), los niños con espectro autista no pueden diferenciar lo que experimentan en el interior de su mente y separarlo de lo que subyace en la mente de los otros. Así, cuando no se posee la capacidad para ponerse en el lugar de otra persona, las conductas ajenas resultan imprevisibles, carentes de sentido y difíciles de comprender.

- La teoría de la coherencia central débil: creada por Frith y Happè (1994), alude a la manera en que las personas procesan la información que reciben del medio, otorgándole sentido y coherencia. Esta teoría postula que, en las personas con TEA, se observa una tendencia clara a focalizar la atención en elementos individuales y locales más que en lo global. De este modo, estas personas se encuentran con dificultades para integrar la información de forma contextualizada y así, poder generalizarla, ya que se fijan en los detalles más concretos o fragmentos aislados, lo que da lugar a interpretaciones erróneas. En esta población, según esta teoría, puede darse el caso de que se acuerden de fragmentos muy precisos de una conversación o presten atención a objetos concretos, dando lugar a destrezas muy destacables en torno a ese foco atencional o, por el contrario, a déficits de carácter social.

-La Teoría del déficit de la función ejecutiva: esta función se encuentra asociada a un conjunto de habilidades cognitivas que regulan y garantizan la resolución efectiva de diversos problemas, tales como el control de los impulsos, la posibilidad de establecer metas, utilizar la anticipación, formular planes y programar la mente para alguna tarea específica. Según Ozonoff et al. (1991), las personas con TEA presentan dificultades para planificar adecuadamente y ejecutar acciones complejas debido a un déficit en estas funciones. Entre ellas se destacan el control de impulsos, la capacidad de generar nuevas ideas, la inhibición de respuestas irrelevantes, la flexibilidad, la creatividad, la toma de decisiones y el mantenimiento del foco atencional. Este déficit explica, en gran parte, ciertos comportamientos de inflexibilidad o rigidez de los individuos con TEA, así como las dificultades que presentan para la secuenciación de tareas, entre otras características.

Según Cadaveira y Waisburg (2014), existe una gran variabilidad en la expresión de los trastornos del espectro autista, por eso, esta terminología es utilizada para referenciar un espectro de condiciones del neurodesarrollo muy heterogéneo con diversos niveles y grados de severidad. Este espectro se caracteriza, principalmente, por alteraciones en la interacción social recíproca y en la comunicación, patrones conductuales repetitivos y estereotipados, intereses restringidos y/o intereses sensoriales inusuales que se hacen presentes durante toda la vida del individuo.

Según Hervás (2016), la iniciación y respuesta social que se da en individuos con autismo varía considerablemente en un amplio rango oscilante entre poco o ningún interés social hasta un exceso de iniciación social que se puede manifestar, incluso, en la desinhibición plena ante el contacto con personas desconocidas. Para este autor, la reciprocidad social puede verse afectada, en mayor o menor grado, en estas personas debido a las dificultades que presentan para entender las intenciones o emociones de los demás; de igual modo, a estos sujetos les resulta difícil adaptarse a la interacción con otros de manera flexible para que la comunicación fluya adecuadamente.

Por su parte, Sustas (2018), sostiene que el término trastorno no es adecuado para referirse a personas con autismo, ya que estas no están trastornadas, sino que el desarrollo de su cerebro es diferente, al igual que su manera de procesar la información, lo cual las condiciona. Por este motivo, en sus obras, utiliza una denominación menos estigmatizadora que considera como parte de la neurodiversidad, entendiéndola como una variabilidad más de la diversidad humana: Condiciones del Espectro Autista (CEA).

Rattazzi (2018), resalta que las personas con CEA pueden presentar resistencia a los cambios y poca flexibilidad; esto hace que, cuando se cambia algo en la rutina diaria, algunas puedan tener berrinches muy fuertes. En algunos casos, aparecen problemas de conducta asociados directamente con la agresividad hacia sí mismas y/o hacia otros.

3.2 Discapacidad: un Cambio de Paradigma

Según la mirada de autores como Vázquez-Barquero (2001), a lo largo de estos años han surgido diferentes modelos explicativos de la discapacidad, los cuales han tenido una notable influencia en lo político sanitario, en lo social, en cómo se comprendió y se clasificó a las

discapacidades y en las respuestas que las instituciones y, por ende, la sociedad, han dado. Con el objetivo de clarificar dichos aspectos se considera importante revisar y reflexionar sobre los puntos clave de los modelos más significativos desarrollados. A continuación, se los describe:

Paradigma tradicional

Para López Bastías (2019), este modelo ha estado asociado a causas mágicas o religiosas. Durante gran parte de la historia, ha sido frecuente vincular la discapacidad a una visión animista, relacionada con el castigo divino o a la intervención del Maligno. Como consecuencia de esto, las personas con alguna discapacidad no eran tratadas como “iguales” o ciudadanos de pleno derecho, dándose una clara marginación, tanto a nivel orgánico-funcional como social. Se mantenía un sitio marcado dentro de la estructura social para estas personas, caracterizado por la dependencia y el sometimiento. Otros autores como Palacios (2008), han coincidido en denominar esta etapa como modelo de la prescindencia, ya que es la sociedad en su conjunto la que prescinde de estas personas.

Por su parte, otros autores como López Bastías (2019), consideran que el modelo de prescindencia surge como respuesta a las causas religiosas y animistas que se mencionaron anteriormente, el cual estaba en estrecha relación con la visión de que las personas con discapacidad no podían aportar nada útil a la comunidad, dándose, entonces, formas de exclusión a través de dos estrategias conocidas en la época: la eugenesia y la marginación. Ambas formas de exclusión concebían a las personas con discapacidad como sujetos desgraciados por causa de un castigo divino o por un destino maldito.

Modelo Rehabilitador

El segundo modelo es el que se denomina rehabilitador, sus primeros síntomas datan su origen en el contexto de posguerra de la Primera Guerra Mundial (1914- 1918), identificado por centrar el origen de la discapacidad en el déficit o el diagnóstico médico. Según este modelo, se considera que las causas que originan la discapacidad son científicas. Así, las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida que sean rehabilitadas. Desde este paradigma, el fin primordial que se persigue es normalizar a las personas con discapacidad, aunque ello implique forjar la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa. Según Palacios y Bariffi (2007), la dificultad de

la discapacidad se basa en las limitaciones físicas o mentales de quien la padece y quien debe, en consecuencia, rehabilitarse psíquica, física o sensorialmente para integrarse a la sociedad. Entonces, tal como lo expresa Sosa (2009), desde esta perspectiva, se buscaba normalizar el déficit con la intervención técnica de un equipo dedicado a la rehabilitación bajo el lema "todos tienen derecho a corregir su estado. Según este paradigma la intervención profesional fue clave, incluso más que la opinión y deseos de la persona con discapacidad, quien pasó a asumir el rol del paciente que debía someterse y subordinarse a los profesionales que lo atendían, volviéndose un individuo asistido técnicamente para la sociedad.

Modelo Social

Según Palacios y Bariffi (2007), este modelo, vigente hoy en día, plantea que las causas que dan origen a la discapacidad son esencialmente sociales, pues es la sociedad quien obstaculiza, mediante diversas barreras, la inserción plena de las personas; además, este modelo tiene arraigada la idea de que las personas con discapacidad están en igual capacidad de aportar a la sociedad que las demás, haciendo hincapié en la valoración y el respeto de su condición como sujetos diferentes, de alguna manera. También se relaciona con la consideración de valores propios de los derechos humanos que se plantean promover el respeto por la dignidad humana, la libertad personal y la igualdad, además de propiciar la inclusión social en función de claros principios como el de la no discriminación, el cultivo de una vida independiente, el diálogo civil, la accesibilidad universal o la normalización del entorno, entre otros. Cabe destacar que este modelo social se funda en el principio de que la discapacidad es una construcción de la sociedad a través de la cual se establece un modo de opresión social; además, se considera que la discapacidad es el resultado de una sociedad que invisibiliza a la persona con discapacidad, negando su estatus de ciudadano con plenos derechos.

Para los autores, este modelo apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la detección de barreras que existen en los contextos para el acceso y la participación.

Este paradigma fue adoptado por la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con Discapacidad (CDPCD) realizada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006), la cual en su artículo 1°, afirma que la discapacidad es:

Un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno, que evitan su participación plena efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás.

Finalmente, sobre este modelo Schalock y Verdugo (2007), refieren que la discapacidad no puede responder solo a una característica de quien la cursa, sino que debe entenderse como un estado vinculado a su funcionamiento, el cual que no solo depende de sus condiciones individuales, sino en función de las oportunidades que tenga para desarrollarse, así como por los apoyos que recibe socialmente en pos de promover su desarrollo.

3.3 Educación Inclusiva

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) define la inclusión como una estrategia que responde proactivamente al concepto de diversidad en sus estudiantes, concibiendo las diferencias individuales como oportunidades para enriquecer el aprendizaje, más que como dificultades. De este modo, la UNESCO plantea que las diferencias en educación son lo más frecuente y no la excepción. Además, estima que la inclusión consiste en la capacidad que tiene la sociedad de transformar sus sistemas educativos, así como el resto de los entornos de aprendizaje en pos de responder a las necesidades de los estudiantes en el marco de las diferencias de cada quien.

Para autores como Cobeñas y Grimaldi (2018), la educación inclusiva no puede ser concebida como un espacio donde cada docente piense y desarrolle sus propuestas pedagógicas y didácticas en función de todo el grupo de su clase. Por el contrario, en la educación inclusiva, las prácticas pedagógicas se refieren a un proceso continuo, reflexivo, colaborativo y situado según el cual toda la comunidad escolar sea parte activa de dicha construcción. De este modo, se concibe la escuela como una comunidad de aprendizaje. Este

concepto, de por sí, sugiere el análisis y visibilización colectiva por parte de todas las voces que participan en dicha comunidad de aprendizaje para abordar las barreras que obstaculizan la inclusión plena de todos en la educación en por de eliminarlas. De igual modo, implica identificar las formas mediante las que se pueden construir apoyos en función de los recursos que se hallan disponibles, agregando nuevos recursos, involucrando nuevos actores o estableciendo redes, entre otros aspectos. Según estos autores, en las escuelas ya existen apoyos y prácticas inclusivas que resulta necesario identificar, sistematizar, revisar, recontextualizar y ampliar. En función de esto, Ainscow (2004) hace referencia a cuatro principios sobre la inclusión que se han venido fortaleciendo:

- La inclusión es un proceso: esta idea explica que la inclusión se debe visualizar en función de la búsqueda constante de otras formas más efectivas que respondan a la diversidad. En este sentido, Ainscow (2004), plantea la idea de inclusión como la forma de vivir con las diferencias, aprendiendo de ellas. Así es posible visualizar las diferencias desde un enfoque más proactivo y como un estímulo que promueve el aprendizaje entre niños y adultos.

- La inclusión se preocupa de la identificación y eliminación de barreras: esto se traduce en que la inclusión sea responsable de recopilar evaluar y cotejar toda la información sobre el tema que provenga de diversas fuentes, ello con el objetivo de planificar mejoras en las políticas y prácticas inclusivas. En este punto es central para el autor la posibilidad de recopilar todas las evidencias posibles en torno a la inclusión en beneficio de fomentar la creatividad y la resolución de problemas.

- La inclusión está relacionada con la presencia, participación y los logros de todos los estudiantes: sobre este principio, Ainscow (2004), el término “presencia” se relaciona con el lugar donde los niños se educan y con la constancia y puntualidad con que asisten a clases; “participación” se relaciona con la calidad de las experiencias vividas y, por lo tanto, se debe contar con las opiniones de los propios alumnos; y “logros” trata sobre los resultados de aprendizaje a lo largo del currículo, no simplemente en las pruebas o los resultados de los exámenes

- La inclusión implica poner especial énfasis en los grupos de alumnos que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro. Esto destaca la responsabilidad moral de garantizar que los grupos estadísticamente en situación de

mayor riesgo sean cuidadosamente monitoreados y que, donde se estime necesario, se tomen medidas para asegurar su presencia, participación y logros en el sistema educativo (Ainscow, 2004).

Del Torto (2015) sostiene lo siguiente:

“Tradicionalmente la organización de la enseñanza suponía la selección de un contenido y el desarrollo de sus correspondientes actividades de aprendizaje, que se iban ajustando o diferenciando en la puesta en marcha. Esto es plantear la diferencia como punto de llegada donde se planifica una clase para todos y “a posteriori” se ajustan/modifican las ejercitaciones. En cambio, organizar la enseñanza en base a las diferencias supondrá pensar “de partida” diversos y múltiples medios, fases, recursos y actividades para todos y cada uno de los estudiantes. Situación que alivia, en cierta manera, aquel momento didáctico en el cual hay que identificar quién puede y quién no. No se trata pues de enseñar un contenido y luego ver cómo se ajusta, sino, en todo caso, comprender de partida que en el grupo hay diferentes modos de aprender y entonces, la enseñanza es la que se modifica para que cada estudiante aprenda desde sus saberes y posibilidades. Y esto amerita, literalmente, otra posición (pág.118).”

González (2008) plantea que, en el contexto educativo, la educación es inclusiva cuando se favorece a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, en el que se obtiene como resultado una igualdad de oportunidades y participación, sin exclusiones, ni requisitos de entrada. Por otra parte, Casas y Aparicio (2016) afirman que el objetivo de una adecuada educación inclusiva consiste en dotar a los profesionales de herramientas y estrategias para favorecer el desarrollo de las competencias personales, la accesibilidad y comprensibilidad de los entornos en los que se desenvuelve y contribuir positivamente a su calidad de vida. Así las cosas, la inclusión alude, a un proceso de participación igualitaria de todos los miembros de una sociedad en sus diferentes áreas: económica, legal, política, cultural, educativa, etc.; se vincula con la cohesión, la integración y la justicia social, en un proceso que asegura el que todas las personas tengan las mismas oportunidades y los recursos necesarios para participar plenamente en la comunidad a la que pertenecen (Gil, 2009).

De acuerdo a Martell León (2020), la historia de la educación ha propiciado distintas de enfoques que, a través del tiempo, han respondido a las necesidades inherentes con respecto a los grupos vulnerables y que se encuentren en situación de riesgo. Estos han sido construidos con la por la premisa de eliminar prácticas educativas generadoras de segregación, discriminación y exclusión en las aulas. y que en la actualidad con el enfoque de educación inclusiva se busca responder a las necesidades, no solo de los grupos vulnerables, a través de lo que se denomina escuela para todos.

Bajo este enfoque, y como como eje transformador de los paradigmas educativos, se genera el concepto barreras para el aprendizaje y la participación (bap), definido en primera instancia en el Índice for inclusión y traducido un año posterior al castellano con el nombre de Índice para la inclusión o Guía para la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2000), el mismo se ha modificado de forma constante en su documento base como en su traducción al castellano. El Índice, desde su primera versión, enfatiza la idea de transitar del concepto de Necesidades educativas especiales (nee) al de Barreras de aprendizaje, debido a que el primero focaliza su objetivo en las características inherentes a la persona (Limitaciones temporales permanentes y/o discapacidad) como causantes de las dificultades educativas, y no a las situaciones contextuales que interactúan con las condiciones sociales y personales de éste. Todo esto, estrechamente vinculado a la atención a la diversidad, concepto que engloba a las personas con condiciones asociadas a capacidad, contexto social, económico, cultural, etc. que han sido excluidas del currículo estandarizado.

Según Echeita (2006), las dificultades para aprender serán minimizadas si el alumnado se encuentra e interactúa con un contexto positivo, un centro escolar bien estructurado, con cultura de atención a la diversidad, con prácticas que posibiliten el aprendizaje y participación de todos y se establezcan los apoyos necesarios requeridos y necesarios para éstos. Si dichos contextos no posibilitan ese aprendizaje y participación plena del alumno, se convierte en factores que dificultan o limitan el pleno acceso a los derechos, y en especial al derecho a la educación y a las oportunidades.

Lo expresado anteriormente indica que las barreras para el aprendizaje y la participación “surgen de la interacción entre los/las estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas”

(Booth y Ainscow, 2002, p.8). Según Echeita (2002), dicho concepto enfatiza el contexto social en donde el alumnado con discapacidad se desenvuelve. Este contexto, puede establecer desventajas o propiciar un ambiente de aceptación de las diferencias para establecer las estrategias pertinentes de apoyo. En los centros educativos se presentan diversidad de barreras, las cuales limitan el aprendizaje del alumnado con algún tipo de discapacidad, con respecto a su grupo de pares (Echeita, 2013).

Rosa Blanco (en el prólogo a la versión en castellano para América Latina y el Caribe del Índice para la Inclusión 2002) refiere que “la inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.” (p.6).

Al respecto, la autora expresa:

“La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo. El mismo alumno puede tener dificultades en una escuela y no en otra, dependiendo de cómo se aborden en cada una las diferencias. Esto significa que, si la escuela puede generar dificultades, también está en su mano poder evitarlas. La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper” (Rosa Blanco, 2002, pág. 6).

