FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

La Inclusión de niños con Condición del Espectro Autista en Nivel Inicial en una Institución de Educación Especial de gestión privada en la ciudad de Olavarría, Provincia de Buenos Aires

Estudiante: Tejeda, Débora Daiana

Legajo: 33.950

Director/es: Mascarini, Claudia Alejandra

Co-director/es:

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciado/a 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 - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha [ ] 20 de Mayo de 2025

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación [ ]

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Olavarría, 20 de Mayo de 2025

Firma y aclaración del autor:

ÍNDICE

1. **RESUMEN** **4**
2. **INTRODUCCIÓN** **5**
3. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO 5
4. JUSTIFICACIÓN 6
5. OBJETIVOS 8
6. OBJETIVO GENERAL 9
7. OBJETIVOS ESPECÍFICOS 9
8. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN 9
9. **ESTADO DEL ARTE** **10**
10. **MARCO TEÓRICO** **18**
11. HISTORICIDAD. DE LA SEGREGACIÓN A LA INCLUSIÓN 18
12. INCLUSIÓN EDUCATIVA. DEFINICIONES 22
13. CEA (CONDICIÓN DEL ESPECTRO AUTISTA). HISTORIA Y DEFINICIONES 28
14. ADECUACIONES CURRICULARES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. CONCEPTOS Y APLICACIÓN PRÁCTICA EN EL MARCO DE UN PPI 32
15. FAMILIAS Y AUTISMO 36
16. **MÉTODO** **38**
17. PARTICIPANTES 38
18. INSTRUMENTOS 39
19. PROCEDIMIENTOS 39
20. **RESULTADOS** **39**
21. **DISCUSIÓN** **47**
22. **CONCLUSIÓN** **54**
23. **APORTES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN** **56**
24. **LIMITACIONES DE LA INVESTIGACION** **57**
25. **LINEAS DE INVESTIGACION FUTURAS** **57**
26. **PROPUESTAS DE INTERVENCION** **58**
27. **REFERENCIAS** **61**
28. **ANEXOS** **68**

La Inclusión de niños con Condición del Espectro Autista en Nivel Inicial en una Institución de Educación Especial de gestión privada en la ciudad Olavarría, Provincia de Buenos Aires.

RESUMEN

Esta investigación analiza la inclusión de niños con Condición del Espectro Autista en una Institución de Educación Especial, CORIM - DIEGEP 1261 perteneciente a la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires. La misma cuenta con servicio de Educación Temprana, Nivel Inicial, Nivel Primario y SAFI (Servicio Agregado de Formación Integral), los cuales se encuentran distribuidos en dos edificios de gestión compartida.

A lo largo de este trabajo, se realizará un recorrido por la historia del autismo, sus definiciones y las estrategias más efectivas para abordarlo en el aula. Además, se examinará la normativa que enmarca las prácticas inclusivas, proporcionando un marco teórico y práctico para la inclusión de niños con autismo en el sistema educativo.

La investigación evidencia que las estrategias pedagógicas más efectivas para la inclusión de niños con CEA incluyen el uso de soportes visuales y material concreto, que facilitan la comprensión y exploración. No obstante, las principales limitaciones radican en las barreras sociales y actitudinales de los agentes institucionales, impactando directamente en la calidad de las trayectorias educativas. Si bien se implementan adaptaciones en espacios, tiempos y propuestas, la efectividad de las prácticas inclusivas depende de la participación activa y el compromiso de todos los involucrados en el Proyecto Pedagógico de Inclusión. Finalmente, una actitud abierta y predisposición a valorar la diversidad son fundamentales para construir prácticas inclusivas exitosas y entornos educativos que respeten y potencien el aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Inclusión - Condiciones del Espectro Autismo (CEA) - Nivel Inicial - Proyecto Pedagógico de Inclusión (PPI) - Barreras para la Inclusión - Adaptaciones metodológicas - Estrategias didácticas para la Inclusión.

INTRODUCCIÓN

DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

El presente trabajo tiene como propósito abordar en profundidad la temática de la inclusión de niños/as con Condición del Espectro Autista (CEA) en el Nivel Inicial, específicamente en el contexto del Nivel Inicial de una institución de Educación Especial de gestión privada situado en Olavarría, Provincia de Buenos Aires. Esta investigación se centrará en explorar las prácticas inclusivas, identificando tanto los factores que contribuyen a su efectividad como las barreras que limitan su implementación.

Para ello, se emplea un enfoque cualitativo y descriptivo, basado en la recolección y análisis de datos obtenidos de entrevistas semi-estructuradas dirigidas a docentes y equipo de la Modalidad de Educación Especial y docentes de Nivel Inicial, además de la revisión de documentos institucionales y normativos. Este enfoque permitirá recoger las experiencias, percepciones y estrategias implementadas por los actores educativos, obteniendo información valiosa para enriquecer las prácticas inclusivas.

Es importante destacar que, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), los Trastornos del Espectro Autista (TEA) constituyen un grupo de afecciones diversas que se caracterizan por algún grado de dificultad en la interacción social y la comunicación. Además, presentan patrones atípicos de actividad y comportamiento, como dificultad para pasar de una actividad a otra, gran atención a los detalles y reacciones poco habituales a las sensaciones. Este marco teórico resulta fundamental para comprender las individualidades de los niños/as con CEA y para diseñar intervenciones que respondan adecuadamente a sus necesidades educativas, asegurando su plena inclusión al entorno educativo.

A partir del análisis de los datos recabados, este estudio buscará no solo aportar una visión crítica sobre el estado actual de la inclusión en este contexto particular, sino también generar recomendaciones concretas que permitan construir un entorno educativo más equitativo y accesible. Así, el trabajo tiene como finalidad no solo contribuir al conocimiento teórico-práctico sobre la inclusión del alumnado con CEA en el Nivel Inicial, sino también brindar herramientas útiles para los docentes interesados en mejorar sus prácticas y promover trayectorias educativas de calidad para todos los estudiantes.

JUSTIFICACIÓN

La presente investigación encuentra su justificación en la necesidad imperiosa de analizar y promover prácticas inclusivas efectivas en el Nivel Inicial para niños con Condición del Espectro Autista (CEA). Este estudio cobra relevancia no solo desde el ámbito pedagógico, sino también desde un enfoque social y legal, ya que la educación inclusiva es un derecho fundamental respaldado por normativas nacionales e internacionales. La Ley Nacional de Educación Nº 26.206 (2006) establece que “el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.” (p. 1)

Asimismo, la Ley N.º 26.601 (2005) refuerza la obligación de los organismos competentes de identificar de manera temprana las necesidades educativas derivadas de la discapacidad y los trastornos del desarrollo, asegurando una atención interdisciplinaria y educativa que fomente la inclusión desde el preescolar. Tal como

plantea Finnochiaro (2019), el Estado tiene el deber de garantizar el acceso igualitario a una educación inclusiva de calidad en las escuelas comunes para los niños con discapacidad, priorizando este enfoque sobre la educación en instituciones de la Modalidad de Educación Especial. Estas normativas subrayan el marco normativo que guía y sustenta las prácticas inclusivas.

A pesar de estos avances, persisten barreras significativas que afectan la calidad de las trayectorias educativas de los niños con CEA. Según la Dirección de Educación Especial (2009), estos niños, aunque no presentan deficiencia intelectual, enfrentan desafíos en su aprendizaje que pueden manifestarse en problemas de atención, repeticiones o interrupciones vinculadas a una detención en su proceso de desarrollo subjetivo. Esto destaca la importancia de diseñar estrategias inclusivas que consideren estas particularidades para favorecer el pleno desarrollo de los estudiantes.

Desde una perspectiva psicopedagógica, este trabajo busca proporcionar herramientas y estrategias basadas en evidencia que faciliten la comprensión integral del autismo y las configuraciones de apoyo necesarias para la inclusión. Lovari (2019) explica que el Proyecto Pedagógico de Inclusión (PPI) es un instrumento pensado para los procesos de inclusión, no solo para estudiantes con discapacidad, sino también para aquellos con dificultades específicas del aprendizaje o altas capacidades. Sin embargo, surge la necesidad de reflexionar sobre las posibles limitaciones de este instrumento al momento de trabajar corresponsablemente. Esto plantea nuevos desafíos para los agentes educativos en su rol de garantizar trayectorias inclusivas.

La UNESCO (2004) señala que un currículo es inclusivo cuando representa la diversidad cultural y social de un país, incluyendo a personas con discapacidad, minorías étnicas, niños y mujeres. Esta visión se alinea con el enfoque promovido por

la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires, que enfatiza la necesidad de realizar todas las flexibilizaciones necesarias para garantizar el logro de los contenidos escolares establecidos, favoreciendo así la constitución subjetiva de los estudiantes con Trastornos Emocionales Severos (TES).

Por último, esta investigación adquiere gran relevancia para la comunidad educativa del Nivel Inicial, ya que no solo proporciona una base teórica y normativa sólida sobre las prácticas inclusivas, sino que también brinda recursos concretos que facilitan su aplicación. Además, reflexiona a partir de las experiencias y perspectivas de los docentes sobre los desafíos y estrategias necesarias para llevar a cabo prácticas inclusivas eficaces. Este trabajo apunta a contribuir de manera significativa a la construcción de ambientes educativos más justos, adaptados y orientados hacia la inclusión plena de todos los estudiantes en el Nivel Inicial, dando respuesta a sus necesidades.

OBJETIVOS

El presente trabajo se estructura en torno a un objetivo general, acompañado de tres objetivos específicos que guiarán el desarrollo del estudio.

Asimismo, se presentan las hipótesis de investigación que se explorarán y analizarán a lo largo del mismo, en dicho apartado. Estas servirán como punto de partida para la recolección y análisis de los datos, orientando el enfoque metodológico y las conclusiones que se obtendrán al final de la investigación.

OBJETIVO GENERAL

Evaluar los alcances y las limitaciones de la Inclusión en niños con CEA en Nivel inicial de una institución de Educación Especial de gestión privada en Olavarría, Pcia. De Bs. As.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analizar el trabajo conjunto que se lleva a cabo entre los docentes a cargo de sala y el docente de inclusión.
2. Especificar qué estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para abordar las necesidades educativas de los alumnos con autismo han resultado satisfactorias para lograr aprendizajes significativos.
3. Indagar si la institución educativa de nivel realiza los ajustes necesarios para minimizar el impacto de las barreras identificadas, con el fin de promover la participación plena del estudiante con autismo.

HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

En función a lo desarrollado anteriormente, se enuncian los siguientes supuestos básicos:

1. Resulta de gran importancia poder realizar un trabajo corresponsable entre el docente de sala y el docente de inclusión para garantizar una participación plena dentro de la sala.
2. El éxito de las prácticas inclusivas dependerá, entre otras cosas, de la realización de intervenciones personalizadas para cada estudiante.

3. Para lograr una inclusión plena, es fundamental que la institución educativa de nivel reconozca la importancia de minimizar el impacto de las barreras detectadas.

ESTADO DEL ARTE

En el marco de los antecedentes relacionados con el estudio de esta temática encontramos a Núñez Mayán (2019), quién en su artículo titulado "El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad", publicado en la Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva para la Universidad de La Coruña, se propone investigar si ha habido un avance sostenido hacia la educación inclusiva o si persiste una separación entre las instituciones de Educación Especial y las escuelas "convencionales". Su análisis abarca desde los inicios del paradigma integrador hasta la actualidad. La autora busca comprobar si el alumnado con discapacidad tiene el acceso garantizado a las instituciones educativas de nivel y en ese caso, si responde a patrones inclusivos. Para ello, se basa en el análisis e interpretación de datos oficiales publicados por el Ministerio de Educación de España. Los datos presentados muestran un aumento de la población con NEE en los años 1985/86 y 1995/96 que asisten a establecimientos educativos convencionales que pasó del 53,70% al 75,23%. Asimismo, destaca que estos son los diez años posteriores al Proyecto de Integración en España por el cual el alumnado con NEE podía acceder al sistema de educación convencional. Entre los años 1995/96 y 2006/07 continúa incrementándose este porcentaje, aunque en menor medida y disminuye de esta forma, la escolaridad en las sedes de Educación Especial, aumentando de un 75% a un 79% de alumnado con NEE en escuelas convencionales durante ese periodo. En los años 2006/07 y 2014/15 hay un mínimo aumento de este porcentaje. Del 79,6 % de los años anteriores al 80,23% en este último período. Por los datos anteriormente enunciados, es que la autora afirma que se ha producido un estancamiento respecto a la inclusión de

estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación convencionales y continúa diciendo que la educación en sedes de Educación Especial no constituye un panorama excepcional en las trayectorias educativas de los niños con discapacidad como se propone desde la legislación. Asimismo, hace hincapié no sólo en los datos estadísticos, si no que aborda la cuestión de la calidad educativa en los centros de inclusión. La autora refiere que más allá de que los estudiantes con discapacidad tengan acceso al sistema educativo convencional esto no indica necesariamente que se le garantice una inclusión plena, para ello es necesario conocer cómo es su permanencia allí. A modo de cierre, pide un debate profundo sobre la doble red educativa, sobre el papel de los centros de Educación Especial y principalmente sobre el sistema educativo ordinario y sus mecanismos de exclusión, ya que considera que es por ello que aún se mantienen ambas vertientes.

Delgado, Barrionuevo y Essomba (2021) de las Universidades Tecnológica Indoamericana y Autónoma de Barcelona respectivamente, realizaron un estudio de caso denominado: “La educación inclusiva en el nivel inicial. Estudio de caso”, en el que buscan examinar las prácticas de educación inclusiva en el nivel inicial bajo la lupa del Modelo Social de la Discapacidad, basándose en tres ejes de análisis: políticas, condiciones y actitudes en relación a los niños. Este análisis tuvo como finalidad identificar cuales son las estrategias implementadas en el aula y pensadas para atender la diversidad y resaltar los desafíos y logros de la inclusión en este contexto educativo. Los autores realizaron una investigación cuantitativa a partir de acontecimientos ya sucedidos, la cual fue aplicada en 30 centros infantiles, obteniéndose el índice de efectividad de la gestión en educación inclusiva de 51,3%, relacionado con un bajo conocimiento para hacer inclusión a niños con discapacidad. El estudio concluye afirmando que la educación inclusiva en dicho nivel debe comprenderse como un nuevo reto de trabajo, debido a que es una etapa excepcionalmente diversificada por las características que le son propias de la edad; atiende las condiciones sociales, interculturales y/o personales de los niños.