López Melero (2011) define a las barreras como “los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad.” (p.42).

En función de esto, expresa que el desarrollo de prácticas inclusivas requiere que para que las barreras puedan ser eliminadas han de ser previamente conocidas y comprendidas por el profesorado, sin este reconocimiento, las barreras permanecerán. Las clasifica de la siguiente manera:

a) Políticas: Leyes y normas contradictorias concernientes a la educación de las personas y culturas diferentes. Se habla de una contradicción inherente al hablar de “educación

para todos”, con un “currículo diverso” al mismo tiempo que se dé posibilidades de la apertura y operación de colegios de “educación especial”, que habla de “adaptaciones curriculares” (López Melero, 2011).

b) Culturales: Al establecer normas “discriminatorias” y de “clasificación” entre el alumnado, basada en el criterio de “normalidad” y de necesidad de atención “especial”, se generan prácticas educativas excluyentes, segregadoras o integradoras (López Melero, 2011).

c) Didácticas: se encuentran en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En éstas, se enfatiza “la competitividad en las aulas”, cuando el aula no es vista como una comunidad de convivencia, se prima por encima del “trabajo colaborativo y solidario”; se adapta el currículo, sin entender que con experiencias diversas el alumnado pudiera aprender lo mismo (currículo diversificado), presentándose de manera delimitada currículos diversos en el mismo espacio-temporal, justificándolo con base en las características individuales específicas. Se tiene profesores formados y sensibilidades de manera ajena al paradigma de diversidad (López Melero, 2011).

3.4 Marco normativo

En Argentina, según la Ley de Educación 26.206 sancionada en el año 2006 con el objetivo de regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender, la estructura del Sistema de Educación Nacional integra cuatro niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior, teniendo obligatoriedad escolar a partir de los cinco años de edad hasta finalizar la Educación Secundaria.

El Diseño Curricular para la Escuela Primaria (2004) señala explícitamente que el sistema educativo debe trabajar en pos de construir espacios educativos comunes y no diferenciados para el conjunto de la población escolar, definiendo el currículum común con las características salientes:

“No implica la desconsideración de la diversidad (de experiencias previas, de intereses, de estilos docentes, de estilos estudiantiles, de proyectos e idearios institucionales, de necesidades educativas, etc.) sino la asunción de la

responsabilidad de encontrar las mejores vías para que todos accedan a las experiencias educativas que aseguren la formación compartida que el Estado se obliga a proveer a través del Sistema Educativo". (DC Primaria, 2004, p.24).

A su vez, el Diseño Curricular de Primaria es incisivo en su concepción de la diversidad, considerándola no como un problema o un obstáculo sino como una característica inherente a cualquier situación de interacción social:

"La escuela debe ofrecer un horizonte de igualdad para todos: la existencia de la diversidad no puede ni debe permitir la convalidación de la desigualdad. Este currículum, como herramienta de política educativa y de trabajo para los equipos docentes, es resultado de esfuerzos sostenidos por atender los principios de justicia curricular. Pero requiere que el trabajo con la diversidad se despliegue en el nivel de las propuestas didácticas; no en el sentido de que a alumnos diferentes correspondan propuestas didácticas diferentes, sino en el sentido de definir qué características debe tener un trabajo didáctico que posibilite que todos los chicos accedan a los aprendizajes fundamentales, a pesar de sus desiguales oportunidades sociales." (DC Primaria,2004, p. 33).

3.5 Educación inclusiva y personas con Trastorno del Espectro del Autismo

Booth y Ainscow (2002) consideran la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas.

Ainscow (2007) sostiene que el movimiento hacia la educación inclusiva exige la reestructuración de las escuelas para dar respuesta a las necesidades que presentan todos los niños. Son necesarios una serie de cambios metodológicos y organizativos que incluyen la formación de los propios docentes para la atención de la diversidad al tiempo que se reorganizan las propias instituciones educativas con el fin de garantizar una enseñanza de calidad.

Para este modelo social, las barreras al aprendizaje y la participación "surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas" (Booth y Ainscow, 2002, p.8).

De este modo, cuando hablamos de inclusión escolar nos referimos a la escuela que está preparada para incluir a todos los alumnos y alumnas, reconociendo las diferencias y particularidades de cada uno. Considerando la diversidad como norma y las diferencias como parte del variado paisaje que ofrece cada escuela. De lo que se trata, es de romper la indiferencia a las diferencias, de favorecer a los menos favorecidos de manera activa, legítima y explícita, no solamente en nombre de la igualdad de oportunidades sino de la justicia curricular (Connell, 2007).

La escuela tiene la importante labor de organizar, coordinar y promover el desarrollo de la competencia social desde edades tempranas. Un área que es de por sí un gran desafío para las personas que tienen una condición dentro del espectro, por lo cual la escuela se convierte en un gran terreno fértil de práctica diaria. Lev Vygotski (1931) introduce el concepto de zona de desarrollo próximo como la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o un compañero más capaz. Este autor considera que la interacción con los pares o compañeros juega un rol eficaz en el desarrollo de habilidades y estrategias.

Aitken y Trevarthen (1997) afirman la existencia de una motivación que impulsa a los niños y niñas a aprender en compañía de los adultos en los que confió, de una tendencia natural a adquirir las habilidades y conocimientos que estos pretenden, ya mostrarlo como forma de alcanzar su reconocimiento y admiración. Thompson (2002) sostiene que las relaciones que el alumno establece con los adultos determinan, en gran medida, la forma en que aprenden a conocerse a ellos mismos, a los demás y también al medio en el que viven. Cuando los docentes establecen una relación personal con cada uno de sus alumnos, lo que se nombra como estrategia de individualización, y se permiten acercar desde una actitud de complicidad y cercanía, están construyendo un ambiente facilitador de esos aprendizajes, es decir, están nutriendo el terreno para que esos aprendizajes se hagan visibles.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017) define al Trastorno del Espectro Autista (TEA) como un grupo de afecciones caracterizadas por algún grado de alteración del comportamiento social, la comunicación, el lenguaje y por actividades e intereses estereotipados

y restringidos, que suelen aparecer en la infancia y tienden a persistir hasta la adolescencia y la edad adulta. Según los datos aportados por la OMS (2017) 1 de cada 160 niños tiene TEA.

Para la OMS (2017) el autismo infantil, se presenta antes de los tres años como una alteración del desarrollo que influye en el comportamiento del sujeto, originado por falta de interacción social, comunicación y actividades restrictivas. En la actualidad, han considerado que la etiología del autismo es multidimensional, es decir, hay varios aspectos que intervienen y afectan al sujeto, es por ello que se necesita del trabajo multidisciplinar para poder abordar las distintas problemáticas y lograr una intervención más global e integral (OMS, 2017).

En este sentido, Espi et al. (2011) señalan que uno de los mayores desafíos que se presentan en la actualidad consiste en la construcción de una escuela para todos, en la que se pueda fomentar un ámbito para los estudiantes con TEA que propicie las relacionarse con sus pares siendo reconocidos y valorados por los demás ya que permite lograr un adecuado sentido de pertenencia. Por lo tanto, las escuelas tienen la responsabilidad de impartir conocimiento como también de desarrollar en cada caso las habilidades sociales necesarias para poder desenvolverse en una sociedad más justa. En el caso los estudiantes con TEA, la inclusión social se debe profundizar aún más. Hervás et al. (2016) sostienen que “sería recomendable que todos los niños con TEA accedieran al colegio con un dictamen de sus necesidades sociales, educativas y conductuales con el que pudieran obtener la ayuda necesaria e individualizada para su efectiva incorporación en un ambiente escolar ordinario” (p. 11).

En definitiva, es imprescindible orientar y planificar para dar respuesta a las necesidades específicas de aprendizaje que cada uno presenta, a través de un currículo y una estructura flexible que los motive a poder avanzar y superarse de forma continua (Fernández Batanero, 2010).

En relación a las Orientaciones pedagógicas para llevar a cabo el proceso de inclusión de estos niños se busca hacer foco en el derecho a la educación y en la atención de la singularidad educativa. Sin embargo, la inclusión de niños con TEA se presenta como un reto a superar (Rangel, 2017). Ortega Cuartas (2015) señala que en lo que compete a la inclusión de estudiantes con TEA, los docentes no cuentan siempre con experiencia para abordar todos los casos. Al respecto, hace referencia a los discursos de temor que suelen expresar los docentes, ya que desconocen cómo tratar a esta población y que carecen de formación para la atención de

estos niños. Otros autores que amplían lo expuesto son Díaz y Pardo (2019), quienes sostienen que los docentes demandan la intervención de profesionales como psicopedagogos, maestros de educación especial y acompañantes terapéuticos para sortear dicha experiencia, ya que se les atribuye un saber especializado que los docentes declaran no poseer.

Ainscow y Miles (2008) afirman que pensar desde la perspectiva de Educación Inclusiva requiere de tomar distancia de la mirada tradicional y obsoleta que centraba en el niño y su familia las dificultades o el fracaso educativo. Hoy en día, desde el paradigma social de discapacidad se considera que las barreras están en el sistema educativo, incluyendo sus actores, quienes están en la obligación de subsanarlas mediante su adaptación y preparación en inclusión educativa. Parte de estas barreras del sistema residen en la existencia de un currículo o metodologías desactualizadas y limitantes para todos los estudiantes, independientemente de sus fortalezas y debilidades por mejorar.

De modo que la Educación Inclusiva no supone adoptar un método específico de enseñanza para estudiantes con discapacidad, sino la necesidad de revisar nuestras prácticas orientando el foco en la identificación y eliminación de barreras, y en la construcción de apoyos. En cuanto a la construcción de este dispositivo de apoyo, se debe ser capaz de tejer y mantener una amplia, tupida y robusta red de apoyos, colaboraciones y ayudas mutuas, como procedimiento fundamental para poder dar respuesta y tomar decisiones complejas y éticas cuando estamos materializando el acompañamiento. En esa red, es esencial establecer lazos estrechos de colaboración y participación entre la comunidad educativa, la familia, el equipo de apoyo externo y los actores implicados en el dispositivo de apoyo que se construye para acompañar esta trayectoria escolar (Orlando y Martorello, 2018).

3.6 Estrategias y configuraciones de apoyo

En Argentina, el desarrollo de las Configuraciones de apoyo para personas con discapacidad, se determinan en la Resolución 311 del CFE (2006), en el anexo I, en el Artículo 17° declara que en caso que las instituciones educativas precisan apoyo en los diferentes niveles de enseñanza obligatoria contarán, con la posibilidad de: recibir los apoyos necesarios para el desarrollo de su trayecto en el Nivel; contar con propuestas específicas de enseñanza, a partir

de la identificación de las barreras al acceso a la comunicación, la participación y al aprendizaje, el diseño de las configuraciones de apoyo y los apoyos específicos a efectos de minimizar las barreras institucionales. Así también los estudiantes contarán con Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) que se elaborará en función de las necesidades del estudiante, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa. En el anexo II considera la promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad y describe los Ejes Prioritarios para la confección del Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI).

En el anexo III, la misma Resolución plantea que ante la detección de barreras y obstáculos del apoyo y con la necesidad de eliminarlas se diseñan las configuraciones de apoyo. Estas son: Atención, Asesoramiento y orientación, Capacitación, Provisión de recursos, Cooperación y acción coordinada, Seguimiento e investigación. Para la presente investigación se van a desarrollar las configuraciones prácticas de apoyo para el Trastorno del espectro autista (TEA). Las Configuraciones prácticas que plantea son entre otras la cooperación y acción coordinada, que son estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje, como por ejemplo el planteamiento de situaciones problemáticas y explicación de las mismas, búsqueda de información, trabajo compartido en grupos heterogéneos, comunicación horizontal, conocimiento y comprensión del entorno, trabajo colaborativo, cooperativo, tutorías entre pares, entre otros. (Resolución 311 del CFE, 2006)

Esta última Resolución del Consejo Federal de Educación plantea además que es indispensable la planificación del trabajo en pareja pedagógica: docente de aula, docente de apoyo. Otra de las configuraciones son las orientaciones al docente de grupo. Propone, así mismo, que la planificación de actividades de enseñanza deberá ser entregada anticipadamente al docente de apoyo, para que el mismo pueda realizar los ajustes necesarios. Es indispensable planificar el trabajo con la familia y los docentes para desarrollar el conocimiento sobre el alumno, sus características y estrategias de acompañamiento. También es importante la provisión de recursos por Inclusión de personas autistas y formación de los profesores por ejemplo medios tecnológicos, materiales didácticos, recursos humanos, concurrencia a contra turno a equipos de apoyo, a sede, entre otros. Es imprescindible, consignar la acción coordinada entre las diferentes

actividades que desarrolle el alumno en su trayectoria integral y con los diferentes profesionales tratantes. (Resolución 311 del CFE, 2006).

Otras definiciones sobre apoyo de destacar son las de Schalock y Verdugo (2007) que los define como recursos y estrategias que persiguen promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal de alguien, y que favorecen el funcionamiento individual. Así también Thompson (2010) los define como una estrategia para mejorar el funcionamiento humano y afirman que los resultados de obtener los apoyos adecuados pueden incluir más independencia, mejores relaciones personales, mayores oportunidades para contribuir a la sociedad, un aumento de la participación en contextos y actividades comunitarias, y un mayor sentido de bienestar personal o satisfacción vital. Incluso, Guillen y Verdugo (2012) convierten los apoyos en una herramienta clave en la calidad de vida de las personas, al favorecer la disminución de las discrepancias existentes entre las habilidades de cada persona con discapacidad y las demandas exigidas por el entorno concreto en el que se desenvuelven.

Ángel Rivière en su artículo “El autismo desde dentro”, esbozó en el año 2007 lo que sin duda debe de ser imprescindible tener en cuenta a la hora de establecer cualquier estrategia de intervención educativa para estos estudiantes. Este autor sostiene que el objetivo fundamental de toda intervención educativa en los estudiantes con TEA reside en disminuir barreras para facilitar el aprendizaje, esto es, dotar al estudiante de estrategias que le permitan un buen desarrollo integral (físico, social, psicológico, emocional y con el entorno). Según este autor lo más importante que un niño pediría sería lo siguiente:

- Orden que facilite su comprensión: Es decir, ambientes estructurados y predecibles, o lo que es lo mismo, anticipación, estructuración, y rutinas. Los estudiantes con TEA son muy inflexibles ante los cambios y el no saber lo que va a pasar les puede crear ansiedad. Esta ansiedad deriva, casi siempre, en problemas de conducta (Ángel Rivière, 2007).
- Anticipación: Un rasgo descriptivo del autismo es la afectación del lóbulo frontal que hace que no desarrolle de forma adecuada las funciones ejecutivas. Una de las principales consecuencias de esto es la dificultad que tienen para planificar y

ejecutar. Les resulta muy difícil conocer de forma espontánea el principio y el fin de los tiempos. Por eso, se debe dedicar tiempo al empezar el día para transmitir el principio y el fin de la jornada escolar y lo que va a ir sucediendo a lo largo de ella. Así mismo, es necesario apoyar a las familias para que creen anticipación antes de venir a la escuela y al salir de él. El principal objetivo que se consigue con la anticipación es lograr la calma y, por ende, mejorar los aprendizajes (Ángel Rivière, 2007).

- Estructuración: Para poder implementar con éxito la anticipación, es necesaria la estructuración. La estructuración de los espacios y del tiempo, ayudan a la comprensión del entorno y también mejoran la respuesta conductual de los estudiantes con autismo, lo que se traduce en una mejor disposición para el aprendizaje (Ángel Rivière, 2007).

En el aula se necesitan apoyos visuales que sirvan a los estudiantes con autismo de guía a la hora de desplazarse por la institución o prestar atención al docente dentro del aula. Se ha de intentar que cada actividad de la jornada esté asociada a un lugar fijo y que se le indique al estudiante con objetos o pictogramas esa asociación concreta. Muchas de las aulas suelen estar sobrecargadas de estímulos que el estudiante con autismo no sabe decodificar y, por lo tanto, le llevan a estallar. Una solución para el docente es conseguir que el aula no sea un lugar hostil para este tipo de estudiantes. Si esto no está controlado, difícilmente se puede avanzar en otro sentido (Ángel Rivière, 2007).

Green (1016) expone claramente que, en un orden de importancia sobre los objetivos a trabajar en el marco escolar inclusivo, no lo son tanto las habilidades cognitivas como un ambiente estable y agradable. Sin esto último, es muy difícil optar a otros aprendizajes para estos estudiantes. Antes de empezar a enseñarle habilidades cognitivas al niño/a, el entorno debe ser soportable. Ningún niño/a puede aprender si está constantemente al límite.