“La inclusión trabaja con la estimulación como estrategia de prevención,

optimización de capacidades y compensación de situaciones de desigualdad, busca la participación de los niños, la familia y los docentes, a través del juego, el aprendizaje y el trabajo entre todos.” (Delgado et. al., 2021, p. 38)

Vivanco (2021), en su estudio "Inclusión educativa de niños y niñas diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el Sistema Educacional chileno, Valparaíso 2021” para la Universidad de Valparaíso, analizaron las percepciones que padres y profesionales tienen acerca de la inclusión de niños con diagnóstico de CEA en el sistema educativo convencional chileno. Realizó su investigación desde un enfoque cualitativo no experimental, mediante el análisis de los datos recabados y desde un enfoque descriptivo - exploratorio.El análisis de las entrevistas revelan que la flexibilidad y la tolerancia a la frustración son condiciones esenciales para los docentes que trabajan con niños con discapacidad. Además, se destaca la importancia de contar con recursos claves en las aulas como carteleras de anticipación, pictogramas y estrategias de contención en situaciones de mayores desafíos. La autora también refiere que las entrevistas dan cuenta que tanto las familias como los profesionales consideran que las escuelas especiales son opciones adecuadas para casos de CEA de menor funcionamiento, y que una escuela convencional proporciona mayores posibilidades de socialización, razón por la cual, los padres las consideran fundamentales en términos de inclusión. Asimismo, se deja entrever que las escuelas especiales no son consideradas una opción inclusiva. Respecto a las barreras para el aprendizaje, reconocen como primordiales la falta de preparación, de vocación y de predisposición de docentes y directivos de dichos establecimientos para brindar respuesta a las diferentes necesidades educativas.

Por otro lado, en su tesis para la Universidad Siglo 21 titulada "El aprendizaje en el Nivel Inicial de niños con TEA (Trastorno del Espectro Autista)", Ginestar (2019) analiza las condiciones necesarias para llevar a cabo prácticas inclusivas efectivas en el trabajo con niños con CEA. Su investigación tuvo como objetivo identificar los factores que afectan la inclusión de niños con autismo con la finalidad de desarrollar estrategias de inclusión que

resulten efectivas para dicha población. La investigación se da en el marco de un Jardín de Infantes ubicado en la localidad de San Rafael, Mendoza y fue realizada mediante una metodología cualitativa. Las técnicas utilizadas para la recolección de datos de dicha investigación fueron la observación y el cuestionario semi - estructurado. El trabajo presenta 4 variables de análisis que se desarrollan tanto en el Jardín de Infantes como en la Fundación TIPNEA, la cual brinda atención a pacientes con autismo en San Rafael, Mendoza. En base a los datos recabados, la tesista concluye que son muchos los factores que inciden en que una inclusión sea o no efectiva en niños con CEA, entre estos factores destaca el desconocimiento del marco legal en el cual se enmarcan las prácticas inclusivas hasta la ausencia de estrategias metodológicas apropiadas para cada niño en particular y el poco entusiasmo para trabajar con la diversidad de las aulas. También hace referencia a los planes de estudio que no contemplan los diferentes estilos de aprendizaje, falta de comunicación y de políticas educativas, entre otras. En este sentido, entiende que es responsabilidad de la escuela crear entornos propicios para prácticas inclusivas, abordando así la diversidad de los estudiantes en las aulas.

García y Fernández (2022), en su artículo "Estrategia didáctica para fortalecer la inclusión de los niños con autismo del Centro de Educación Inicial Agripina Murillo" para la Universidad Técnica de Manabí investigaron cómo las estrategias didácticas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) influyen en la inclusión de niños con CEA. El relevamiento de datos se realizó a través de la administración de entrevistas y cuestionarios a actores de una Institución de Nivel Inicial. En este sentido, se tomó como muestra 5 niños con Autismo que transcurren en segunda sección de Nivel Inicial y 9 docentes del mismo centro, con el fin de indagar las estrategias didácticas empleadas en niños con dicho diagnóstico y el conocimiento que se tiene sobre ellas. A través de las entrevistas administradas a docentes, se pudo develar que el uso de pictogramas referentes a hábitos y normativas han dado buen resultado colaborando junto con la intervención del docente a mermar conductas indeseadas de los estudiantes. En este sentido, los docentes también

refieren que una vez incorporadas las rutinas, se permiten hacer cambios sutiles en la misma y que esto no altera el funcionamiento de los niños con CEA. Cuando la dinámica institucional demanda un cambio abrupto, los docentes suelen anticipar esta situación mediante fotografías o pictogramas, que muestran el cambio de lugar o de actividad. Del mismo modo, al plantear las actividades se parte del modelado a través de los pares, para que puedan comprender lo que se desea de cada propuesta. Asimismo, los profesionales manifiestan que las instrucciones que se brindan deben ser claras, concretas, y siempre posicionándose frente al niño, reforzando aquellas conductas que son positivas. También reconocen como positivas estrategias como el uso de rompecabezas, uso de colores llamativos, musicoterapia, entre otras. Siguiendo esta línea, un 67% de los docentes entrevistados consideran que tienen un conocimiento adecuado del autismo, mientras que el otro 33% creen que solo saben lo necesario. El 89% de los docentes encuestados refirieron conocimiento acerca de las estrategias didácticas basadas en el DUA y el 100% manifestó estar capacitado para trabajar con niños con CEA.

Gelber et al. (2019), en su estudio titulado "Del dicho al hecho: creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago" para la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso analizaron cuáles son aquellas creencias que poseen directivos, docentes y educadores diferenciales acerca de la inclusión, con el objetivo de ofrecer una visión más amplia que permita comparar y enriquecer las distintas perspectivas que cada uno tiene según su función en el entorno educativo. Asimismo, buscaron conocer cuales son prácticas que llevan a cabo dichos actores institucionales para garantizar una educación inclusiva en la ciudad de Santiago, Chile. Para ello, se tomó una muestra en 50 escuelas municipales de la Región Metropolitana de Santiago. Para llevar a cabo la recolección de datos, se utilizaron cuestionarios de autoaplicación y observaciones áulicas, sumado a esto y con la finalidad de poder realizar asociaciones entre las creencias y las prácticas que se llevan a cabo, se realizaron análisis de medias, t-test y chi cuadrado. El análisis de los datos recabados, dieron cuenta de que casi la mitad de directivos

consultados y los docentes del área de matemáticas tiene una concepción teórica sobre lo que es la inclusión, mientras que los docentes diferenciales la definen a través de prácticas y/o estrategias pedagógicas para el aula. A su vez, el estudio también revela que aquellos docentes comprometidos con la enseñanza suelen planificar conjuntamente con el docente especial, contener emocionalmente a sus alumnos y brindar diversas estrategias para la resolución de actividades pedagógicas. Los autores también advirtieron sobre la falta de formación docente en prácticas pedagógicas que atiendan la diversidad y que, aunque la aceptación pueda ser buena, no se traducen en ofrecer prácticas de calidad.

López et al. (2021), en su artículo "Prácticas inclusivas centradas en el aprendizaje: un estudio de casos múltiples en educación infantil" para la Pontificia Universidad Católica de Chile examinan la incorporación de la inclusión en el sistema educativo de Chile, resaltando su progresiva integración en las políticas públicas, con la intención de garantizar el acceso a una educación más justa y equitativa. La investigación tuvo como objetivo caracterizar las prácticas inclusivas que implementan los docentes de educación inicial que trabajan con niños de 4 a 6 años. Para ello, se empleó una metodología cualitativa basada en una muestra de tres maestras. Estas educadoras participaron en entrevistas semiestructuradas y fueron observadas en 18 situaciones de enseñanza y aprendizaje. Parafraseando a las autoras, los datos recopilados fueron analizados a través de la interpretación del contenido y observaciones realizadas en el aula. Los resultados revelan que los docentes dan prioridad a las prácticas inclusivas en dos aspectos principales: la organización del juego y el proceso de aprendizaje, así como el uso de recursos dentro del aula. Sin embargo, se detecta una implementación menos frecuente de la diversificación en los métodos de enseñanza. Adicionalmente, se evidencia una escasa variedad de estrategias utilizadas por las maestras para fomentar la representación, expresión y motivación hacia el aprendizaje. Las autoras argumentan que esto pone de manifiesto la necesidad de mejorar las prácticas pedagógicas para abordar estas dimensiones esenciales para el aprendizaje. También enfatizan la importancia de ofrecer experiencias en un

ambiente natural que favorezca la adquisición y consolidación de conocimientos relevantes en la primera infancia.

“Los resultados de este estudio permiten concluir que la educación inclusiva no está promoviendo un cambio de paradigma en la educación infantil actual, más bien se encuentra de acuerdo con Gelber et al. (2019), en un tránsito a un paradigma inclusivo, que tiene más bien un carácter práctico, asociado a una necesidad educativa especial (NEE).” (López et. al., 2021, p. 13)

González Gil, Martín Pastor y Poy Castro (2019) son investigadores pertenecientes a distintas instituciones académicas, con González-Gil y Martín Pastor vinculados a las Universidades de Salamanca y de León, respectivamente. En su artículo "Educación Inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado", exploraron el conocimiento poseen los docentes acerca de las barreras y facilitadores que impactan las prácticas pedagógicas orientadas a la diversidad, como así también que entienden por educación inclusiva. Para llevar a cabo esta investigación, se utilizó una metodología cualitativa basada en una muestra de 80 docentes, de los cuales el 71,2% eran mujeres y el 8,7% tenían menos de 30 años. La mayoría de los participantes se ubicó en grupos de edad entre 30 y 40 años (21,3%), 41 y 50 años (35%), y mayores de 51 años (35%). Además, se seleccionaron docentes de distintos niveles educativos, destacando que el 43,7% pertenecía al nivel primario y el 40% al secundario. Un 71,2% de los encuestados contaba con más de 10 años de experiencia y el 52,5% trabajaba en instituciones de educación pública. Los testimonios de los docentes fueron transcritos, analizados y codificados en torno a tres ejes temáticos: el concepto de inclusión, las barreras para su implementación y los facilitadores. En este análisis, se identificaron dos enfoques en las prácticas inclusivas: uno enfocado en estudiantes con proyectos de inclusión y/o necesidades educativas especiales, y otro que aboga por la inclusión de todos los estudiantes. Asimismo, se detectó que los principales obstáculos a la inclusión están

relacionados con la falta de formación docente en técnicas inclusivas, mientras que el compañerismo y el trabajo colaborativo emergen como motores esenciales para promover la inclusión.

González et al. (2021), en su artículo "La Preparación de los Maestros para Estimular la Socialización de los Educandos con Autismo en Condiciones de Inclusión" para la Universidad Católica del Maule y la Universidad de Talca expresan la preocupación de los docentes por la falta de habilidades sociales en los estudiantes con CEA, así como por comportamientos estereotipados y patrones de interés restringidos. El objetivo de su estudio es evaluar el nivel de preparación y formación de los docentes para fomentar las habilidades sociales de niños con CEA en entornos educativos. Los investigadores utilizaron una metodología cuantitativa, llevando a cabo un estudio descriptivo-comparativo de corte transversal. La muestra estuvo compuesta por 74 maestros que atendían a estudiantes con CEA, de los cuales 52 eran mujeres y 22 hombres, con edades entre 22 y 57 años. Se aplicó un cuestionario y una ficha de observación validadas para medir el grado de preparación de los docentes. Los resultados indicaron que existen dificultades significativas en la formación teórica y práctica de los maestros en relación con la estimulación de las habilidades sociales y la vida cotidiana de los estudiantes con CEA en contextos inclusivos. Para concluir, los autores sostienen que la participación de los docentes en cursos y programas de posgrado mejora considerablemente su comprensión del trastorno, lo que a su vez les permite implementar prácticas más efectivas. Además, destacan que la experiencia en entornos educativos proporciona herramientas psicológicas y pedagógicas valiosas que contribuyen a mejorar la calidad educativa de los estudiantes en los centros inclusivos.

En su investigación "Estrategias docentes para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela" para la Pontificia Universidad Católica del Perú, Sandoval y Quispe (2021) exploran las prácticas inclusivas llevadas a cabo por un grupo de

docentes en una institución de nivel inicial de gestión pública en el distrito de San Miguel, Perú. El estudio adoptó un enfoque cualitativo, mediante la utilización del método de estudio de caso, con la participación de la directora del instituto y siete docentes de segundo ciclo a través de entrevistas realizadas a distancia. Estas entrevistas tuvieron como objetivo identificar las estrategias implementadas para facilitar la inclusión de niños con autismo. El estudio reveló que las estrategias empleadas por las docentes para abordar a niños con CEA son principalmente básicas y son descritas por la autora como "intuitivas". Con ello, se refiere a que provienen de la experiencia personal de las educadoras o de otras colegas. En algunos casos, las estrategias fueron derivadas de la información proporcionada por padres o especialistas, así como de investigaciones en libros y videos. En este contexto, las autoras señalan que: “en ningún caso se hizo alusión a conocer estrategias que hayan aprendido en capacitaciones o cursos de formación continua” (Sandoval y Quispe, 2021, pp. 140-141). Además, las estrategias identificadas conciernen a la contención en situaciones desafiantes y la creación de entornos emocionales cálidos. También se realiza un trabajo colaborativo entre compañeros, donde se explica el funcionamiento de los niños con CEA. Sin embargo, las docentes no mencionaron el uso de estrategias durante momentos recreativos, que son esenciales para la socialización de estos niños.

MARCO TEÓRICO

HISTORICIDAD:
DE LA SEGREGACIÓN A LA INCLUSIÓN

Valencia (2014) identifica que las diversas situaciones de supervivencia que han tenido que enfrentar las poblaciones primitivas han hecho que las personas con discapacidad sean consideradas una carga en la Prehistoria y en la Antigüedad. Sin embargo, hallazgos arqueológicos han dejado en evidencia que se realizaban prácticas

pseudo médicas sobre estos pacientes, con el objetivo de erradicar la deficiencia. Prácticas tales como amputaciones sin anestesia y heridas craneales ocurrían con esta finalidad. Asimismo, el autor enuncia que en el Antiguo Egipto la discapacidad fue marcada por el abandono y el infanticidio de niños con esta condición que no respondian favorablemente a estos tratamientos. Lopez Maineri (s.f.), afirma que la exclusión de las personas con discapacidad fue el camino que generó mayor tranquilidad en la sociedad.

En comunidades judeocristianas, la discapacidad era evidencia de pecado o de castigo divino, ya sea de la persona con discapacidad, su familia o la sociedad en la cual habitaba. Refiere Valencia (2014):

“En el Nuevo Testamento, Jesús cura a un hombre con parálisis luego de proclamar que perdonaba sus pecados: “Allí algunas personas le llevaron a un hombre en una camilla pues no podía caminar. Al ver Jesús que estas personas confiaban en él, le dijo al hombre: ¡Ánimo amigo! ¡Te perdono tus pecados! (…) Entonces Jesús le dijo que podía caminar: levántate, toma tu camilla y vete a tu casa. El hombre se levantó y se fue a su casa” (Mateo 9: 2-7)11.” (p. 5)

Durante la Edad Media el número de personas con discapacidad se multiplicó, debido a las guerras y cruzadas en el Medio Oriente, razón por la cual se crearon asilos y lugares de tránsito para estas personas a cargo de comunidades religiosas. El autor identifica que en el siglo XV se crearon las primeras instituciones psiquiátricas, las cuales estaban marcadas por una fuerte impronta eclesiástica.