Este autor también señala que el centro escolar regular y, dentro de él, el docente dentro de su aula, se debe intentar que los ambientes sean lo más neutros posibles (pocos elementos distractores y con control del ruido) y dotar de espacios de trabajo individuales a los estudiantes con autismo para mejorar, con la estructura del espacio, esa tan ansiada buena relación con el

entorno. Como pilar fundamental de acceso al currículo y los aprendizajes en el aula se debe procurar desde la estructuración, cumplir dos objetivos:

- Presentar las tareas y las actividades de forma visual.
- Estructurar los espacios (preferentemente de forma visual también) indicando qué, cuándo, dónde, cómo, con quién, duran te cuánto tiempo y qué hacer a continuación, con un orden establecido.

Como cualquier estudiante, los estudiantes con TEA, logran avanzar más, cuando están implicados de forma activa en sus procesos de aprendizaje y tienen la posibilidad de reflexionar sobre él. Si concentramos los esfuerzos en controlar obsesiones o rituales (que la mayoría de las veces son estímulos de autorregulación que el estudiante posee) perdemos tiempo en favorecer lo importante que es la inclusión y los aprendizajes. Es mejor considerar esto un aliado que consigue tener un efecto calmante en el estudiante con TEA (Green, 2016).

3.7 Articulación entre docentes y Equipo de Orientación Escolar (EOE)

Cobeñas y Grimaldi (2018) sostienen que la perspectiva de Educación Inclusiva parte de recomendar que los docentes trabajen de formas colaborativas, se problematiza la idea de que los docentes deben dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado individualmente y en soledad. Al referirnos a un trabajo de carácter colaborativo, estamos pensando en que se da “lugar a un reconocimiento genuino de lo que cada actor tiene para aportar” (Sadovsky et al., 2015: 9). En este sentido, no se espera que los docentes y otros profesionales que participan en la escena educativa brinden respuestas acabadas a los problemas que se van planteando a medida que se implementa la propuesta de enseñanza. La colaboración, al igual que la Educación Inclusiva, no está dada, no viene prefabricada desde la normativa, sino que se va configurando en la interacción, en el trabajo conjunto, en la toma de decisiones compartidas.

Resulta de suma importancia que todos los actores involucrados en la educación de alumnos con discapacidad dentro de la escuela común tomen plena conciencia de la necesidad de trabajo conjunto y colaborativo entre ellos. Esto significa que las decisiones no pueden tomarse en soledad, sino que es necesario que los profesionales involucrados —con o sin

funciones docentes— interactúen entre sí para realizar acuerdos que serán provisorios, revisados, mejorados en el tiempo. (Cobeñas y Grimaldi, 2018).

Los docentes trabajan en equipo, no son individuos aislados frente a los problemas que se les plantean día a día en las situaciones escolares. Se los habilita para diseñar y ensayar soluciones posibles, revisarlas y modificarlas, puesto que las decisiones son compartidas. La mirada de cada uno se ve enriquecida por la colaboración con otros, por la diversidad del cuerpo de profesionales, por nuevas ideas, sugerencias, acciones de las que puede ser partícipe, y sobre las que puede discutir y reflexionar. Se los habilita a apoyarse en otros, pedir ayuda y recibirla. El rol docente se transforma: ya no es un sujeto solitario cargado de tareas y responsabilidades. (Cobeñas y Grimaldi, 2018).

En esta interacción se realizará la valoración de las necesidades educativas de acuerdo a la situación de discapacidad, a partir de la observación y análisis situado del alumno en el contexto educativo, teniendo además en cuenta la palabra del mismo y la de su familia, no sólo definirá la necesidad o no de las configuraciones de apoyo, sino que además delimitará las estrategias, recursos, acuerdos y responsabilidades necesarios para el abordaje de un adecuado proceso inclusivo participativo y con aprendizajes (Cobeñas y Grimaldi, 2018).

La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social en su comunicación conjunta N° 1 (2008) ha venido implementando desde hace varios años en todos los Niveles Educativos, las Reuniones de Equipo Escolar Básico como una de sus metodologías de trabajo más valiosas, como forma de promover un espacio que favorezca la participación activa de todos los involucrados en el hecho educativo. Favorecer este espacio implica abrir canales de comunicación entre todos, en todos y cada uno de los niveles, con el objeto de establecer criterios acerca de temáticas que conciernen a los alumnos y a las instituciones educativas. Favorecer la participación activa y protagónica de "todos" en lo que "es de todos".

Lo negativo y angustiante de la práctica docente cotidiana conlleva, muchas veces, el riesgo de automatizar la tarea, hacer más de lo mismo, aplicar recetas o remitimos a diagnósticos deseables más que posibles. Poder reunir a todos los participantes de la vida escolar, con una visión particular desde cada rol que desempeña en la misma, garantiza el trabajo en equipo,

enriquece las miradas, permite la construcción conjunta de alternativas de intervención, favoreciendo el acuerdo y el compromiso de cada uno de los participantes. Cada suceso se da en un sujeto y un colectivo familiar, institucional y/o comunitario singular. Es esta singularidad el elemento esencial para pensar intervenciones complementarias entre Equipo Directivo, Equipo Docente, Equipo Orientador Escolar y demás responsables de la institución escuela (Comunicación conjunta N°1, 2008).

Las reuniones de Equipo Escolar Básico (R.E.E.B) deben ser contempladas en el Plan de Trabajo de los Equipos de Orientación Escolar y en la agenda del Equipo Directivo, e incluidas en el Plan Educativo institucional ya que forman parte de acciones compartidas por el conjunto de la comunidad educativa. Se debe tener en cuenta un cronograma de las mencionadas reuniones el cual tendrá que ser respetado por todos los involucrados en ellas. Se considera que estas reuniones deben ser realizadas con una frecuencia mínima de una vez por mes, en forma sistemática, quedando a consideración de los participantes la posibilidad de efectuar otras de acuerdo a las problemáticas que se plantean. (Comunicación conjunta N°1, 2008).

Conforman las Reuniones de Equipo Escolar Básico: Directivos, Docentes, Profesores, Equipos de Orientación Escolar de todas las instituciones y Niveles del Sistema Educativo Provincial. El accionar conjunto implica el reconocimiento del otro, que va más allá del cargo que cada uno tiene en la institución. (Comunicación conjunta N°1, 2008).

Los Equipos de Orientación Escolar cobran fundamental importancia en la construcción de los Dispositivos Educativos de Inclusión, desde el carácter transversal de los mismos, mediando, articulando y acompañando para que el trabajo en red que se planifica en función de garantizar trayectorias y en este marco promover derechos, tome forma en cada propuesta de enseñanza.

La resolución N° 1664/17 establece que la definición de los DEI, requiere que las instituciones educativas propicien en su proyecto institucional la participación de todas/os las/os docentes para que su materialización sea lo más beneficiosa posible desde sus inicios para los/las alumnos/as y sus familias. Vale recordar que la inclusión educativa se constituye como un principio rector para la construcción del Proyecto Institucional. Por ello, la concreción de estos

dispositivos requiere que los equipos de conducción institucional y territorial presten especial atención a la articulación entre los distintos niveles y modalidades en el marco de la responsabilidad compartida; aquí los Equipos de Orientación Escolar operan como facilitadores en la comunicación entre las/os diferentes participantes.

De este modo, es importante recordar que los DEI no existen hasta tanto un equipo institucional ponga en acto el análisis de lo que ese niño/a necesita, proponga las estrategias y articulaciones mencionadas. Por ello, los DEI se ligan con la particularidad y singularidad de cada trayectoria escolar en virtud de que cada trayectoria insinúa un nivel histórico y biográfico de la experiencia de los sujetos. (Resolución N° 1664, 2017).

La Comunicación N° 5/14 dispone que los equipos de orientación escolar EOE y las trayectorias educativas de alumnos con proyectos de integración los DEI se deben iniciar desde una aproximación diagnóstica pedagógica (hipótesis de carácter provisorio) acerca de las trayectorias educativas que requieren una propuesta de enseñanza específica. Para ello se consideran los componentes de la tríada didáctica:

- Respecto a la enseñanza: la propuesta pedagógica didáctica que hasta el momento se ofreció (propósitos, situaciones didácticas, intervenciones docentes, indicadores de avance y criterios de evaluación);
- Respecto a la/el alumna/o: su desempeño, esto es conocer puntos de partida desde inicio del año en cada una de las áreas, conocer qué grado de avance tuvo en sus aprendizajes, cuánto de autonomía pudo lograr, cuánto pudo tomar de la ayuda de un/a otro/a sabiendo que lo que un/a niño/a aprende hoy con ayuda, más tarde lo hará suyo (como menciona Vygotsky), información ésta, que permitirá conocer tanto modalidad de vincularse y de aprender como el nivel curricular real en que se encuentra la/el alumna.
- Respecto al contenido y abordaje metodológico: las propuestas de enseñanza deben enmarcarse en los diseños del nivel, contemplando las variables didácticas en cada una de las áreas curriculares, acordes a las necesidades de la/el alumna/o, cuidando de no realizar “recortes” en los contenidos a enseñar.

4. Método

El estudio se llevó a cabo con una orientación empírica cualitativa, siendo la muestra de tipo no probabilística homogénea, conformada por 12 agentes educativos de nivel primario de escuelas de Navarro de sexo femenino, con un rango de edad comprendido entre 25 y 50 años y distribuido de la siguiente manera: cinco miembros del EOE y siete docentes. Siguiendo a Hernández Sampieri, et al. (2014) el enfoque cualitativo se centra en comprender los fenómenos del modo que se presentan en su entorno natural, a través de la perspectiva de los individuos y en relación con su contexto. Sostienen que las muestras probabilísticas no tienen como finalidad la generalización en función de una probabilidad, y que son homogéneas aquellas en las que la unidad seleccionada posee un mismo perfil o características similares.

El tipo de diseño que se utilizó fue fenomenológico descriptivo. Hernández Sampieri, et al. (2014) expresan que estos diseños tienen como objetivo examinar, describir y concebir las experiencias de los individuos en función de un fenómeno determinado, y descubrir el significado que posee para estos, analizando los elementos en común que se hallen.

Para el proceso de recolección de datos, se implementó la utilización de una entrevista semiestructurada. Respecto a esto, Hernández Sampieri, et al. (2014) afirman que se estructuran en función de una guía de preguntas estipuladas con anterioridad, pero el entrevistador tiene total libertad para generar nuevos interrogantes con el fin de obtener mayor información. Por su parte, las fuentes de información utilizadas en esta investigación son principalmente primarias y secundarias, pero también se han implementado fuentes terciarias.

Considerando los principios éticos del proceso investigativo se utilizó el consentimiento informado, ya que es un instrumento que se usa para la protección de los derechos de los participantes, el cual es otorgado voluntariamente por cada uno luego de haber recibido la información necesaria de forma clara y precisa (Losada, 2014).

4.1 Procedimiento

En un primer momento se realizó un recorrido extenso por varias instituciones de la ciudad de Navarro para recolectar información y elaborar un registro de los docentes que se ofrecieron voluntariamente a participar de la investigación. Una vez obtenido el número de participantes

deseado para la muestra, cada docente fue contactado telefónicamente para llevar a cabo las entrevistas, coordinando cada encuentro, pautando día, hora y lugar.

Una vez realizadas todas las entrevistas, se procedió a realizar un análisis de los factores obstaculizadores de la inclusión de niños con TEA en escuelas primarias de la ciudad de Navarro desde la perspectiva de sus docentes. El análisis de los datos obtenidos se realizará de manera manual, empleando matrices de interpretación y codificación.

5. Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la presente investigación. Con el propósito de sistematizar los datos obtenidos y se crean categorías de análisis que se corresponden con los temas tratados en cada pregunta.

5.1 Agentes educativos

Categoría 1: Capacitación o formación docente sobre inclusión

Esta primera categoría está referida a qué tipo de capacitaciones y formaciones ha brindado la institución educativa a la que pertenecen y el conocimiento que estos tienen sobre la normativa vigente, así como sobre los derechos de las personas con discapacidad (preguntas 2 y 3 de la presente entrevista). Al respecto, todas las entrevistadas manifiestan que la institución educativa de la cual forman parte no les ha brindado ninguna formación específica sobre esta temática. En la mayoría de los practicantes se ve reflejado un conocimiento general sobre la Resolución N° 1664/17 sobre inclusión educativa, sin dar mayores explicaciones. De igual modo se observa la carencia de conocimiento y/o formación que presentan al hablar de educación inclusiva. Esto puede observarse en las siguientes respuestas:

“Sí, he recibido, pero escasa para mi punto de vista” (D1)¹. “Durante mi formación como docente tuvimos muy pocas clases relacionadas a la inclusión, pero con el grupo de compañeras que estudiamos la carrera, realizamos el último año un trabajo acerca de la accesibilidad en personas con diferentes capacidades” (D4). “Sí, pero no las suficientes ante la diversidad de patologías.

Por otra parte, agentes educativos que tienen cargos dentro del EOE, se evidencia en la pregunta 2 de la entrevista, referida a qué tipo de capacitaciones o formaciones ha brindado la institución a los miembros del equipo orientador escolar entrevistados sobre educación inclusiva. Al respecto, todas las entrevistadas manifiestan que la institución educativa de la cual forman

¹ Codificación para indicar al entrevistado usando un número en pos del resguardo de su identidad).

parte no les ha brindado ninguna formación específica sobre esta temática y que recurren a propuestas de formación realizadas sobre el tema por iniciativa propia, generalmente en un ámbito por fuera de la institución. Esto se refleja en las siguientes respuestas: “La institución no ha brindado formación acerca de educación inclusiva. Actualmente hay cursos del CIIE (centro de capacitación, información e investigación educativa) de nuestra región que se dictan de forma semipresencial y a los que he accedido. Considero necesario que haya más capacitaciones que impliquen las prácticas pedagógicas de estudiantes con Condición del Espectro Autista, donde se discutan estrategias y formas de intervención” (O2).

También focaliza en haber recibido instancias de capacitación de forma privada y por iniciativa propia sobre el manejo de estudiantes con alteraciones en el desarrollo y en su constitución subjetiva, lo cual se expresa en la siguiente respuesta: “En algunas oportunidades he asistido a convocatorias en las que asisten todos los Equipos de Orientación Escolar de la ciudad de Navarro. Las mismas son de asistencia obligatoria y llevadas a cabo por inspectores de las modalidades de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Especial y Primaria, donde la totalidad de los equipos compartieron diferentes miradas sobre la temática, donde se brindaron espacios de reflexión, de escucha, de sensibilización y de concientización. Pero debido a mi interés y necesidad de nutrirme de mayores herramientas realicé una capacitación por fuera de la DGCyE, por iniciativa propia, basada en un trayecto de formación específico para trabajar con estudiantes con alteraciones en el desarrollo y en la constitución subjetiva. Dicho trayecto me aportó mayores recursos para abordar la educación inclusiva tanto en el cargo como OE de una escuela Pública, como en el cargo de MAI (Maestra de Apoyo a la Inclusión) TES (Trastornos Emocionales Severos en Escuela de Educación Especial N°501” (O3).

Por último, una de las entrevistadas manifiesta que recientemente, en el ciclo lectivo 2023, los inspectores de la modalidad de Educación Especial y del nivel primario convocaron a todos los Equipos de Orientación Escolar de la ciudad para realizar un análisis exhaustivo de la Resolución N°1664/17 sobre inclusión educativa. Esto se ve reflejado en su respuesta: “Sí, he realizado cursos y capacitaciones que me permitieron tener acceso a las resoluciones. Recién el año pasado los inspectores de la modalidad especial y del nivel primario realizaron una convocatoria para analizar la resolución 1664/17” (O4).

Categoría 2: Experiencia docente en el aula sobre inclusión

Esta segunda categoría permite indagar si en los años de experiencia docente los participantes han tenido en el aula de clase estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, (pregunta 4 de la entrevista realizada). Al respecto, se destaca que todas las entrevistadas refieren que han tenido alumnos que presentan esta condición, sin embargo, no ha sido unánime el grado de experiencia docente para abordar a estos estudiantes, ya que algunas participantes tienen muy poca trayectoria docente por ser de nuevo ingreso.

En cuanto a los miembros de Equipo de Orientación Escolar en esta tercera categoría que permite indagar si en sus años de experiencia como integrantes del equipo orientador los participantes han realizado intervenciones con estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autista y que alude a la pregunta 4 de la entrevista, se caracteriza porque todas las participantes refieren que han realizado intervenciones con estudiantes que presentan esta condición, realizando el seguimiento de muchos de estos estudiantes que requieren configuraciones de apoyo y adaptaciones de los contenidos, apoyando su aprendizaje y participación. Todas remarcan la importancia de la comunicación fluida entre profesionales y el trabajo en corresponsabilidad con Escuela de Educación Especial. Esto se evidencia en la siguiente respuesta: “Si, en reiteradas oportunidades, ya que muchos de ellos poseen una condición que requiere de un acompañamiento constante, por lo que se articula con la Escuela de Educación Especial para pensar e implementar dispositivos cuando no cuentan con acompañantes externos o se solicitan nuevas orientaciones al ET para trabajar corresponsablemente. En otras oportunidades cuando no ingresaban con una Propuesta Pedagógica de Inclusión se trabajaba y orientaba a las familias, trabajando de modo articulado con los equipos de profesionales y terapeutas del estudiante para lograr iniciar la misma con EEE N°501” (O3).

Categoría 3: Percepción docente sobre la inclusión (de estudiantes con TEA).

Esta tercera categoría aborda la pregunta 5 de la presente entrevista en la cual se consulta sobre la percepción docente acerca de cómo se desarrollan los procesos de inclusión de los estudiantes con TEA. Al respecto, casi la totalidad de las participantes coinciden en que está bien que estos estudiantes concurren a colegios regulares, sin embargo, consideran que

existen algunos casos de discapacidad donde no solo tendrían que ir a una escuela común, sino que también tendrían que asistir a una escuela especial. Esto se ve reflejado en la siguiente respuesta: “Me parece muy bien la inclusión, solo que tendría que ser más flexible. Me refiero a que dichos alumnos tendrían que ir ciertos días a la escuela primaria y otros a la Escuela de Educación Especial” (D1). “Pienso que en algunos casos la educación regular favorece a la hora de socializar con sus pares y adquirir ciertos conocimientos, pero en otros casos donde el Trastorno del Espectro Autista es más grave, pasa a ser un obstáculo para que el niño se sienta parte, cómodo, contento y adquiera los contenidos propuestos” (D2).

Otro caso importante sobre la percepción docente acerca de la inclusión de estudiantes con TEA en escuela de nivel se relaciona con la mirada de estos profesionales al referir que, en algunos casos, las configuraciones de apoyo a esta población no son lo suficientemente efectivas para que dichos casos logren cumplir sus trayectorias educativas. Esto se evidencia en la siguiente respuesta: “Pienso que es muy positivo desde el punto de vista social porque los niños son inclusivos por naturaleza, pero desde lo pedagógico hay casos en los que ni siquiera con adaptaciones en los contenidos se logran los objetivos propuestos” (D3).

Otra participante indica que la escuela de nivel no siempre es adecuada para casos de TEA más severos, dado que puede afectar la emocionalidad de los estudiantes y ser contraproducente: “Como sabemos, cada niño es único. Hay niños con TEA que se pueden adaptar, la pasan bien en el cole y logran adquirir contenidos, pero también hay casos en los que no estoy tan de acuerdo, esto no significa que este en contra de la inclusión o de que haya niños con TEA en la EP, sino que he vivido casos en los que el niño no la pasa bien y pienso ¿hay necesidad de hacer sufrir ese niño a diario? Solo porque los adultos quieren que asista 4 hs a una EP, o hasta 8 horas (jornada completa). Entonces estoy a favor de la inclusión, pero siento que hay mucho por mejorar” (D5)

Por otro parte, se consulta sobre la percepción que tienen los profesionales que integran el EOE de la institución acerca de cómo se dan los procesos de inclusión de los estudiantes con TEA. Esta categoría aborda la pregunta 5 de la presente entrevista. Al respecto, la mayoría de las participantes coinciden en que es un gran desafío llevar a cabo una educación inclusiva de calidad. En diversas oportunidades, aunque el EOE cuente con las herramientas adecuadas, su

trabajo se ve entorpecido si los docentes y directivos no logran trabajar en conjunto, si desconocen las normativas vigentes o las herramientas necesarias para trabajar en contexto de una educación inclusiva, constituyéndose en barrera para el adecuado desempeño de las funciones del equipo. Esto se ve reflejado en la siguiente respuesta: “Considero que es muy difícil la inclusión de estudiantes con TEA. En muchas ocasiones escucho a los docentes decir frases como, por ejemplo: “yo no estudié para esto”, “tampoco es justo para los demás chicos” “él tiene derecho, pero los demás también”. Se visibiliza falta de capacitación docente en cuanto a la variabilidad de esta condición, pero también falta de empatía y apertura. En ocasiones cuando hay una figura de acompañante externo, el niño pasa a ser alumno del asistente. Hay mucha resistencia frente a lo diverso. Generalmente se dificulta el trabajo en corresponsabilidad y es difícil revertir las barreras. Se cree que el niño debe adaptarse al entorno” (O2).

Otra orientadora refiere que si bien, en una primera instancia, se ha encontrado con resistencias, se ha podido revertir la situación: “Desde mi experiencia me he encontrado siempre con procesos de inclusión favorable a niños con TEA. Quizás en una primera instancia con algunos docentes se presentaron barreras, pero supieron romperlas y aprender sobre inclusión. Aunque, también sé que muchos de mis colegas no coincidieron con mis vivencias” (O1).

Por último, otra de las participantes hace referencia a la burocracia existente en cuanto a la aprobación de las Propuestas Pedagógicas de Inclusión y de las figuras de acompañantes externos, lo cual repercute negativamente en las trayectorias de los estudiantes que presentan la necesidad de contar con estos recursos. Al respecto, expone: “Creo que siempre se intenta brindar lo mejor a cada estudiante, pero el trabajo con las familias, la articulación con profesionales, con la EEE y la aprobación de las Propuestas Pedagógicas de Inclusión o de los acompañantes externos, muchas veces demandan de tiempos administrativos que no se corresponden con las necesidades o urgencias de los niño/as, resultando estos últimos perjudicados en sus trayectorias escolares” (O3).

Categoría 4: Apoyos y adecuaciones docentes para abordar la inclusión en el aula

Esta categoría abarca la pregunta 6 de la presente entrevista. En la misma se consulta a los docentes con qué apoyos/adecuaciones/ajustes cuenta el/la estudiante incluido en la escuela. Al respecto, las respuestas son variadas, dada la gran cantidad de apoyos y adecuaciones que

presentan los estudiantes con discapacidad, lo cual depende del tipo y grado de discapacidad que estos posean. En líneas generales la mayoría indica la existencia de Propuestas Pedagógicas de Inclusión (PPI) para cada estudiante con discapacidad; la presencia de maestras integradoras de Escuela de Educación Especial (MAI), las cuales suelen asistir a las clases una vez por semana durante dos horas; luego indican la presencia de la figura de acompañantes externos que asisten a la escuela durante toda la jornada escolar; también refieren la existencia de configuraciones de apoyo significativas enmarcadas en el diseño curricular de cada nivel, aunque sobre este punto, una participante refiere que suelen hacerse adecuaciones de contenido basadas solo en el diseño curricular del nivel inicial, independientemente del nivel en que esté el estudiante con discapacidad: “Maestra integradora, acompañante, PPI, adecuaciones de contenidos (basándonos en el nivel inicial)” (D2).

Cabe destacar que muchas de las participantes exponen que trabajar en el aula con estudiantes con discapacidad es un desafío para ellas por múltiples razones, también expresan sentirse solas ante estos casos, destacando que, en muchos casos los PPI pueden ser poco efectivos para cada caso, ya que suele darse la situación en la que estos proyectos suelen repetirse en estudiantes con necesidades educativas distintas, llegando a veces a pegar y copiar dichos proyectos. Esto se evidencia en la siguiente respuesta: “Cuenta con PPI, que muchas veces es un copiar y pegar. Todo lo que sea adecuación de contenido siempre nos toca a las MG, hablo desde mi experiencia y la de mis colegas. Las MAI, por lo general cumplen un horario determinado, te ayudan mientras están presentes y luego se van, la adaptación de contenidos la hacemos nosotras, como podemos y como creemos, siempre trabajando en pos de que el alumno pueda trabajar lo previsto para el año (D4).

Esta respuesta, así mismo, indica que las adecuaciones de contenido recaen, en la realidad, solo en el docente, quien siente que esto es una carga para ellas, dada la complejidad de muchos casos de estudiantes con discapacidad a las que se le suma la atención del resto de los estudiantes en el aula. Otra respuesta que reafirma lo dicho se observa en la siguiente intervención: “En estas ocasiones me he sentido muy sola y arreglándome como podía, pero siempre con un objetivo claro y es que el alumno lo entienda y lo adquiera. Y esto último muchas veces lleva a sentir frustración y negación” (D5).

Finalmente, otro desafío que observan los docentes con respecto a los apoyos con los que cuentan para atender a estudiantes con discapacidad se relaciona con la insuficiencia de dichos apoyos, sobre todo en lo que corresponde al personal de apoyo como las MAI y los acompañantes externos. Al respecto, una docente expone: “En mi caso particular, el alumno no tiene acompañante, ni cuenta con PPI, sus aprendizajes se dan a través de las propuestas que se adaptan a los contenidos” (D7).

Por otro lado, agentes educativos que tienen cargos dentro del EOE, se evidencia en la pregunta 6 de la presente entrevista y se consulta sobre los apoyos/adequaciones/ajustes con los que cuenta el/la estudiante incluido/a en la escuela. En líneas generales, la mayoría indica la existencia de Propuestas Pedagógicas de Inclusión (PPI) para cada estudiante con discapacidad; la presencia de maestras integradoras de Escuela de Educación Especial (MAI), las cuales suelen asistir a las clases una vez por semana durante dos horas; luego indican la presencia de la figura de acompañantes externos que asisten a la escuela durante toda la jornada escolar; también refieren la existencia de configuraciones de apoyo significativas enmarcadas en el diseño curricular de cada nivel.

Esto se observa en la siguiente respuesta: “Actualmente estamos trabajando con algunas configuraciones de apoyo en las áreas que requiere el estudiante, como aquellas áreas en la que la escritura es extensa y, por ejemplo, a la hora de evaluar debe hacerse desde la oralidad que es su fuerte. Además, apoyos visuales, concretos y tecnológicos. Trabajamos en conjunto con la MAI de TES en la realización de la PPI, también en la configuración de informes; la MAI asiste una vez a la semana de manera presencial, el resto del tiempo articulamos vía telefónica” (O1).

Otra orientadora refiere la importancia de la implementación del recurso de pareja pedagógica, aunque esta tarea requiere mayor cantidad de encuentros y de trabajo en conjunto, hecho que, en muchos casos particulares, no resulta suficiente el tiempo o la disponibilidad de las MAI para lograr hacer frente a los desafíos que plantea una Educación Inclusiva. Tal como lo expone una de las practicantes: “El estudiante cuenta con acompañante terapéutico y hace un mes que presenta PPI, la misma se ha realizado en conjunto con escuela de educación especial. En cuanto a la maestra integradora, en nuestra ciudad faltan MAI de TES, la profesional que acompaña no tiene la formación requerida para la inclusión de estos niños. Además, se dificulta

la comunicación y el trabajo conjunto como pareja pedagógica con el docente, ya que cuesta que puedan coincidir en algún momento para reunirse en algún espacio de la institución. Hasta el momento se han realizado configuraciones de apoyo enmarcadas en el diseño curricular del nivel. Se han incorporado apoyos visuales para anticipar las propuestas y mejorar la comprensión y participación en las mismas” (O2).

Otra de las entrevistas refiere que debido a asuntos de orden burocrático y de gestión, la mayoría de las veces los apoyos y configuraciones no se dan en tiempo y forma, lo cual incide negativamente en las trayectorias escolares de los estudiantes incluidos. esto se observa en su respuesta: “Los estudiantes con los que se trabaja al momento, cuentan con los apoyos necesarios que les permite acceder a los aprendizajes esperados, pero la gestión de los mismos no tienen lugar desde el primer día de clases, sino que logran alcanzarse generalmente durante el transcurso del ciclo lectivo, desde los acompañantes que dependen de la aprobación de las obras sociales, las PPI que requieren del apoyo de las familias y aprobación por parte de los inspectores que forman parte de la mesa de inclusión, y demás orientaciones pedagógicas, configuraciones de acceso y ajustes específicos que son acordados corresponsablemente con el Equipo Técnico de Escuela Especial, la Maestra de Apoyo a la Inclusión, los Equipos de profesionales externos tratantes, las familias, articulaciones entre Equipos de Orientaciones entre Niveles, Inspectores, etc.” (O3)

Categoría 5: Dificultades de estudiantes con TEA en el aula

En esta quinta categoría permite indagar cómo se manifiestan las dificultades en las habilidades sociales y la comunicación en el contexto del aula de clase de estudiantes con TEA (pregunta 7 de la presente entrevista). Al respecto, se destaca que la mayoría de las dificultades que mencionan las participantes que poseen estos estudiantes se relacionan con la falta de interacción social, ausencia de comunicación o muy poca y conductas agresivas ante la frustración que experimentan algunos de estos estudiantes al no poder ser entendidos por sus docentes. Ejemplos de ello se observan en las siguientes respuestas: “En los primeros años se complica ya que deben reconocer a sus pares, docentes, edificio, etc. Luego cada uno va adaptándose.” (D1). “Con violencia, no tiene lenguaje” (D2). “Las dificultades se manifiestan

primero con expresiones que dan cuenta de la frustración: cara de compungido, repitiendo que no sabe, que no puede y después dispuesto a hacer y busca quien lo ayude” (D3).

Por otra parte, los integrantes del Equipo de Orientación Escolar, aludiendo a la pregunta 7 de la presente entrevista que permite indagar cómo se manifiestan las dificultades en las habilidades sociales y la comunicación en el contexto del aula de clase de estudiantes con TEA. Al respecto, se destaca la importancia de que los docentes entiendan las necesidades que presentan estos estudiantes para poder llevar a cabo experiencias reales de aprendizaje. Se requiere que los mismos sean flexibles al momento de presentar propuestas a las que todos tengan acceso. Además, consideran que las orientaciones y configuraciones de apoyo brindadas para los estudiantes con características específicas puedan ser utilizadas para todos, brindando actividades realmente inclusivas. Tal como lo expresa una de las entrevistadas: “Considero que sin los apoyos necesarios en el momento en que se necesitan, los desafíos en la comunicación social causan dificultades importantes, por ejemplo, para iniciar juegos, diálogos e interacción con pares o adultos. Por ello, desde el EOE se orienta mucho a los docentes acerca de las estrategias a utilizar para estimular el lenguaje y la comunicación. Se refuerza mucho el trabajo con los apoyos visuales como recurso para anticipar las propuestas. Tratamos de que el docente incluya en el aula todo lo necesario para que el estudiante con TEA se pueda comunicar. En algunos casos, ha sucedido que, en una reunión de articulación con el equipo externo del estudiante, la fonoaudióloga nos informe que el niño se encuentra trabajando en consultorio con el sistema de comunicación aumentativa y alternativa, una vez que lo incorporó, se generalizó a otros espacios como la escuela” (O2).

Finalmente, se refiere la siguiente respuesta que ilustra de manera completa dicha problemática: “Las mayores dificultades que pueden encontrarse en el aula se relacionan con los sistemas de enseñanza y de comunicación tradicionales, ante los cuales los estudiantes con discapacidad o con Propuesta de Inclusión no llegan a acceder, caracterizados por ser rígidos, estructurados y dejar poco lugar a la tecnología e innovación. Se requiere de docentes que acepten la flexibilidad suficiente para brindar propuestas a las que TODOS tengan acceso y que las orientaciones y configuraciones brindadas para los estudiantes con características

específicas puedan ser utilizadas para todos, brindando actividades REALMENTE inclusivas” (O3).

Categoría 6: Estrategias y herramientas para abordar la inclusión de estudiantes con TEA en el aula

Esta sexta categoría aborda la pregunta 8 de la presente entrevista. En la misma, se busca constatar qué herramientas han implementado los docentes y cómo piensan que se pueden implementar estas en el aula de clase para garantizar la inclusión de estudiantes con TEA. Al respecto, las participantes plantearon diferentes maneras de acompañarlos dentro del aula, ya sea realizando adecuaciones de acceso, teniendo en cuenta sus tiempos para apropiarse de los contenidos, mediante el uso de material concreto y de diversas tecnologías para contar cuentos e identificar personajes. Esto se evidencia en las siguientes respuestas: “Usar material concreto, mirar videos, trabajar con pictogramas para organizar la rutina diaria escolar” (D1). “Uso de letras móviles para formar palabras ante la dificultad de escribir en un cuaderno. Uso de diversas tecnologías para mostrarle un cuento, identificar personajes” (D7).

Por otra parte, se logra identificar que algunos docentes tienen en cuenta estrategias, tales como la identificación de las necesidades para establecer un plan de trabajo. Esto se refleja en la siguiente respuesta: “He utilizado todas las herramientas, pictogramas, actividades a través de programas especiales que se realizan con computadora o celular. Generalmente, las nuevas estrategias surgen de las necesidades de cada caso puntual, como así también las intervenciones” (D6).

Otra docente expone que se debe enfatizar en obtener un contexto ordenado y estructurado, además de respetar las exigencias que presenta cada estudiante con TEA en función del nivel que cursa, entre otros aspectos; esto se evidencia en su respuesta: “Para facilitar el proceso de inclusión se estructura el ambiente (organizado y ordenado), las exigencias son de acuerdo a su nivel de desarrollo, las instrucciones se les dan de manera clara, trabajo en equipo, elogio y reconocimiento, se exigen las mismas normas de comportamiento, etc.” (D3).