En el siglo XVI la sociedad comenzó a interesarse en el tratamiento de personas en situación de discapacidad, tal es así que ocurrieron grandes avances en la educación de personas sordas dónde siglos más adelante, Francia se inició en la enseñanza de lengua de señas y en 1825 fue inventado el sistema de lectura y escritura táctil por Louis Braile. Sin embargo, el autor también resalta que quienes padecían trastornos psíquicos eran recluidos en asilos o manicomios sin supervisión médica.

En la segunda mitad del siglo XX, surge el Paradigma de la Rehabilitación. Para

Valencia (2014), en este modelo la discapacidad adquiere un carácter de síntoma frente a un modelo de “normalidad”, para lo cual se ponian en marcha medidas terapéuticas de compensación. Asimismo, afirma que las personas con discapacidad quedaban en situación de minusvalía hasta tanto fueran rehabilitadas. De allí surgen especialidades tales como la terapia ocupacional, fisiatría, psicomotricidad, entre otras que se mencionan.

En este sentido, Palacios (2008) refiere que las personas con algún tipo de discapacidad ya no se consideran innecesarias, siempre y cuando sean rehabilitadas y puedan contribuir de manera significativa en la sociedad.

“En Argentina ya se venían aplicando terapias de rehabilitación para niños débiles y con patologías innatas o adquiridas desde la década de 1910, basados en políticas de Eugenesia Positiva e ideas lamarckianas de la heredabilidad de los caracteres adquiridos, lo que hacía necesario modificar las condiciones físicas y mentales que se querían eliminar en la siguiente generación. Por lo tanto se recomendaba los niños y las niñas “débiles”, que asistieran a Escuelas Especiales temporal o permanentemente para insertarlos nuevamente en la sociedad sin debilidades.” (Valencia, 2024, p. 17)

El autor también afirma que debemos entender este paradigma como parte de los pertenecientes al Estado de Bienestar en Argentina, en dónde el Estado se consideraba responsable del progreso social. Asimismo, en este tiempo se llevaron a cabo diversos tratamientos para pacientes psiquiátricos, principalmente en Inglaterra dónde se realizaron trabajos de rehabilitación para los denominados neuropsicóticos.

El Paradigma de la Autonomía Personal fue impulsado por luchas sociales de las personas con discapacidad. El autor refiere que estos movimientos sociales perseguían el objetivo principal de lograr una vida independiente, mediante el acceso al entorno físico y social.

“Asistimos al nacimiento del «Modelo Social» que postula que la discapacidad no es un atributo personal, sino que se expresa socialmente por la presencia de ámbitos en donde las personas con discapacidad no se les permite acceder. El origen puede ser congénito,

producto de una enfermedad o a causa de un accidente, pero lo que genera la Discapacidad es la falta de adecuación del entorno para compensar o neutralizar los efectos de la limitación de la persona.” (Valencia, 2014, p. 20)

Asimismo, el autor continúa afirmando que la discapacidad deja de ser una condición médica a resolver, si no que es producto de un medio social que limita su participación activa en la sociedad.

“La Convención se concibió como un instrumento de derechos humanos con una dimensión explícita de desarrollo social. En ella se adopta una amplia clasificación de las personas con discapacidad y se reafirma que todas las personas con diferentes tipos de discapacidad deben poder gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.” (Valencia, 2012, p. 22)

Alineado con esta perspectiva, se refuerza la necesidad de adoptar un enfoque integral que garantice la plena participación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos sociales. Esto implica no sólo la eliminación de barreras estructurales, sino también el desarrollo de políticas inclusivas que promuevan la accesibilidad, la equidad y el respeto por la diversidad. En este sentido, la Res. N° CFE 311/16 reconoce cuatro tipos de barreras que limitan la participación plena de las personas con discapacidad:

- Barreras físicas: Se refieren a los obstáculos relacionados con el entorno físico que dificultan o limitan la inclusión y la participación plena.
- Barreras comunicativas: Se relacionan con la falta de adaptaciones en la forma de comunicación que impiden a las personas con discapacidad acceder a la información de manera efectiva.
- Barreras actitudinales: Son aquellas relacionadas con las creencias, prejuicios y/o actitudes de las personas que dificultan o limitan la participación plena de las personas con discapacidad.
- Barreras didácticas: Son aquellas que conciernen a los procesos de

enseñanza y aprendizaje, métodos arcaicos y/o tradicionales, falta de adecuaciones al currículum, métodos de evaluación que no se ajustan a las necesidades del estudiante.

En lo que respecta a las instituciones educativas, Vivanco (2021) desarrolla en su trabajo cómo se superó el concepto de integración, a lo que hoy conocemos como inclusión. La autora afirma que desde el modelo de la integración las instituciones educativas buscan “normalizar” a aquellos estudiantes con discapacidad a fin de lograr condiciones similares a las de los neurotípicos. En este sentido, señala que el modelo de inclusión educativa busca superar el modelo de integración, destacando que el término "inclusión" se originó en el ámbito de la pedagogía en la década de 1990. Por lo tanto, el modelo social de la discapacidad busca impulsar una transformación que logre garantizar el acceso universal de todas las personas con y sin discapacidad, por su parte, el modelo rehabilitador solo pretendía adaptar a las personas con discapacidad a un entorno “normalizante” sin abordar las barreras y/o limitaciones que impedían su participación plena en la sociedad y en las instituciones educativas.

INCLUSIÓN EDUCATIVA:

DEFINICIONES

“La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión está ligada a cualquier tipo de discri minación y exclusión, en el sentido de que muchos estudiantes no tienen igualdad de oportunidades educativas, ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios, adolescentes embarazadas, entre otros” (Booth y Ainscow, 2002, p. 10).

La UNESCO describe la inclusión como una estrategia innovadora que tiene como objetivo anticipar y responder eficazmente a la diversidad académica, reconociendo las diferencias individuales como fortalezas que enriquecen el aprendizaje. Además, sostiene que es necesario adoptar un enfoque flexible y proactivo para garantizar un acceso universal a la educación. En este aspecto, la inclusión educativa debe fomentar la diversidad, adaptando los métodos de enseñanza y los recursos para que todos los estudiantes puedan participar y aprender de manera equitativa en un mismo entorno académico. Según Vivanco (2021), la educación inclusiva presenta múltiples facetas y su definición cambia conforme a la perspectiva teórica y cultural de cada nación. Para la autora, esta dimensión cultural impacta en las estrategias prácticas e innovaciones educativas que se adoptan para asegurar oportunidades equitativas y abordar la diversidad en todas las aulas.

En Argentina, el concepto de inclusión, establecido como un principio político en la Ley de Educación Nacional (2006), promueve un enfoque integral que combina filosofía, sociología, economía y pedagogía para abordar la heterogeneidad. En este contexto, la inclusión educativa se centra en adaptar los sistemas y entornos de aprendizaje a las necesidades individuales de cada estudiante, reconociendo que cada alumno avanza a su propio ritmo. Para ello, las estrategias pedagógicas deben ser variadas y flexibles. Las necesidades de los estudiantes deben ser un compromiso institucional, orientado a fomentar el éxito y el bienestar común. Es por eso que resulta necesario llevar a cabo un trabajo activo que identifique las barreras y obstáculos que limitan el aprendizaje con el objetivo de eliminarlos.

Conforme a esto, para Valdez y Cartolin (2019) la inclusión educativa implica equilibrar la calidad del aprendizaje con las necesidades individuales, garantizando un rendimiento escolar significativo y accesible para todos los estudiantes. Asimismo, las autoras refieren que es importante conocer las problemáticas en la salud que pueden estar

atravesando los niños con CEA, cómo también así las intervenciones que realizan los profesionales de dicho ámbito para garantizar una fijación efectiva de los aprendizajes escolares.

En línea con los autores citados previamente, García y Fernández (2022) investigan la inclusión de estudiantes con CEA y sostienen que integrar a niños con autismo puede facilitar que las estrategias y actividades pedagógicas diseñadas para el grupo en su conjunto sean igualmente accesibles para esta población. Esto se debe a que algunos tipos de Trastornos del Espectro Autista (TEA) están relacionados con un coeficiente intelectual superior al promedio. Los autores subrayan que: “Es por ello, y específicamente en relación a los estudiantes con TEA, que es esencial la individualización del proceso de enseñanza, es decir, una atención personalizada basada en las potencialidades” (p. 350). Para que este proceso sea verdaderamente efectivo, es crucial que los docentes adopten una actitud abierta, libre de prejuicios y estereotipos, que favorezca la inclusión de la diversidad en el aula.

Del mismo modo, Pearson (2017) destaca la importancia del rol docente como agente clave en la implementación de estrategias que constituyan un aula inclusiva. En este sentido, afirma que el docente juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que tiene la capacidad de inspirar y motivar a cada alumno. Para lograr esto, es crucial que comprenda las necesidades y estilos de aprendizaje individuales de cada estudiante, ya que, tal como menciona la autora: “habrá unos que aprendan mejor por vía oral, otros que se sentirán mejor con apoyatura visual, otros aprenderán mejor al hacer o representar, otros mejor con material audiovisual.” (p. 184)

De acuerdo con Fernández (2000), cada individuo tiene una manera única y particular de abordar el conocimiento, lo que se conoce como modalidad de aprendizaje. Esta modalidad puede entenderse como una estructura, un patrón o un esquema que se emplea en diversas situaciones de aprendizaje. Conocer e identificar estas formas singulares de aprender nos permitirá crear entornos educativos que sean efectivos y

adecuados para cada niño.

Retomando a Pearson (2017), la autora resalta la importancia de mantener una comunicación fluida con los equipos de atención externos al sistema educativo, con el objetivo de fomentar un trabajo colaborativo y corresponsable. Esto permite alinear criterios de intervención, desarrollar nuevas estrategias pensadas en conjunto y obtener información valiosa sobre el desempeño del niño en los diferentes contextos, tanto el ámbito clínico como en la grupalidad. Asimismo, critica los sistemas de evaluación tradicionales debido a su falta de flexibilidad y desconexión con el contexto, y propone una evaluación centrada en las necesidades y capacidades de cada estudiante. En este sentido, sostiene que la dificultad para demostrar los conocimientos es el resultado de una interacción compleja entre el docente y el alumno, que no toma en cuenta el contenido. Factores como la falta de preparación, la carencia de oportunidades de aprendizaje significativas y el uso de métodos de evaluación inapropiados pueden influir en este proceso.

Narvarte (2002) ofrece una perspectiva diferente al destacar el papel de las sedes de Educación Especial. Según la autora, mientras que algunos casos de autismo leve pueden beneficiarse de una educación inclusiva, otros casos necesitan de un entorno educativo especializado que pueda abordar las necesidades educativas que conlleva un trastorno del desarrollo.

Por su parte, Skliar (2002) cuestiona el rol de la Educación Especial argumentando que se parte de un paradigma normalizador de aquellos a los que se considera distintos. El autor afirma que se trata de un enfoque que implica la creación de estrategias y dispositivos que buscan la normalización y la homogeneización de un otro deficiente, en dónde se infantiliza a los sujetos a través de representaciones que enfatizan acerca de sus carencias físicas, mentales, lingüísticas, etc. Además, cuestiona fuertemente el concepto de normalidad y sostiene que es justamente la creencia de que existe una “normalidad” lo que ha creado sujetos (considerados) deficientes.

Por otro lado, Rocha (2022), psicoanalista argentino, cuestiona el uso de términos

como “inclusión” e “integración” y propone reemplazarlos por “convivencia”, enfatizando en la aceptación naturalizada de la diversidad, en tanto somos seres humanos. En este sentido, plantea que si la aceptación del otro se convierte en una acción intencional estamos desnaturalizando la capacidad de convivir con los demás de manera auténtica.

En contraposición a ello, se retoma a Skliar (2012) quién afirma que:

“La convivencia tiene que ver con un primer acto de distinción, es decir, con todo aquello que se distingue entre los seres y que es, sin más, lo que provoca contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia. Y la convivencia es “convivencia” porque en todo caso hay -inicial y definitivamente- perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia,diferencia y alteridad de afectos.” (p. 40) El autor también considera que gran parte de los discursos sobre la inclusión pregonan la convivencia siempre y cuando se mantenga cierto distanciamiento y/o indiferencia que se encubre bajo un discurso políticamente correcto de orden.

En esa línea de debate, Anijovich y Cancio (2015) se valen del concepto de “diversidad” y “heterogeneidad” para referirse a las diferentes necesidades que están presentes en un mismo aula. Consideran que la diversidad es una característica esencial del ser humano, y debe ser apreciada como una fuente de riqueza en lugar de un obstáculo. Las autoras sostienen que la diversidad no implica clasificar a los alumnos en mejores o peores, sino valorar a cada uno por sus fortalezas y necesidades, y desarrollar estrategias en función de ello. También destacan la importancia de producir aprendizajes significativos, repensando y reorganizando la enseñanza. Es así que afirman que la comprensión de los alumnos sobre el qué, el porqué y el para qué de las actividades aumenta la relevancia y por ende, la significatividad de lo aprendido, garantizando el autoconocimiento y la autonomía en los procesos de aprendizaje.

En contraste con las autoras, Skliar y Téllez (2008) son críticos con estos conceptos, señalando sus limitaciones y cuestionando su aplicación en el contexto educativo.Sostienen que el uso excesivo del término diversidad y desigualdad podría dar lugar a un concepto

que no solo carece de sustancia, sino que también oculta la angustia, la distancia, la inquietud y los conflictos inherentes a las relaciones interpersonales. En esencia, esto podría resultar en la aceptación pasiva de un concepto desprovisto de auténtica experiencia. De igual modo, afirman que la incorporación del concepto de “diversidad” fue rápidamente emparentado con los conceptos de integración e inclusión educativa y que su adopción en el ámbito educativo tuvo que ver con transformar aquellas imágenes homogéneas de los grupos escolares en otras más pintorescas, diversas y multiculturales. Los autores plantean que es necesario desaprender viejos conceptos heredados culturalmente en dónde se ubicaba al otro en un lugar de poca jerarquía, poco valor, poca estima.