Finalmente, otra estrategia que presenta una de las participantes hace referencia a la utilización de espacios de calma y contención dentro de la institución: “En la institución se crean

espacios para estos alumnos, el año pasado, por ejemplo, se rearmaron dos espacios de la escuela para un nene con autismo, debido a que no lograba permanecer en el aula junto a sus compañeros, también se han armado pictogramas para trabajar con ellos” (D4).

Por otra parte, agentes educativos que tienen cargos dentro del EOE, se evidencia en la pregunta 8 de la presente entrevista. En la misma, se busca constatar qué herramientas han implementado y piensan que se pueden implementar en el aula de clase para garantizar la inclusión de estudiantes con TEA. Al respecto, casi la totalidad planteó diferentes maneras de acompañarlos dentro del aula, ya sea, realizando adecuaciones de acceso, teniendo en cuenta sus tiempos para apropiarse de los contenidos, usando material concreto, utilizando la anticipación y explicación de actividades paso a paso, incluyendo el apoyo de imágenes para ampliar y recuperar información, así como implementando variados canales de comunicación y de respuesta; también añaden la aplicación de herramientas y de dispositivos tecnológicos. Esto se evidencia en la siguiente respuesta: “Mayor utilización de señaléticas, imágenes para ampliar y recuperar información, implementación de variados canales de comunicación y de respuesta, (orales, señas, gestos, señalización de imágenes, pictogramas, etc.), aplicación de herramientas y dispositivos tecnológicos para todos los estudiantes donde se trabaje con aplicaciones basadas en juegos matemáticos o de alfabetización, aplicaciones que permitan trabajar tiempos de espera, etc. Y también todo tipo de juego con materiales concretos que permita al niño una mayor accesibilidad a los contenidos mediante su aproximación a experiencias cotidianas” (O3).

Otra entrevistada refiere que las estrategias no pueden generalizarse, ya que cada estudiante es diferente, con sus propios desafíos y trayectoria singular, tal como lo expresa la siguiente participante: “Desde mi rol he compartido aula con estudiantes con TEA que presentan necesidades muy diversas, algo muy propio del extenso espectro que abarca el Autismo, por eso la utilización de estrategias se evalúa según los desafíos individuales, pero creo que a la hora de trabajar utilizamos mucho la anticipación y explicar las actividades detalladamente antes de comenzar. Así como también encontramos grandes respuestas a las actividades interactivas, la tecnología se ha vuelto un gran aliado” (O1).

Categoría 7: Barreras en el proceso de inclusión de estudiantes con TEA en el aula

Esta categoría, que se corresponde con la pregunta 9 de la entrevista, abarca la explicación de los docentes sobre las barreras que han identificado y que dificultan el proceso de educación inclusiva de estudiantes con TEA en el salón de clases. En líneas generales, la mayoría de las docentes hacen referencia a la falta de acompañamiento y de aceptación de las familias en el proceso de inclusión educativa. Esto se evidencia en las siguientes respuestas: “La desorganización de algunas familias, la poca aceptación, en algunos casos, de sugerencias brindadas para el bienestar y permanencia de cada niño con TEA (D1). “En mi opinión personal, lo que obstaculiza la inclusión es la falta de aceptación y de participación por parte de las familias que tienen hijos con trastorno del espectro autista. Seguramente sea difícil para ellos entender que sus hijos necesitan otra clase de contención. Pero una vez que lo comprenden, el trabajo con estos alumnos logra grandes avances. También es importante destacar que las familias de estos alumnos, en su mayoría, casi no participan de las actividades de la institución. Solamente asisten a reuniones cuando son convocados” (D4).

Otras docentes participantes identifican como un obstáculo la falta de formación docente, lo cual, de cierto modo termina influyendo en la construcción de estrategias pedagógicas y didácticas para su uso en el aula clase. Esto se evidencia en las siguientes respuestas: “En mi caso, el no contar con las herramientas necesarias ni el lugar, ya que debo trabajar con material concreto y cuento con 27 alumnos dentro de un aula” (D2). “La principal barrera es el desconocimiento, me incluyo” (D5). “La institución solo contiene al alumno, ya que no cuenta con otras herramientas para mejorar su adaptación, socialización, intelecto y percepción de lugar en el que se encuentra” (D7).

Otra docente refiere la necesidad de contar con materias, dentro de su formación profesional, que aborden la inclusión de esta población, así como la inclusión en general. Esto se observa en la siguiente respuesta: “Me parece que hay muchas cuestiones que aún faltan para lograr la verdadera inclusión. Lo más importante es que en la formación docente se debe contar con materias que perfeccionen en este tema” (D4).

También otra participante considera que, en algunos casos, es necesario que el estudiante asista a una escuela que cuente con menos matrícula; tal como se expresa en su respuesta: “Otra cuestión es que como la escuela en la que trabajo es muy grande, me parece

que hay casos en que sería necesario que fueran alumnos regulares de una institución con menos matrícula” (D6).

En cuanto a las participantes que integran el EOE de las instituciones educativas estudiadas, esta categoría, que se refiere a la pregunta 9 de la entrevista abarca la explicación de las orientadoras sobre las barreras que han identificado y que dificultan el proceso de educación inclusiva de estudiantes con TEA a nivel de permanencia en las instituciones educativas donde trabajan. En líneas generales, la mayoría de los orientadores refiere como barreras la falta de formación específica sobre educación inclusiva, pues muchos docentes no se encuentran adecuadamente preparados para trabajar dentro de un aula diversa; otra dificultad que mencionan se refiere al poco conocimiento de las leyes sobre inclusión por parte de los docentes, escaso conocimiento sobre el rol que desempeñan las MAI, falta de espacio físico en el que los estudiantes incluidos puedan autorregularse o poca organización áulica que genera una sobreestimulación en los estudiantes incluidos, así como falta de material concreto o facilitadores para estos estudiantes.

Cabe destacar que una de las orientadoras entrevistadas alude a la existencia de barreras actitudinales por parte de los docentes que inciden negativamente en la materialización de la inclusión educativa.

Parte de esto puede observarse en la siguiente respuesta: “Las barreras que he identificado en mi tiempo desempeñando el rol de OE son: la falta de capacitación docente acerca de las leyes de inclusión educativa y de los derechos de las personas con discapacidad. También se presentan barreras actitudinales, considero fundamental el vínculo que se despliega entre docente y estudiante para el aprendizaje. La falta de espacios en los que el niño pueda permanecer en los momentos que lo requiera. La organización de las aulas con muchos elementos distractores y que generan una sobreestimulación en el estudiante. Vuelvo a nombrar la necesidad de que se enmarque el rol que desarrolla cada profesional en el acompañamiento del estudiante. En diversas situaciones ha sucedido que hay confusión acerca de la tarea docente, la MAI y los acompañantes externos en caso de que el estudiante tenga. Considero que termina siendo una barrera” (O2).

Otra de las participantes refiere el escaso uso de métodos alternativos de comunicación aumentativa en las aulas, ello debido a la resistencia de muchos docentes para usarlos, ya que

esto implica un mayor trabajo de planificación para estos, lo cual deviene en una barrera para el aprendizaje de estudiantes incluidos. Esto se puede observar en la siguiente respuesta: “Las principales barreras se ubican ante la falta de formación o de capacitación de los docentes y en algunas oportunidades, la resistencia ante una forma de trabajo diferente con los estudiantes con PPI o una caracterización específica. De igual modo, la implementación de métodos alternativos y aumentativos de comunicación suele no siempre ser bien recibido por el docente, debido a que requiere de un trabajo extra que no siempre logra ser efectuado en su totalidad, debiendo reforzarse el trabajo articulado entre las MAI, ET y EOE con los docentes” (O3).

Categoría 8: Facilitadores para abordar la inclusión de estudiantes con TEA en el aula

Esta categoría, referida a la pregunta 10 de la entrevista, incluye los aspectos que las docentes entrevistadas consideran necesario fortalecer para facilitar el desarrollo de los procesos de inclusión en la institución. Sobre este tema, la mayoría manifiesta que es necesario fortalecer una comunicación fluía entre todos los actores intervinientes: Escuela de Educación Especial, directivos, docentes, Equipos de Orientación Escolar, familias y profesionales externos que realizan tratamientos con los alumnos con TEA, tales como psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, psicólogos, etc. Consideran que esto es clave para generar estrategias mancomunadas que atiendan las particularidades de cada estudiante, teniendo como eje central el desarrollo de sus potencialidades dentro del contexto educativo, pero también fuera de él. Esto se evidencia en las siguientes respuestas: “Es importante el trabajo en conjunto entre los diferentes niveles educativos, la familia, los docentes de la institución y los equipos de orientación para fortalecer los procesos de inclusión” (D7). “Más presencia de EEE, trabajo en equipo, entre todos los actores: familia, escuela primaria, escuela especial, equipo directivo, eoe” (D5).

Otra de las participantes refiere la importancia de impartir charlas formativas a las familias y demás miembros de las instituciones educativas sobre la inclusión de estos estudiantes en el aula para que conozcan cómo es la dinámica de esta población en el salón de clases, cómo proceder ante una situación de crisis con estos estudiantes, así como involucrar a las familias en la dinámica escolar de sus hijos. Esto puede observarse en la siguiente respuesta: “Me parece que algo muy importante en relación al tema, es brindar charlas informativas a las familias de todo el grupo y de toda la institución, para que conozcan de qué manera se trabaja en el aula,

que sucede al momento de las crisis, de las actividades diarias, etc. Como también sería importante lograr involucrar a las familias de los alumnos con trastorno del espectro autista para que participen de alguna actividad grupal en la escuela” (D4).”

Otra de las participantes expone como facilitadores que todas las configuraciones de apoyo para estos estudiantes puedan ser realizadas por los docentes de la modalidad de Educación Especial, siempre en acuerdo con las planificaciones de los docentes de nivel, tal como se expone: “Las actividades que cada alumno con TEA tenga que resolver o plasmar tienen que ser realizadas por los docentes de E.E.E obviamente que se desprendan de la planificación del docente del curso” (D1).

También las participantes hacen hincapié en la necesidad de fortalecer la formación que presentan frente a la diversidad, incluyendo un vasto conocimiento sobre la normativa que rige a este tema. Esto se ve reflejado en las siguientes respuestas: “Para facilitar el desarrollo de los procesos es que los docentes puedan recibir una formación académica específica incluida la normativa vigente” (D3). “Me parece que hay muchas cuestiones que aún faltan para lograr la verdadera inclusión. Lo más importante es que en la formación docente se debe contar con materias que perfeccionen en este tema” (D5). “Capacitación y asesoramiento de profesionales de cada patología” (D6).

Por otra parte, integrantes del Equipo de Orientación Escolar en esta categoría, expresada en la pregunta 10 de la entrevista, referida a los aspectos que se considera necesario fortalecer para facilitar el desarrollo de los procesos de inclusión en la institución donde trabajan los participantes. Al respecto, la mayoría manifiestan que es necesario fortalecer el conocimiento que presentan los docentes acerca de la normativa vigente sobre inclusión, así como sobre los derechos de las personas con discapacidad. Además, remarcan la importancia de que se deben delimitar los roles que desempeña cada agente educativo (maestro de grado, MAI, miembros del EOE), así como los acompañantes externos para llevar a cabo una verdadera inclusión, tal como se observa en la siguiente respuesta:

“Considero necesario que se enmarque el rol que desarrolla cada profesional en el acompañamiento del estudiante. En diversas situaciones ha sucedido que hay confusión acerca de la tarea docente, la MAI y los acompañantes externos en caso de que el estudiante tenga. En

varias oportunidades la docente no prepara las actividades de acuerdo a las necesidades que presenta el estudiante, con las configuraciones de apoyo que el mismo requiere. Las mismas han expresado que las realice la MAI o la acompañante. También sucede que la MAI no realizan las adecuaciones y orientaciones necesarias, sino que realiza solo orientaciones generales. Por último, resalto la importancia del rol que desempeña el AT, que se encuentra muy desdibujado, se puede observar la falta de lectura de la resolución 782/13 donde se deja en claro que los acompañantes no tienen injerencia pedagógica. Si se puede visualizar que los mismos terminan realizando las adaptaciones, aunque no les corresponda. El trabajo con los docentes muchas veces se dificulta. En situaciones me he encontrado con profesionales que presentan resistencia frente a las orientaciones que brinda el equipo y trabajar de manera corresponsable” (O2)

Por último, otra participante manifiesta que es necesario fortalecer una comunicación fluida entre todos los actores intervinientes: escuela de Educación Especial, directivos, docentes, equipos de orientación escolar, familias y profesionales externos que realizan tratamientos con los alumnos con TEA. Esto se evidencia en la siguiente respuesta: “La articulación, comunicación y realización de acuerdos entre todos los actores intervinientes, Escuelas, Docentes, Familia, Equipos de Orientación, Equipo Técnico, Acompañantes Externos, Profesionales Externos, etc.” (O3).

Categoría 9: Acompañamiento docente en el proceso educativo

Esta categoría abarca la pregunta 11 de la presente entrevista. En la misma, se consulta a los docentes cómo debe ser el proceso de acompañamiento dentro del aula para alumnos con TEA. Para la mayoría de las entrevistadas, es esencial que cada niño con Trastorno del Espectro Autista cuente con un docente de apoyo o acompañamiento permanente, pues esto facilita el trabajo del docente de aula, permite que el estudiante con TEA se organice mejor en función de rutinas constantes, lo cual impacta positivamente en su rendimiento escolar, tal como se relata: “El proceso de acompañamiento debe ser durante toda la jornada escolar atendiendo las necesidades del niño por esto es que es necesario que el niño cuente con una figura de apoyo. El acompañamiento constante es sumamente positivo si hay una figura de apoyo al docente de aula que tiene que atender un grupo entero” (D3). Los alumnos con TEA logran organizar sus prácticas cotidianas a través de rutinas diarias, el acompañamiento de un docente de forma

permanente y siendo una figura a seguir mejora el desempeño del alumno en el aula. Desde mi experiencia, debe ser un acompañamiento basado en confianza, incentivar constantemente, probar diferentes estrategias para el aprendizaje” (D7).

Es importante destacar la respuesta de una de las participantes, quien, contrario a lo que expresa la mayoría de sus colegas, indica que el acompañamiento no es algo que incide positivamente en estos estudiantes, ya que su nivel de atención es igualmente breve y el acompañamiento no es algo que impacte positivamente:

“El acompañamiento no tiene mucho impacto ya que el niño tiene un tiempo de atención muy lábil y no permanece dentro del aula por más de 10 min” (D2).

Por otro lado, las integrantes del EOE en esta categoría que abarca la pregunta 11 de la presente entrevista. En la misma se consulta a los orientadores cómo debe ser el proceso de acompañamiento dentro del aula para estudiantes con TEA. Según la mayoría de los entrevistados es esencial que el acompañamiento a cada estudiante con Trastorno del Espectro Autista debe ser acorde con sus necesidades, teniendo en cuenta sus fortalezas y desafíos. Además, remarcan la importancia del trabajo en corresponsabilidad con escuela de Educación Especial, la familia y el equipo externo, ya que en ese trabajo conjunto se definirá cómo será el acompañamiento dentro del aula. Esto se evidencia en la siguiente respuesta: “Desde mi experiencia el acompañamiento dentro del aula se relaciona con las necesidades que presenta cada estudiante. Los objetivos de trabajo deben estar bien definidos en cuanto a las fortalezas y desafíos que presenta el estudiante. Considero fundamental la articulación con la Escuela de educación especial, en caso de que el alumno presente PPI, con la familia y el equipo externo que atiende al estudiante. Se trata de un trabajo en corresponsabilidad, siempre pensando en acompañar su trayectoria de manera integral. En este trabajo conjunto se definirá cómo será el acompañamiento dentro del aula” (O2).

Por último, otra entrevistada hace referencia a la necesidad de la presencia de acompañantes externos para cada estudiante incluido, aludiendo a las dificultades que se presentan en el sistema educativo para su incorporación, ello debido a la burocracia existente en cuanto a la aprobación tanto de las Propuestas Pedagógicas de Inclusión (PPI), como de las figuras de acompañantes externos (AE). Para ella, esto repercute negativamente en las

trayectorias de los estudiantes que presentan la necesidad de contar con estos recursos. Al respecto, expone: “No existe una forma o protocolo específico, ya que cada niño es único y singular, por lo que va a requerir de un proceso particular de acuerdo a sus características y particularidades. Lo que sí considero que debería mejorarse son los tiempos administrativos, que afectan las trayectorias de los estudiantes, al demorar la aprobación de las PPI, o de los AE, pero generalmente son cuestiones que muchas veces exceden a lo meramente educativo o al trabajo específico del EOE, más allá de los esfuerzos realizados” (O3).