Néspolo (2019), introduce al debate la cuestión de la hospitalidad. En este sentido, la autora afirma que la hospitalidad es un acto de acogida universal que se entrelaza con la educación, la cual busca introducir a los individuos en un universo cultural. Sostiene que la relación inherente entre hospitalidad y educación tiene como principio fundamental la inclusión. La autora también advierte sobre el riesgo de no ser acogido, señalando que esto puede llevar a un sentido de no existencia, creando una dicotomía entre "el otro" y "nosotros".

Al igual que Skliar (2002), analiza la cuestión de la alteridad, definiéndose como la raíz del temor o rechazo hacia lo diferente. En su visión, la dinámica de alojar o incluir tiende a minimizar las diferencias del otro, asimilando al grupo. De igual manera, Néspolo (2019) sostiene que la inclusión educativa representa un compromiso político que implica reconocer y valorar la diversidad, aceptando al otro como una parte esencial de nuestra comunidad y asegurando su legado como heredero de nuestro conocimiento y cultura.

CONDICIÓN DEL ESPECTRO AUTISTA

HISTORIA Y DEFINICIONES

López Gómez et al. (2009), considera que:

"El autismo puede definirse, en términos generales, como un trastorno neuropsicológico de curso continuo asociado, frecuentemente, a retraso mental, con un inicio anterior a los tres años de edad, que se manifiesta con una alteración cualitativa de la interacción social y de la comunicación así como con unos patrones comportamentales restringidos, repetitivos y estereotipados con distintos niveles de gravedad." (p. 557)

Para Murillo (2013):

"Uno de los aspectos más llamativos y a la vez más característicos al observar por primera vez a un niño pequeño con TEA es la sensación insondable de aislamiento, de aparente preferencia por la soledad, a la que uno se enfrenta. La dificultad en el establecimiento de relaciones sociales adecuadas es una de las características definitorias de los TEA, y, probablemente la que más difiere de las dificultades encontradas en otros trastornos del desarrollo." (p. 38)

Remontándonos a la historia del autismo, podemos mencionar a Leo Kanner (1894 - 1981) y Hans Asperger (1906 - 1980), quienes fueron pioneros detectar el trastorno y realizar investigaciones sobre el autismo en la primera mitad del siglo XX, sentando las bases para la comprensión y el estudio del mismo. Kanner fue un psiquiatra judio dedicado especialmente a la clínica con niños. En sus postulados, describe sentir fascinación ante las particularidades que presentaban los niños observados, ya que la sintomatología presentada era considerablemente distinta a cualquier otra condición. Por su parte, Hans Asperger, pediatra que desarrollaba su labor en el Hospital Infantil de la Universidad de Viena, publicó en 1944 observaciones afines a las de Kanner.

Artigas Pallarés y Paula (2012), destacan la sorprendente simultaneidad de Asperger y Kanner, quienes utilizaban el término autismo (psicopatía autista) sin tener mutuo conocimiento de sus trabajos.

“Los pacientes identificados por Asperger mostraban un patrón de conducta caracterizado por: falta de empatía, ingenuidad, poca habilidad para hacer amigos, lenguaje pedante o repetitivo, pobre comunicación no verbal, interés desmesurado por ciertos temas y torpeza motora y mala coordinación.” (p. 574)

Asimismo, los autores relatan que Asperger solía llamar a estos niños “pequeños profesores” (kleine Professoren), expresión que buscaba subrayar su competencia para hablar de forma detallada y precisa sobre aquellos asuntos de su interés. De todas formas, es Lorna Wing (1928-2014), una psiquiatra británica y madre de una niña con autismo, quién establece la denominación de “trastorno del espectro autista”, resultado de una investigación realizada en 1979 junto con Judith Gould. “El concepto expresa dos ideas fundamentales: la primera es que el autismo es un conjunto de síntomas, no una enfermedad; la segunda es que existen numerosos retrasos y trastornos que presentan síntomas autistas sin ser un diagnóstico de autismo en sí mismo.” (Bamonde, 2023, p. 24)

Entre las publicaciones más actuales, se encuentra la de Arberas y Ruggieri (2019), quienes en su artículo definen al autismo como un trastorno del neurodesarrollo (TND) distinguido por alteraciones para vincularse y comunicarse con un otro y por la presencia de intereses restringidos y conductas estereotipadas.

Asimismo, Barthélémy et al. (2019) afirma que la expresión corporal del autismo varía ampliamente, igual que las capacidades cognitivas, que oscilan entre una inteligencia normal o superior y discapacidad severa, desafiando la idea de que la mayoría de las personas con autismo padecían discapacidad intelectual grave. El autor también manifiesta que pueden darse ciertas comorbilidades en pacientes con CEA, como pueden ser epilepsia, TDAH, depresión, ansiedad, trastornos adictivos y, menos frecuente, trastornos psicóticos como la esquizofrenia.

En este sentido, Bamonde (2023) parte de la premisa de las 12 dimensiones del desarrollo, teoría desarrollada por Angel Riviere en 1997. La autora explica:

"... él habla de doce dimensiones que aparecen alteradas en la persona y que hoy en día han cobrado mucha importancia; estas se encuentran agrupadas en los trastornos cualitativos de la relación social, comunicación y lenguaje, anticipación y flexibilidad, y finalmente simbolización." (p. 25)

Algunos patrones a tener en cuenta, que pueden permitir un diagnóstico temprano son: la desconexión y/o indiferencia hacia el entorno, pudiendo no establecer contacto visual con el adulto, la falta de sonrisa social, retraso en el lenguaje y ausencia de balbuceo, desbordes emocionales, conductas repetitivas e hiper o hipo sensibilidad ante los estímulos externos, pudiendo manifestarse como respuestas desmedidas o nula respuesta ante los mismos. No obstante, la Academia Americana de Pediatría recomienda realizar evaluaciones específicas a todos los niños entre los 18 y los 24 meses con el fin de evitar diagnósticos tardíos. Diversos especialistas coinciden en afirmar que, en promedio, los diagnósticos de CEA se realizan entre los 2 y los 3 años de edad y que su prevalencia es aún mayor en varones que en mujeres.

Parafraseando a Barrios y Soto (2019), el trastorno abarca una serie de retos que un niño puede enfrentar en aspectos como la interacción social, la comunicación y el lenguaje, además de la aparición de conductas repetitivas y un rango restringido de intereses. Estas dificultades pueden manifestarse de diferentes formas, influyendo en la forma en que el niño se relaciona con su entorno y se comunica con los demás. Dependiendo del impacto que estas dificultades tengan en su vida diaria, se pueden categorizar en tres niveles de autismo. Estos niveles refieren a la clasificación dentro del espectro según la gravedad de los síntomas.

Se presentan a continuación los tres niveles del autismo según el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM - 5) de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2013) y la Organización Mundial de la Salud (OMS):

- Nivel 1: Requiere apoyo.

Este nivel se caracteriza por síntomas leves, dificultades sociales y de comunicación moderada, capacidades cognitivas y adaptativas conservadas. Se pueden presentar como dificultades para iniciar o mantener conversaciones, problemas para entender señales sociales, necesidad de estructura y rutina. Pueden requerir apoyo ocasional en situaciones específicas.

- Nivel 2: Requiere apoyo sustancial.

Presentan sintomatología moderada, dificultades sociales y de comunicación significativas, dificultades para adaptarse a cambios en la rutina. Se puede presentar como dificultades para entender y usar el lenguaje verbal o no verbal, problemas para interactuar con otros en situaciones sociales y necesidad de apoyo para realizar las tareas diarias.