Categoría 10: Articulación entre docentes y EOE de la institución educativa en el proceso de inclusión de estudiantes con TEA

En esta categoría, que se remite a la pregunta 12 de la entrevista, la mayoría de las entrevistadas hacen referencia a las Reuniones de Equipo Escolar Básico como una de las metodologías más valiosas al ser una forma de promover un espacio que favorezca la participación activa de todos los involucrados en el hecho educativo. En dichas reuniones se trabaja de manera articulada, pensando estrategias de trabajo conjunto. Esto lo expone una de ellas: “Se realizan reuniones de Equipo Escolar Básico, el objetivo de las mismas es conversar acerca de los avances o necesidades que los estudiantes presenten para llegar a acuerdos. Me brindan orientaciones. El EOE realiza configuraciones de apoyo enmarcadas en el diseño curricular. También se define sobre el apoyo que el estudiante necesita en cada actividad, por ejemplo, si se necesita cada hora, diariamente, semanalmente, mensualmente, menos de una vez al mes. Estas ayudas deben permitir aumentar el nivel de habilidades, aprender y generar menor grado de dependencia y mayor grado de autonomía en los estudiantes” (O2).

Otra entrevistada refiere que, en ocasiones, la articulación con el EOE, además de realizarse en el marco de REEB, se realiza de manera informal en espacios que encuentren a disposición en la institución: “Dichas articulaciones se realizan a diario de modo informal, en los diferentes espacios de la institución y, de manera formal en las Reuniones de Equipo Escolar Básico mensuales. También dicha articulación se lleva a cabo trimestralmente en cada cierre de trimestre y realización de informes de cada estudiante” (O3).

6. Discusión

A continuación, se expone la discusión de la presente investigación, la cual deriva de los resultados descritos en el apartado anterior. En primer lugar, en cuanto al objetivo general de esta investigación: “analizar las barreras de la inclusión de niños con TEA en escuelas primarias de la ciudad de Navarro, provincia de Buenos Aires, desde la perspectiva de sus agentes educativos (docentes y EOE)”, es posible indicar que se ejecutó una exhaustiva recopilación de datos a través de las entrevistas semiestructuradas. Esto se evidencia en los resultados de esta investigación, observándose tanto en la participación de las docentes como en la de los miembros del Equipo de Orientación Escolar de las instituciones que se estudian, así, en ambos grupos se expone con claridad cuáles son los factores obstaculizadores o barreras que se observan para que se dé una verdadera práctica pedagógica inclusiva de los estudiantes con TEA en el aula.

Entre las barreras que mencionan ambos grupos, tanto docentes como miembros del equipo de orientación escolar, se encuentran la falta de formación específica sobre educación inclusiva, lo cual, de cierto modo, termina influyendo en la construcción de estrategias pedagógicas y didácticas para su uso en el aula clase. Otra dificultad que mencionan los participantes se refiere al poco conocimiento de las leyes sobre inclusión por parte de los docentes; también refieren escaso conocimiento sobre el rol que desempeñan las MAI, falta de espacio físico en los que los estudiantes incluidos puedan autorregularse o poca organización áulica que genera una sobreestimulación en los estudiantes incluidos, así como la falta de material concreto o facilitadores para estos estudiantes. De igual modo, los participantes señalan la necesidad de contar con materias, dentro de su formación profesional, que aborden la inclusión de esta población, así como la inclusión en general; así mismo mencionan como obstáculo la resistencia ante una forma de trabajo diferente con los estudiantes que presentan PPI o una caracterización específica.

Parte de estas barreras están expresadas en el trabajo de Ortega Cuartas (2015), quien señala que, en lo que compete a la inclusión de estudiantes con TEA, los docentes no cuentan siempre con experiencia para abordar todos los casos. Al respecto, refiere que los docentes suelen expresar en sus discursos temor, ya que desconocen cómo tratar a esta población y que

carecen de formación para la atención de estos niños. Otros autores que amplían lo expuesto son Díaz y Pardo (2019), quienes sostienen que los docentes demandan la intervención de profesionales como psicopedagogos, maestros de educación especial y acompañantes terapéuticos para sortear dicha experiencia, ya que se les atribuye un saber especializado que los docentes declaran no poseer.

Por otra parte, la mayoría de las docentes hacen referencia a la falta de acompañamiento y de aceptación de las familias como un obstáculo en el proceso de inclusión educativa. Refieren la desorganización de algunas de ellas, la poca aceptación, en algunos casos, de sugerencias brindadas para el bienestar y permanencia de cada niño con TEA. También destacan que las familias de estos alumnos, en su mayoría, casi no participan de las actividades de la institución. Solamente asisten a reuniones cuando son convocados.

Otros autores que, de algún modo, refrendan lo que se expone en este apartado son Ainscow y Miles (2008), quienes afirman que pensar desde la perspectiva de Educación Inclusiva requiere de tomar distancia de la mirada tradicional y obsoleta que centraba en el niño y su familia las dificultades o el fracaso educativo. Hoy en día, desde el paradigma social de discapacidad se considera que las barreras están en el sistema educativo, incluyendo a sus actores, quienes están en la obligación de subsanarlas mediante su adaptación y preparación en inclusión educativa. Parte de estas barreras del sistema residen en la existencia de un currículo o metodologías desactualizadas y limitantes para todos los estudiantes, independientemente de sus fortalezas y debilidades por mejorar.

Por último, hacen referencia a la existencia de barreras actitudinales por parte de los docentes que inciden negativamente en la materialización de la inclusión educativa. Otra dificultad que destacan como obstáculo el escaso uso de apoyos como los métodos alternativos de comunicación aumentativa en las aulas, ello debido a la resistencia de muchos docentes para usarlos, ya que esto implica un mayor trabajo de planificación para estos, debiendo reforzarse el trabajo articulado entre las MAI, ET y EOE con los docentes.

Finalmente, Orlando y Martorello (2018), coinciden en afirmar que el concepto de educación inclusiva, más que adaptarse a los estudiantes con discapacidad, debe revisar sus prácticas, haciendo énfasis en la identificación y eliminación de barreras, así como en la

construcción de apoyos según la necesidad de cada alumno. En dicho sentido, los autores sostienen que este dispositivo permite brindar un acompañamiento a los estudiantes incluidos que pueda dar respuestas a sus necesidades, incluyendo la posibilidad de compartir y discutir criterios de apoyo con otros colegas, ya que el acompañamiento implica tomar decisiones complejas en pos de garantizar las trayectorias educativas de estos estudiantes. Para los autores, este dispositivo de acompañamiento genera, además, lazos de colaboración entre las familias, la comunidad educativa, los profesionales externos y todos aquellos agentes educativos que participen de la elaboración y puesta en marcha de dicho dispositivo.

Respecto al primer objetivo específico de esta investigación: “explorar los desafíos y dificultades específicos que enfrentan los docentes y EOE al incluir a niños con TEA en el entorno escolar”, a partir de la indagación basada en este objetivo, los resultados dieron cuenta de que es un gran desafío llevar a cabo una educación inclusiva de calidad. Entre los desafíos que exponen ambos grupos de la muestra analizada se encuentran la burocracia existente en cuanto a la aprobación de las Propuestas Pedagógicas de Inclusión y de las figuras de acompañantes externos, lo cual repercute negativamente en las trayectorias de los estudiantes que presentan la necesidad de contar con estos recursos y la ausencia de personal capacitado para brindar orientación a los docentes en el aula.

Otro desafío que mencionan se refiere al trabajo llevado a cabo por el EOE, pues, aunque los profesionales que conforman dicho equipo cuenten con las herramientas adecuadas para abordar la inclusión educativa de estudiantes con TEA en el aula, su trabajo se ve entorpecido si los docentes y directivos no logran trabajar en conjunto con estos profesionales, si desconocen las normativas vigentes o las herramientas necesarias para trabajar en contexto de una educación inclusiva, constituyéndose una barrera para el adecuado desempeño de las funciones del equipo.

Otro caso importante sobre los desafíos que describen las participantes se relaciona con que, en algunos casos, las configuraciones de apoyo a esta población no son lo suficientemente efectivas para que esta logre cumplir sus trayectorias educativas.

En lo que respecta a las dificultades que se viven en las instituciones educativas por la falta de trabajo entre docentes, directivos y EOE en torno a la inclusión educativa de estudiantes

con TEA, Cobeñas y Grimaldi (2018), resaltan la importancia que todos los actores involucrados en la educación de alumnos con discapacidad dentro de la escuela común tomen plena conciencia de la necesidad del trabajo conjunto y colaborativo entre ellos. Esto significa que las decisiones no pueden tomarse en soledad, sino que es necesario que los profesionales involucrados —con o sin funciones docentes— interactúen entre sí para realizar acuerdos que serán provisorios, revisados, mejorados en el tiempo. Los docentes trabajan en equipo, no son individuos aislados frente a los problemas que se les plantean día a día en las situaciones escolares. Se los habilita para diseñar y ensayar soluciones posibles, revisarlas y modificarlas, puesto que las decisiones son compartidas.

Otro desafío que expresan las participantes es la falta de acompañamiento que tienen por parte de otros agentes educativos a la hora de poder desarrollar estrategias y herramientas que los estudiantes con TEA necesitan. Manifiestan sentirse solas ante estos casos, destacando que, en muchos casos los PPI pueden ser poco efectivos para cada caso, ya que suele darse la situación en la que estos proyectos suelen repetirse en estudiantes con necesidades educativas distintas, llegando a veces a pegar y copiar dichos proyectos. Las adecuaciones de contenido recaen, en la realidad, solo en el docente, quien siente que esto es una carga para ellas, dada la complejidad de muchos casos de estudiantes con discapacidad a las que se le suma la atención del resto de los estudiantes en el aula.

Cobeñas y Grimaldi (2018) sostienen que la mirada de cada uno se ve enriquecida por la colaboración con otros, por la diversidad del cuerpo de profesionales, por nuevas ideas, sugerencias, acciones de las que puede ser partícipe, y sobre las que puede discutir y reflexionar. Se los habilita a apoyarse en otros, pedir ayuda y recibirla. El rol docente se transforma: ya no es un sujeto solitario cargado de tareas y responsabilidades.

Por su parte, Pagueguy et al. (2022), destacan que en los procesos de inclusión educativa pueden observarse aspectos desfavorables relativos a las metodologías, posicionamientos teóricos y estrategias que adoptan algunos docentes y que no siguen los mismos criterios de quienes forman parte de los equipos de orientación escolar, especialmente cuando estos dejan que prevalezcan sus opiniones en contra de la inclusión educativa por considerar que no están capacitados para dicha tarea. Esto sucede cuando dichos profesionales no reciben la formación apropiada sobre inclusión, evidenciando temor por no saber cómo abordar casos de inclusión en

el aula, así como cierta resistencia por abordar el tema de manera colaborativa junto con los miembros de los equipos de orientación de las instituciones educativas, quienes son los más capacitados por su formación profesional para abordar la inclusión en este contexto.

Con respecto al segundo objetivo específico: “detallar las estrategias que implementan los docentes Y EOE para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje para niños con TEA”, los resultados evidencian que, en general, se utilizan diferentes estrategias para acompañarlos dentro del aula, tales como adecuaciones de acceso, teniendo en cuenta sus tiempos para apropiarse de los contenidos; también refieren usar material concreto, así como diversas tecnologías para contar cuentos e identificar personajes. Otras de las estrategias que los docentes destacan como funcional para el trabajo en el aula con estudiantes con TEA es la utilización de la anticipación y explicación de actividades paso a paso, incluyendo el apoyo de imágenes para ampliar y recuperar información, así como la implementación de variados canales de comunicación y de respuesta. En todos estos casos, los participantes recomiendan identificar previamente las necesidades de cada alumno con TEA para establecer un plan de trabajo que se adapte a estas. De igual modo, se recomienda trabajar con esta población en un contexto ordenado y estructurado, además de respetar las exigencias que presenta cada estudiante con TEA en función del nivel que cursa, entre otros aspectos a considerar. Finalmente, otra estrategia que se presenta hace referencia a la utilización de espacios de calma y contención dentro de la institución para mejorar el clima escolar de los estudiantes con TEA incluidos.

Esta información se condice con lo expuesto por Rivière (2007), ya que este autor sostiene que el objetivo fundamental de toda intervención educativa en los estudiantes con TEA reside en disminuir barreras para facilitar el aprendizaje, esto es, dotar al estudiante de estrategias que le permitan un buen desarrollo integral tanto físico como social, psicológico, emocional y con el entorno. Al respecto, el autor sostiene que es fundamental brindar al estudiante con TEA un orden en los contenidos que se imparten para que ello facilite su comprensión, esto implica proveerlos de ambientes estructurados y predecibles que permitan anticipar situaciones y establecer rutinas para evitar episodios de ansiedad, lo cual puede derivar en problemas de conducta.

Otro aspecto que destaca el autor tiene que ver con la necesidad de que las familias colaboren con la anticipación mediante la explicación previa a su hijo/a con TEA sobre cada actividad que vaya a realizar, ya que esto incide en la calma y el orden mental del niño, lo cual va a afectar positivamente sus aprendizajes.

Finalmente, Rivière (2007), afirma que la anticipación requiere la estructuración de los espacios y del tiempo, ayudando a la comprensión del entorno, así como la respuesta conductual de estos niños, traduciéndose en una mejor disposición para el aprendizaje. En este sentido, el autor indica la pertinencia, en clases, de apoyos visuales que guíen a los estudiantes con TEA no solo dentro del aula, sino fuera de ella. También expresa que cada actividad curricular esté asociada a un lugar fijo y que se le indique al estudiante con objetos o pictogramas esa asociación concreta.

En cuanto al tercer objetivo específico: “describir las percepciones de un grupo de docentes y EOE sobre los procesos de educación inclusiva en los que participan niños con TEA”, los resultados de las entrevistas demostraron la importancia de que estos estudiantes concurren a colegios regulares, sin embargo, consideran que existen algunos casos de discapacidad donde no solo tendrían que ir a una escuela común, sino que también tendrían que asistir a una escuela especial. Además, refieren que, en algunos casos, las configuraciones de apoyo a esta población no son lo suficientemente efectivas para que dichos casos logren cumplir sus trayectorias educativas.

Otra participante indica que la escuela de nivel no siempre es adecuada para casos de TEA más severos, dado que puede afectar la emocionalidad de los estudiantes y ser contraproducente.

En el caso de los EOE, estos refieren que es difícil garantizar una educación inclusiva de calidad, ya que en muchos casos las instituciones educativas no cuentan con un trabajo colaborativo efectivo entre docentes, directivos y los mismos miembros de los equipos de orientación, aunque estos últimos cuenten con las herramientas adecuadas para llevar adelante la inclusión educativa. Sin duda, para estas participantes ello deviene en barreras que afectan las trayectorias escolares de los estudiantes incluidos. Sostienen que se visibiliza falta de capacitación docente en cuanto a la variabilidad de esta condición, pero también falta de empatía

y apertura. Manifiestan que en ocasiones cuando hay una figura de acompañante externo, el niño pasa a ser alumno del asistente. Además, hacen hincapié a la resistencia que presentan frente a lo diverso y a cierta creencia de que el niño debe adaptarse al entorno.

Otro aspecto que resaltan los miembros del EOE tiene que ver con las dificultades que evidencia el sistema educativo para incorporar personal idóneo que acompañe a los estudiantes incluidos; tal es el caso de las demoras en la incorporación de los acompañantes externos o de la aprobación en tiempo y forma de Propuestas Pedagógicas de Inclusión (PPI) que promuevan una verdadera educación inclusiva.

Sobre este objetivo, cabe destacar que las percepciones de los docentes que participan son distintas a las de los miembros de los EOE. Al respecto, es importante indicar que las opiniones de los docentes no se condicen con los planteamientos teóricos que se abordan en esta investigación acerca de la importancia de que todos los estudiantes, independientemente de su condición mental, física o social, estén incluidos en el sistema educativo y a quienes se les debe garantizar sus trayectorias educativas. Esto está claramente expresado en el Diseño Curricular para la Escuela Primaria (2004), al expresar la necesidad de que el sistema educativo trabaje para fortalecer la existencia de espacios educativos comunes donde hagan vida todos los estudiantes según un currículum común, lo cual no implica dejar de considerar la diversidad, sino enfocarse en hallar posibilidades para que todos los alumnos tengan acceso a las mismas experiencias educativas que el Estado debe garantizar.

En este sentido, dicho diseño curricular enfatiza la necesidad de que la escuela brinde un horizonte de igualdad para todos, donde la diversidad no implique la convalidación de la desigualdad. Estas ideas son parte de políticas educativas que resultan de trabajos mancomunados de diversos agentes educativos por garantizar la justicia curricular.

Finalmente, el Diseño Curricular para la Escuela Primaria (2004), apunta a la pertinencia de que existan diversas propuestas didácticas acordes con el criterio de la diversidad y no en el sentido que proponen las docentes que participan en esta investigación cuando aluden a que los estudiantes con TEA necesiten propuestas didácticas diferentes en entornos escolares distintos al de las escuelas de nivel.

En este punto el diseño curricular mencionado apunta a promover un trabajo didáctico que favorezca el hecho de que todos los estudiantes, pese a sus desiguales oportunidades, puedan acceder a aprendizajes fundamentales.

Finalmente, en cuanto al cuarto objetivo específico: “indagar sobre la articulación entre docentes y EOE de las instituciones educativas para abordar la inclusión de estudiantes con TEA en el aula”, a partir de la indagación basada en este objetivo, se obtuvo que, en este punto las docentes hacen referencia a las Reuniones de Equipo Escolar Básico como una de las metodologías más valiosas, así como forma de promover un espacio que favorezca la participación activa de todos los involucrados en el hecho educativo. Se trabaja de forma articulada pensando estrategias de trabajo conjunto.

Esto se condice con lo que establece la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social en su Comunicación Conjunta N° 1 (2008), la cual considera implementar, en todos los Niveles Educativos, las Reuniones de Equipo Escolar Básico como una de sus metodologías de trabajo más valiosas y como forma de promover un espacio que favorezca la participación activa de todos los involucrados en el hecho educativo. Entre sus principios, esta comunicación conjunta plantea la necesidad de que se promuevan espacios de canales de comunicación entre todos los actores institucionales de todos los niveles educativos en pos de favorecer políticas inclusivas para los estudiantes.

De igual modo, estos resultados se relacionan con lo expuesto por Sadovsky et al. (2015), al referirse a la importancia del trabajo colaborativo porque este permite el reconocimiento de cada uno, sus aportes y el valor de trabajar por un bien común.

7. Conclusión

A partir de la discusión que se presenta en el apartado anterior se puede concluir, en líneas generales, que la investigación realizada sobre barreras de la educación inclusiva de estudiantes con TEA en la ciudad de Navarro ha puesto de manifiesto una serie de desafíos significativos que enfrentan tanto los docentes como los miembros del EOE. A través del análisis de estos agentes educativos se han identificado todas aquellas barreras que obstaculizan la implementación efectiva de prácticas inclusivas en el aula. Así, los resultados revelan que, a pesar de los avances en las políticas educativas inclusivas que se presentan en el país, aún persisten obstáculos significativos que afectan la calidad de la educación de estos estudiantes.

En primer lugar, se destaca la falta de formación sobre educación inclusiva, lo cual, de cierto modo, termina influyendo en la construcción de estrategias pedagógicas y didácticas para su uso en el aula clase. Otra dificultad que mencionan los participantes se refiere al poco conocimiento de las leyes sobre inclusión por parte de los docentes; también refieren escaso conocimiento sobre el rol que desempeñan las MAI, falta de espacio físico en los que los estudiantes incluidos puedan autorregularse o poca organización áulica que genera una sobreestimulación en los estudiantes incluidos, así como la falta de material concreto o facilitadores para estos estudiantes. De igual modo, los participantes señalan la necesidad de contar con materias, dentro de su formación profesional, que aborden la inclusión de esta población, así como la inclusión en general; así mismo mencionan como obstáculo la resistencia ante una forma de trabajo diferente con los estudiantes que presentan PPI o una caracterización específica.

Por otra parte, la mayoría de las docentes hacen referencia a la falta de acompañamiento y de aceptación de las familias como un obstáculo en el proceso de inclusión educativa. Refieren la desorganización de algunas de ellas, la poca aceptación, en algunos casos, de sugerencias brindadas para el bienestar y permanencia de cada niño con TEA. También destacan que las familias de estos alumnos, en su mayoría, casi no participan de las actividades de la institución. Solamente asisten a reuniones cuando son convocados.

Muchos docentes expresaron la necesidad de formación continua y recursos adecuados para abordar las necesidades de los estudiantes con TEA de manera efectiva.

Los resultados mostraron que si bien existe una ley sancionada que asegura el derecho a la educación de las personas con discapacidad, se observa una divergencia al momento de implementarla, entre otras razones, porque los organismos encargados de asegurar dicha inclusión, no siempre ofrecen la capacitación suficiente para abordarla en las instituciones educativas.

A través de sus respuestas se puede concluir que el sistema educativo en general no provee capacitación alguna o suficiente para favorecer la formación docente, ya que la mayoría de las docentes entrevistadas no realizó, ni recibió capacitación sobre Educación Inclusiva. La ausencia de ofertas públicas y gratuitas de capacitación sobre esta temática resulta preocupante para la mayoría de las participantes.

Así mismo, esta realidad se hace extensible en el nivel superior, durante la formación de los futuros docentes, quienes no tienen pautado dentro de la propuesta curricular, ni los contenidos ni las prácticas para implementarlas en el momento que lo requieran. La formación de base de los profesionales no incluye programas, contenidos, ni cátedras que impartan formación adecuada para acceder y construir una escuela inclusiva, a pesar de la vasta normativa sobre dicha temática.

En este sentido, sería provechoso favorecer que los docentes y directivos puedan realizar capacitaciones gratuitas y accesibles sobre inclusión educativa, tomando en consideración la importancia que reviste para la comunidad educativa en general, conocer e implementar los recursos legales que provee el Estado y que puede favorecer el trabajo dentro y fuera del aula, haciendo también hincapié en la promoción de la comunicación entre todos los agentes educativos. Un abordaje interdisciplinario, respaldado por las herramientas legales disponibles, junto a una participación activa de estos últimos favorece el funcionamiento institucional y los aprendizajes de los estudiantes, permitiendo la proyección y construcción de una verdadera educación inclusiva.

8. Aportes y contribuciones de la investigación

La información obtenida en esta investigación es relevante para el desarrollo y enfoque de la psicopedagogía. Los resultados mostraron que si bien existe una ley sancionada que asegura el derecho a la educación de las personas con discapacidad, se observa una divergencia al momento de implementarla.

Los resultados permitieron visibilizar las experiencias, opiniones y vivencias de los diferentes agentes educativos con relación con la educación inclusiva. En cuanto a las percepciones docentes y del EOE sobre los procesos de educación inclusiva en los que participan niños con TEA, cabe destacar que las percepciones de los docentes que participan son distintas a las de los miembros de los EOE.

Los resultados de las entrevistas demostraron la importancia de que estos estudiantes concurren a colegios regulares, sin embargo, consideran que existen algunos casos de discapacidad donde no solo tendrían que ir a una escuela común, sino que también tendrían que asistir a una escuela especial. Además, refieren que, en algunos casos, las configuraciones de apoyo a esta población no son lo suficientemente efectivas para que dichos casos logren cumplir sus trayectorias educativas.

En el caso de los EOE, estos refieren que es difícil garantizar una educación inclusiva de calidad, ya que en muchos casos las instituciones educativas no cuentan con un trabajo colaborativo efectivo entre docentes, directivos y los mismos miembros de los equipos de orientación, aunque estos últimos cuenten con las herramientas adecuadas para llevar adelante la inclusión educativa. Sin duda, para estas participantes ello deviene en barreras que afectan las trayectorias escolares de los estudiantes incluidos. Sostienen que se visibiliza falta de capacitación docente en cuanto a la variabilidad de esta condición, pero también falta de empatía y apertura. Manifiestan que en ocasiones cuando hay una figura de acompañante externo, el niño pasa a ser alumno del asistente. Además, hacen hincapié en la resistencia que presentan frente a lo diverso y a cierta creencia de que el niño debe adaptarse al entorno.

Otro aspecto que resaltan los miembros del EOE tiene que ver con las dificultades que evidencia el sistema educativo para incorporar personal idóneo que acompañe a los estudiantes

incluidos; tal es el caso de las demoras en la incorporación de los acompañantes externos o de la aprobación en tiempo y forma de Propuestas Pedagógicas de Inclusión (PPI) que promuevan una verdadera educación inclusiva.

Este recorrido permitió dar cuenta de cuáles son las barreras que atraviesan los estudiantes de nivel primario con TEA de varias instituciones educativas de gestión pública de la localidad de Navarro, provincia de Buenos Aires. Las barreras que fueron mencionadas por la mayoría de los agentes, poseen un alto impacto en el desarrollo fluido y dinámico de las prácticas docentes en relación a la educación inclusiva, como ser la falta de capacitaciones referidas a inclusión y el desconocimiento de las normativas que marcan el rumbo de una verdadera educación inclusiva; también refieren escaso conocimiento sobre el rol que desempeñan las MAI, falta de espacio físico en los que los estudiantes incluidos puedan autorregularse o poca organización áulica que genera una sobreestimulación en los estudiantes incluidos, así como la falta de material concreto o facilitadores para estos estudiantes. De igual modo, los participantes señalan la necesidad de contar con materias, dentro de su formación profesional, que aborden la inclusión de esta población, así como la inclusión en general; así mismo mencionan como obstáculo la resistencia ante una forma de trabajo diferente con los estudiantes que presentan PPI o una caracterización específica.

Por otra parte, hacen referencia a la falta de acompañamiento y de aceptación de las familias en el proceso de inclusión educativa y a la existencia de barreras actitudinales por parte de los docentes que inciden negativamente en la materialización de la inclusión educativa. Por último, destacan como obstáculo el escaso uso de métodos alternativos de comunicación aumentativa en las aulas, ello debido a la resistencia de muchos docentes para usarlos, ya que esto implica un mayor trabajo de planificación para estos, lo cual deviene en una barrera para el aprendizaje de estudiantes incluidos.

A través de esta investigación se pudo obtener mucha información, mayormente la discrepancia entre las leyes y la realidad. Ofrece datos, a partir de la mirada de los agentes educativos, sobre lo que estos consideran que hay que modificar para que la teoría, tanto la que se expone en la normativa como la que se encuentra en textos formativos, pueda ponerse en práctica y se refleje en la realidad del cotidiano escolar.

De igual modo, esta investigación es un aporte teórico que ofrece una amplia exposición de modificaciones que proponen las participantes para que logren convertirse en facilitadores que, consecuentemente, contribuyan a disminuir y eliminar las barreras que se observan en el cotidiano institucional y que impiden que la inclusión realmente sea viable, sin quedarse en la utopía de la teoría y de la normativa.

Cabe destacar que entre algunos de los facilitadores que se exponen, las participantes de esta investigación manifiestan que es necesario fortalecer una comunicación fluída entre todos los actores intervinientes: Escuela de Educación Especial, directivos, docentes, Equipos de Orientación Escolar, familias y profesionales externos que realizan tratamientos con los alumnos con TEA, tales como psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, psicólogos, etc. Esta articulación es importante para generar estrategias mancomunadas que atiendan las particularidades de cada estudiante, teniendo como eje central el desarrollo de sus potencialidades dentro del contexto educativo, pero también fuera de él. Además, remarcan la importancia de que se deben delimitar los roles que desempeña cada agente educativo (maestro de grado, MAI, miembros del EOE), así como los acompañantes externos para llevar a cabo una verdadera inclusión.

También exponen como facilitadores la importancia de impartir charlas formativas a las familias y demás miembros de las instituciones educativas sobre la inclusión de estos estudiantes en el aula para que conozcan cómo es la dinámica de esta población en el salón de clases, cómo proceder ante una situación de crisis con estos estudiantes, así como involucrar a las familias en la dinámica escolar de sus hijos.

Además, las participantes hacen hincapié en la necesidad de fortalecer la formación que presentan frente a la diversidad, incluyendo un vasto conocimiento sobre la normativa que rige a este tema y que las configuraciones de apoyo para estos estudiantes puedan ser realizadas por los docentes de la modalidad de Educación Especial, siempre en acuerdo con las planificaciones de los docentes de nivel.

Por último, otro de los aspectos que se considera necesario fortalecer para facilitar el desarrollo de los procesos de inclusión en la institución donde trabajan es remarcar la importancia de que se deben delimitar los roles que desempeña cada agente educativo (maestro de grado,

MAI, miembros del EOE), así como los acompañantes externos para llevar a cabo una verdadera inclusión.

Además de ser un aporte teórico sobre los facilitadores que garantizan la inclusión educativa, esta investigación realiza una reflexión exhaustiva sobre las prácticas pedagógicas inclusivas a estudiantes con TEA en nivel primario, que impacte en el quehacer pedagógico, generando cambios en la postura docente ante la inclusión, como así también permitiendo ampliar la mirada docente para flexibilizar contenidos y estrategias, ello con el fin de disminuir las barreras con los que se enfrentan a diario estos estudiantes. En cuanto a las estrategias y metodologías que utilizan los docentes para abordar las necesidades de aprendizaje de estudiantes con TEA los resultados evidencian que, en general, se utilizan diferentes estrategias para acompañarlos dentro del aula, tales como adecuaciones de acceso, teniendo en cuenta sus tiempos para apropiarse de los contenidos; también refieren usar material concreto, así como diversas tecnologías para contar cuentos e identificar personajes. Otras de las estrategias que los docentes destacan como funcional para el trabajo en el aula con estudiantes con TEA es la utilización de la anticipación y explicación de actividades paso a paso, incluyendo el apoyo de imágenes para ampliar y recuperar información, así como la implementación de variados canales de comunicación y de respuesta. En todos estos casos, los participantes recomiendan identificar previamente las necesidades de cada alumno con TEA para establecer un plan de trabajo que se adapte a estas. De igual modo, se recomienda trabajar con esta población en un contexto ordenado y estructurado, además de respetar las exigencias que presenta cada estudiante con TEA en función del nivel que cursa, entre otros aspectos a considerar. Finalmente, otra estrategia que se presenta hace referencia a la utilización de espacios de calma y contención dentro de la institución para mejorar el clima escolar de los estudiantes con TEA incluidos.

Esta investigación no solo aporta al campo de la Psicopedagogía al ofrecer una visión clara de las barreras en la inclusión educativa de estudiantes con TEA, sino que también proporciona herramientas y estrategias prácticas, fomenta la sensibilización y puede influir en políticas educativas, beneficiando a los estudiantes con TEA y a toda la comunidad educativa.

9. Limitaciones de la investigación

Se tienen en cuenta para este apartado, los obstáculos metodológicos que surgieron en esta investigación. Es oportuno mencionar que uno de los límites de esta es la representatividad de la muestra, debido al número acotado de entrevistas realizadas. Si bien, estas permitieron obtener la información que se buscaba y responder a los interrogantes de la investigación, con solo doce participantes la muestra es pequeña, lo que puede limitar la representatividad de las opiniones y experiencias. Esto podría resultar en conclusiones que no reflejen la realidad de todos los docentes y miembros del EOE en la ciudad. Se debe reconocer que dicho proceso no da lugar a una generalización de los resultados. De este modo, la limitación está dada en la pequeña muestra que se utilizó, por lo cual sería útil para futuras investigaciones, trabajar con muestras más representativas.

Se propone como futuras líneas de investigación ampliar la muestra respecto al espacio geográfico, en este sentido, podrían tomarse en consideración otras ciudades para verificar si lo hallado en esta investigación se corrobora en todo el territorio o, el hecho de ser una investigación realizada en Navarro, modifica las barreras que presentan los agentes respecto a la inclusión de estudiantes con TEA en el nivel primario.

La variabilidad en la formación y experiencia previa de los docentes y miembros del EOE puede influir en sus percepciones y prácticas. La diferencia en la formación entre estos agentes influyó significativamente en las respuestas y resultados obtenidos en la investigación. Esto podría generar respuestas que no reflejen una visión común sobre las barreras en educación inclusiva.

Los agentes educativos que conforman los Equipos de Orientación Escolar presentan una formación más especializada en psicopedagogía, neuropsicología y metodologías de intervención, lo que les permite abordar las necesidades específicas de los estudiantes con TEA de manera más efectiva que los docentes, quienes carecen de formación específica sobre TEA, y que presentan creencias y actitudes que limitan su disposición para implementar estrategias inclusivas efectivas.

En conclusión, la discrepancia en la formación entre docentes y EOE puede impactar de manera significativa en la práctica de la inclusión educativa de niños con TEA, afectando tanto las estrategias implementadas como los resultados obtenidos en la investigación.

10. Líneas de investigaciones futuras

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. Por lo tanto, en el marco de futuras investigaciones se sugiere investigar sobre si es posible llevar adelante y concretar algunos de los facilitadores que requieren las participantes para garantizar prácticas pedagógicas inclusivas y de calidad. En función de ello, se propone realizar una investigación sobre la pertinencia de los acompañantes externos en el aula junto a estudiantes con TEA y sus beneficios para transitar la trayectoria dentro de escuelas públicas.

La capacitación y formación docente puede ser objeto de futuros estudios, se sugiere investigar la efectividad de programas de formación y capacitación en educación inclusiva y TEA para docentes, analizando cómo estos influyen en la aplicación de estrategias para estudiantes con TEA y en la reducción de barreras.

La colaboración entre docentes, EOE y familias podría ser el foco de otra línea de estudio, se propone examinar el papel de la colaboración entre los mismos en la creación de un entorno educativo inclusivo. Esto incluiría estudios sobre el impacto de estas colaboraciones en el rendimiento y bienestar de los estudiantes con TEA.

También se propone investigar sobre el análisis de las diferencias en formación y enfoque entre docentes y Equipos de Orientación Escolar y su impacto en la inclusión.

Otra posible línea de investigación puede centrarse en analizar cómo se implementan las adaptaciones curriculares para estudiantes con TEA y qué barreras surgen en este proceso. Se podría investigar la adecuación de los recursos utilizados y su accesibilidad.