Requieren apoyo regular en diversas áreas (comunicación, socialización y comportamiento)

- Nivel 3: Requiere apoyo muy sustancial

Este nivel se caracteriza por presentar síntomas graves, dificultades extremas para comunicarse e interactuar socialmente, dificultades significativas para adaptarse a cambios en la rutina. Se puede presentar con falta de lenguaje verbal o no verbal, dificultades para entender y responder a señales sociales y necesidad de supervisión constante para garantizar la seguridad. Requieren apoyo constante y especializado en todas las áreas.

Por su parte, Rangel (2017) afirma que la teoría observacional de Bandura (1986) describe ampliamente la modalidad de aprendizaje de los niños que se encuentran dentro del trastorno. La teoría destaca cuatro elementos fundamentales para el desarrollo de los aprendizajes, estos son: la capacidad atencional, la capacidad de retener la información y/o impresiones, la capacidad de generar conductas y la motivación. Parafraseando al autor, solo es requisito del aprendizaje la observación de un otro que realice la conducta a llevar a cabo, lo cual denomina como “modelo”. Es por eso que el autor plantea que conocer la forma de percibir el mundo y de procesar la información de cada niño será fundamental para

desarrollar un plan de trabajo efectivo. Asimismo, considera que una intervención educativa de calidad adecuada a sus necesidades es fundamental para mejorar la calidad de vida de las personas con autismo.

En cuanto al desarrollo de su autonomía, Barthélémy et al. (2019) afirma que el pronóstico del autismo varía ampliamente, aunque algunos estudios sugieren que las personas con autismo grave necesitan apoyo educativo especializado y contínuo, otros indican que incluso aquellos con inteligencia media o superior enfrentan desafíos significativos para alcanzar la independencia, lograr oportunidades laborales y relaciones sociales satisfactorias.

Por su lado, Pearson (2020), aborda brevemente la temática del autismo, resaltando que aunque no constituya una Dificultad Específica del Aprendizaje (DEA), es fundamental conocer los criterios diagnósticos para identificar posibles signos y derivar a los pacientes hacía otras áreas de conocimiento. Asimismo, refiere que desde la Psicopedagogía se puede desempeñar un papel importante en lo que respecta al aprendizaje.

Desde el ámbito educativo, Narvarte (2002) engloba al autismo dentro de los trastornos del desarrollo. Realiza una breve descripción de sus observaciones y luego presenta un punteo de sus características principales, entre ellas: dificultades en la socialización, la comunicación, la comprensión y la imaginación y afirma que es fundamental realizar diagnósticos preventivos en niños que presentan signos de aislamiento o problemas de adaptación, para brindarles apoyo temprano.

ADECUACIONES CURRICULARES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: CONCEPTOS Y APLICACIÓN PRÁCTICA EN EL MARCO DE UN PPI

Las adecuaciones curriculares son modificaciones realizadas a partir del currículum para atender las diferencias individuales. Comprenden ajustes poco significativos en los elementos del currículum, hasta modificaciones muy significativas, y desde adecuaciones

transitorias hasta ajustes permanentes.” (Finocchiaro et al., 2019, p. 50)

La autora clasifica estas adecuaciones en: adecuaciones de acceso y adecuaciones significativas y no significativas.

Las adecuaciones de acceso consisten en la modificación de materiales o de los canales que se utilizan para la comunicación con el objetivo de garantizar el acceso al contenido prescrito. Suele utilizarse con alumnos que posean algún tipo de deficiencia motora, visual o auditiva.

Las adecuaciones no significativas se refieren a la priorización de objetivos y contenidos, la adecuación de métodos de enseñanza y de evaluación que no suponen cambios groseros del currículum oficial. En cambio, las adecuaciones significativas consisten en la eliminación de contenidos y objetivos que son centrales y/o nodales de las distintas áreas.

Isasmendi (2020), se vale del término de adaptación y lo define como el proceso de realizar ajustes o modificaciones en un objeto con el fin de asignarle una nueva función o propósito distinto al original y refiere que en el ámbito educativo, se ha utilizado este término para señalar la importancia de adaptar la metodología de enseñanza, con el objetivo de atender las diferencias individuales y las formas únicas de aprendizaje de cada estudiante.

En este sentido, Anijovich (2023) plantea que es la enseñanza la que debe adaptarse a la diversidad de las aulas y no al revés a fin de lograr un acceso equitativo que contemple las necesidades de cada sujeto.

Para Pearson (2017), la adaptación conlleva ajustes en la metodología de enseñanza, la evaluación y los recursos de acceso a la información, sin alterar el currículum establecido para cada grado, lo que requiere realizar cambios sutiles. Estas adaptaciones metodológicas sirven como un soporte esencial que permite a los estudiantes aprovechar al máximo su potencial y aprender al mismo ritmo que sus compañeros.

Para ello, Terán y Pearson (2020), se valen de los conceptos de apoyos y soportes. Definen los apoyos como herramientas específicas que proporcionan directrices o

sugerencias para enfrentar actividades y circunstancias. Por su parte, los soportes pueden variar en su naturaleza y, en general, son multisensoriales. Algunos se centran principalmente en lo auditivo o verbal, mientras que otros destacan aspectos visuales o kinestésicos. Las autoras presentan la siguiente clasificación:

- Apoyos verbales: el objetivo es expresar en voz alta los pasos para ayudar a la persona a llevar a cabo una actividad. Según la autora, utilizar la primera persona es una estrategia efectiva para que el paciente desarrolle habilidades de autoinstrucción, promoviendo de esta forma la autonomía personal
- Apoyos visuales: se trata de recursos escritos que, por lo general, son creados por un profesional o se pueden encontrar en libros o en Internet, diseñados para ayudar a los pacientes a recordar información o procedimientos. Según la autora el tipo de apoyo que se utilice va a variar de la siguiente manera: para el contenido escolar sugiere utilizar esquemas visuales con colores y dibujos que van a facilitar un acceso rápido a la información, en cambio, para recordar procedimientos específicos, recomienda diseñar pasos o instrucciones secuenciales que guíen al paciente en el procedimiento.
- Apoyos kinestésicos: las autoras describen estos apoyos como estímulos que activan el movimiento de una parte específica del cuerpo para realizar acciones específicas o simplemente moverlas. A su vez, recomiendan utilizar material con texturas, lo cual permite el aprendizaje a través de la kinesia y el tacto, más allá de las limitaciones que puedan existir en la comunicación verbal y visual.

Asimismo, resaltan la importancia de reconocer las necesidades de cada paciente, lo que implica seleccionar apoyos y soportes que se ajusten a las singularidades de cada individuo, evitando intervenciones genéricas en busca de un enfoque más personalizado y de calidad.

Del mismo modo, Scandar (2016) proporciona una serie de recomendaciones para el aula. El autor enfatiza en la importancia de una selección a conciencia por parte del docente y en consonancia a las dificultades del niño. Algunos de los criterios de selección

que enuncia son los recursos institucionales, el tamaño del aula y el número de alumnos que atiende, y si cuenta o no con el apoyo de profesionales externos y familia, entre otros. El autor estructura sus orientaciones en base a diferentes objetivos. Se describen a continuación:

- Intervenciones en torno al tiempo: el autor propone una serie de estrategias para gestionar de manera efectiva el tiempo en el aula. Una de ellas es la organización del horario mediante el uso de agendas que pueden ser colocadas en lugares visibles del aula o utilizados personalmente por los estudiantes en sus cuadernos o carpetas, incluso en casa. Establecer una rutina diaria y cumplirla razonablemente es crucial para obtener resultados efectivos. A