Finalmente, se propone examinar qué estrategias pedagógicas resultan más efectivas para estudiantes con TEA en nivel primario.

Estas líneas de investigación podrían contribuir a una comprensión más profunda de las barreras en la educación inclusiva y ayudar a desarrollar estrategias efectivas para mejorar la situación de los estudiantes con TEA en el contexto específico de Navarro.

11. Propuestas de intervención

Al hablar de prácticas pedagógicas inclusivas, es necesario considerar el vasto y complejo entramado de interacciones, comunicación y participación de los diferentes agentes que forman parte de la comunidad educativa. Para que dicha práctica se logre concretar siendo realmente inclusiva, será necesario contar con los saberes teóricos y prácticos para implementarlos cuando lo requiera la situación.

En base a lo evaluado durante la investigación, se presenta la siguiente propuesta de intervención destinada a los docentes, directivos y EOE de las escuelas primarias de la ciudad de Navarro. Esta propuesta se encuentra centrada en los desafíos que emergieron en el contexto de las entrevistas realizadas a los agentes de dichas escuelas. Desde el rol psicopedagógico, se advierte que los docentes necesitan acompañamiento a fin de enriquecer la práctica en el momento de dar respuestas en aulas heterogéneas. La intervención psicopedagógica debe enfocarse en acompañar al docente, pensando juntos las posibles estrategias y brindando espacios de escucha frente a situaciones que no sabe cómo abordarlas. Los docentes tienen la necesidad de recibir supervisión; estar acompañados por una pareja pedagógica; conversar con sus colegas para reflexionar e intercambiar experiencias y contar con un espacio de formación. Las dificultades frente a la inclusión de las personas con discapacidad, en el día a día, requieren de diferentes condiciones y alternativas que puedan ofrecerse para implementarlas en la práctica concreta. Pensar la práctica inclusiva como psicopedagogos, conlleva: flexibilizar el currículum; valorar los tiempos y formas particulares de aprender; apartar la mirada que se centra en el déficit para poder focalizar en las necesidades educativas; desarrollar espacios de intercambio y discusión, donde se pueda considerar aquellas experiencias que suscitan inquietud entre los miembros de la comunidad educativa. Es imperioso realizar intervenciones psicopedagógicas en los procesos de inclusión, ya que, en la dinámica de interacción entre docentes y alumnos, se va escribiendo la historia de cada educando y constituyendo su subjetividad. Ocuparse de ello, implica trabajar en equipo dentro de la escuela, donde la tarea del maestro esté avalada por los directivos.

Desde esta línea de pensamiento, surge la siguiente propuesta que está orientada a los psicopedagogos que se encuentran ejerciendo en instituciones:

- Talleres de concientización: Se considera pertinente diseñar propuestas de intervención psicopedagógica dirigidas a capacitar y generar espacios de encuentro que inviten a los diferentes actores a repensar sus prácticas pedagógicas inclusivas con la finalidad de flexibilizar sus propuestas pedagógicas didácticas e implementar nuevas formas de enseñar en el encuentro con el otro. Para ello, en primera instancia los miembros del EOE deben propiciar espacios de encuentro en los que inviten a los diferentes actores institucionales de la comunidad educativa a participar de talleres para problematizar, sensibilizar y pensar en estrategias colectivas con el fin de garantizar, más allá de lo que dicta la normativa, una educación de calidad, pensando en los estudiantes con TEA como sujetos de derecho que aprenden de manera distinta y que requieren diversos recursos pedagógicos. De este modo, es necesario invitar a reconocer que el problema escolar no está en los estudiantes con TEA, sino en el contexto en que estos se desenvuelven a diario y que los docentes y los orientadores, como agentes del Estado, deben, desde sus prácticas, garantizar una educación plena y de calidad.

- Desarrollo de Recursos Didácticos Adaptados: El Psicopedagogo trabajará conjuntamente con el docente en el desarrollo de recursos didácticos acorde a cada niño y sus necesidades.

- Fomentar la colaboración entre Docentes y EOE: Se realizarán reuniones periódicas entre docentes y miembros del EOE para discutir casos, compartir experiencias y diseñar intervenciones personalizadas. El trabajo de articulación entre el Equipo de Orientación Escolar (EOE) y los docentes en la inclusión educativa es fundamental para crear un entorno escolar que favorezca el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Juntos, el EOE y los docentes trabajan en la elaboración de adaptaciones curriculares que respondan a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes con TEA.

Se establece un sistema de seguimiento para evaluar el progreso del estudiante y ajustar las estrategias según sea necesario.

- Articulación con las familias: Se propone que los psicopedagogos educacionales puedan generar espacios para fortalecer el vínculo familia-escuela, para ello se reflexiona y sensibiliza sobre la importancia del acompañamiento de las familias en las trayectorias de sus hijos con TEA. En este punto, se propone la programación de actividades áulicas donde participen todas las familias con el fin de afianzar dichos vínculos.

La implementación de esta propuesta de intervención busca reducir las barreras en la educación inclusiva de niños con TEA en el nivel primario, desde una perspectiva integral que involucra a docentes, EOE y la comunidad educativa. Al proporcionar herramientas, recursos y apoyo continuo, se espera facilitar un entorno educativo más inclusivo y efectivo que permita a todos los estudiantes desarrollar su potencial al máximo.

Referencias Bibliográficas

Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *Revista Perspectivas*, XXXVIII (1),17-44.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178084_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-1c9f5cb0-4cf8-4785-8d72-de192998a88b

Aitken y Trevarthen (1997) extraído de Rattazzi (2018) *Lo que no te contaron acerca del autismo*. Bonum.

Arias Huertas, P. A., Bejarano Gómez, A. & Garzón Moreno, A. P. (2020). *Barreras en los procesos de Educación Inclusiva dirigidos a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Estudio cualitativo con docentes de una institución educativa*. *Horizontes Pedagógicos*,22(2),75-90. Obtenido de:

<https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/1901>

Asperger (1944) extraído de Rattazzi (2018) *Lo que no te contaron acerca del autismo*. Bonum.

Ayala, P.C. (2021). *Una mirada hacia la educación y la discapacidad. La escuela y sus relatos*. Universidad Nacional Arturo Jauretche.

[Una mirada hacia la educación y discapacidad: La escuela y sus relatos / Pamela Carla Ayala \(unaj.edu.ar\)](https://www.unaj.edu.ar/una-mirada-hacia-la-educacion-y-la-discapacidad-la-escuela-y-sus-relatos/)

Blanco, R. (2006). *La equidad y la inclusión social: unos de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. Madrid, España. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Bleuler (1911) extraído de Rattazzi (2018) *Lo que no te contaron acerca del autismo*. Bonum.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015): *“Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares”*. Adaptación de la 3ª edición revisada del *Index for Inclusion*. Traducción y Adaptación: Gerardo Echeita, Yolanda Muñoz, Cecilia Simón y Marta Sandoval. Consorcio para la Educación Inclusiva. OEI y FUHEM.

Cadaveira, M., & Waisburg, C. (2014). *Autismo. Guía para padres y profesionales*. Editorial Paidós.

Casas, J., y Aparicio, L. (2016). Un análisis del autismo desde la perspectiva de su influencia en familias y la tecnología como facilitador en el manejo de esta condición. *Revista Lagos, Ciencia y Tecnología*, 8(1), 168-182.

Castillo Acobo, R. Y., Quispe Berríos, H., Arias Gonzáles, J., & Amaro, C. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de Filosofía*, 39(2), 587-596.

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/39085/43810>

CIS (2022). *Informes de Opinión Pública CIS UADE-VOICES! Educación e inclusión en las aulas*, Fundación UADE. Voices! Research and Consultancy. ISSN 2618- 2173. Octubre 2022.

Del Torto, D. (2015). “Pedagogía y discapacidad. Puentes para una Educación Especial” Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.

Dirección de Psicología comunitaria y Pedagogía Social de la provincia de Buenos Aires. (2008). *Comunicación conjunta N°1. Puntuaciones acerca de las Reuniones de Equipo Escolar Básico (R.E.E.B).*

Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo; coordinación general de Sergio Siciliano. - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018.

Echeita Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”.
Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(2), 100-117.

https://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5_hm.htm

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Espi, C. H., Altieri, A. B., Farrerós, S. M. y Soler Prat, J. (2011). Alumnado con trastorno del espectro autista. Editorial Graó.

Fernández Batanero, J. M. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía. *Education Policy Analysis Archives*, 18 (22), 1-25.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3667471>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). “*La resolución 311/16 en la Argentina. Análisis y guía para su mejor implementación*”. Agosto 2020. Buenos Aires-Argentina.

<https://www.unicef.org/argentina/media/9236/file/La%20resoluci%C3%B3n%20311-16%20en%20la%20Argentina.pdf>

Frith (1989) extraído de Federación de Autismo Madrid (2020). *Conociendo el autismo: principales teorías explicativas*.

González, M.T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (Supl.2), 82-99.

Green, S. (2016) extraído de UNICEF (2022) *Estrategias de enseñanza aprendizaje para la inclusión educativa de todos y todas con énfasis en Trastornos del Espectro Autista*.

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

Hervás, G. (2016). Un autismo, varios autismos. Variabilidad fenotípica en los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 62 (Supl.1), S9-14.

<https://doi.org/10.33588/rn.62S01.2016068>

Kanner (1943) extraído de Rattazzi (2018) *Lo que no te contaron acerca del autismo*. Bonum.

Ley de Educación Nacional N.º 26.206. (14 de diciembre de 2006). Boletín oficial, 28 de diciembre de 2006

Ley de Educación Provincial N° 13.688. (12 de diciembre de 2006). Boletín oficial, 15 de diciembre de 2006.

Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños Y Adolescentes N° 26061. (28 de septiembre de 2005). Boletín oficial, 26 de octubre de 2005.

Linuesa, Sara., Navacerrada, A. (2020). *Conociendo el autismo: principales teorías explicativas*. Federación autismo Madrid.

Lizama Placencio, F., Mella Hernández, C., Tarifeño Miranda, C. (2022) Espacios educativos que eliminen las barreras asociadas a las dificultades del procesamiento sensorial en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.

<https://bibliotecadigital.academia.cl/server/api/core/bitstreams/ad9e9f68-b169-4160-9e83-72206ea4794a/content>

López Bastías, J.L. (2019). *La conceptualización de la discapacidad a través de la historia: una mirada a través de la evolución normativa*. *Revista de la Facultad De Derecho De México*, 69 (273-2), 835-856. <https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2019.273-2.68632>

López, M. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir la escuela sin exclusiones*. Revista innovación educativa, N.º 21, 37-54.

Martell, L. (2020). Las barreras para el aprendizaje y la participación. Un análisis desde la Psicología. Revista de Ciencias de la Educación, 1(2), 66-72.

<https://es.scribd.com/document/652307211/09-Articulo-7>

Ministerio de Educación de la Nación (2019). *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf

Ortega Cuartas, E.G. (2015). *Percepción de la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (T.E.A) desde las voces y vivencias de los docentes a partir de las políticas educativas* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional de la Universidad de Manizales.

<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/2647/tesis%20inclusi%3%b3n%20%281%29.pdf>

Padin, G. (2013). "La educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva". Revista latinoamericana de educación inclusiva. Vol. 7, N° 2, págs. 47-61.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752909>

Paguey Cortés, R.P., Zurita Gutiérrez, P.A., Merino Silva, F.M., Arteaga Riffo, B.J., & Sandoval Vera, C.G. (2022) Inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista dentro del aula regular en el colegio municipal Camilo Enríquez de la comuna de Concepción.

<https://tesis.ucsc.cl/server/api/core/bitstreams/cca2677a-db50-43cc-92eb-8912417fb4a9/content.cl>

Palacios, A. (2008). *“El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”*. Madrid. España: Cinca.

Palacios, A. y Bariffi, F. (2007). *“La discapacidad como cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”*. Madrid: Grupo editorial Cinca, S.A.

Ragonesi, L. P., Bruno, D. S., & Pérez Lugones, F. (2021). Inclusión educativa, aprendizaje y deseabilidad social en docentes de niños con trastornos del espectro autista de la CABA. *Psocial*, 7(1), 85-94.

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2422-619X2021000100085

Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Revista Telos*, 19(1), 81-96.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6219223>

Rattazzi, A. (2018). *Lo que no te contaron acerca del autismo*. Bonum.

Riviere, A. (2007) extraído de UNICEF (2022) *Estrategias de enseñanza aprendizaje para la inclusión educativa de todos y todas con énfasis en Trastornos del Espectro Autista*.

Resolución CFE N° 311/16. Inclusión escolar en el Sistema Educativo Argentino. Anexo I: Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad. (2016) Consejo Federal de Educación. Argentina

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

Resolución de firma conjunta N° 1664/17. Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires. (2017). Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires
https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-04/2_resolucion_ndeeg_1664-17.pdf

Scharlock, R.L. y Verdugo, M.A. (2007). "El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual". Revista Española sobre discapacidad intelectual. Vol.38, N°224, págs.21-36
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2513348>

Sosa, L. (2009). *Reflexiones sobre la discapacidad. Dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas*. Págs. 1-20.

Subsecretaria de Educación y Dirección de Psicología comunitaria y Pedagogía Social. (2014). Comunicación N° 5/14. Los equipos de Orientación Escolar (EOE) y las trayectorias educativas de alumnos con proyectos de integración.

Sustas (2018) extraído de Rattazzi (2018) *Lo que no te contaron acerca del autismo*. Bonum.

Thompson (2002) extraído de Rattazzi (2018) *Lo que no te contaron acerca del autismo*. Bonum.

Torres Montalvo, M. C., Pinos Benavides, C. X., & Crespo Dávila, E. M. (2021) Educación Inclusiva en Estudiantes con Trastornos del Espectro Autista. *Revista Científica Hallazgos21*, 6(2), 138-147.

<https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/519/447>

UNICEF. (2022). Estrategias de enseñanza aprendizaje para la inclusión educativa de todos y todas con énfasis en Trastorno del Espectro Autista.

Recuperado de:

<https://www.unicef.org/dominicanrepublic/media/7991/file/Estrategias%20de%20Ensenanza%20Aprendizaje%20Trastorno%20del%20Espectro%20Autista%20-%20PUBLICACION.pdf>

Valcarce Fernández, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Revista Innovación Educativa* (21), 119-131.

<https://minerva.usc.gal/rest/api/core/bitstreams/e346903f-7f43-46b6-a49c-9b5cb9e82c27/content>

Victoriano, E. (2017). "Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la perspectiva de los tutores del programa Piano-UC". *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 349-369.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>

Wing y Gould (1979) extraído de Rattazzi (2018) *Lo que no te contaron acerca del autismo*. Bonum.

Anexo/s

Entrevista a agentes educativos

¿Qué antigüedad tiene en el cargo como docente?

2. ¿Qué tipo de capacitaciones/formaciones le ha brindado la institución sobre de educación inclusiva? ¿Cuál considera que debe ser la más apropiada para abordar la temática?

3. ¿Tiene conocimiento acerca de la normativa vigente acerca de la educación inclusiva y los derechos de las personas con discapacidad?

4. En sus años de experiencia docente ¿ha tenido en el aula de clase estudiantes con Trastorno del Espectro Autista?

5. Desde su experiencia profesional y personal, ¿cuál es su percepción acerca de cómo se desarrollan los procesos de inclusión de los niños con TEA?

6. ¿Con qué apoyos/adecuaciones/ajustes cuenta el/la estudiante incluido en la escuela?

- Figura de apoyo (por ejemplo: maestra integradora, acompañante terapéutico, APND, etc.)
- PPI- Propuesta Pedagógica para la Inclusión
- Adecuaciones de contenidos/metodológicas/ de evaluación, etc. Por parte de la escuela
- Ajustes razonables
- Accesibilidad completa (infraestructura, comunicación, etc.)
- Equipamiento específico, apoyos para la comunicación (por ejemplo: sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación), "caja sensorial"

7. Desde su experiencia profesional ¿Cómo se manifiestan las dificultades en las habilidades sociales y la comunicación, en el contexto del aula clase?

8. Desde su rol como docente ¿qué herramientas ha implementado y piensa que se pueden implementar en el aula de clase para garantizar la inclusión en un niño con TEA?

9. ¿Cuáles son las barreras que ha identificado que dificultan el proceso de educación inclusiva del niño con TEA a nivel de permanencia?

10. ¿Qué aspectos considera necesario fortalecer para facilitar el desarrollo de los procesos de inclusión en la institución?
11. Desde su experiencia profesional ¿Cómo debe ser el proceso de acompañamiento dentro del aula para niños con TEA?
12. Explique brevemente cómo es la articulación entre docentes y EOE de la institución educativa en el proceso de inclusión de estudiantes con TEA?

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores (UFLO) está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre la perspectiva docente acerca de los factores que obstaculizan la inclusión educativa de los niños con trastorno del espectro autista del nivel primario de la ciudad de Navarro. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración unas preguntas que se me harán 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 y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores (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.

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

Firma:

Aclaración:

DNI:

Fecha:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

DNI: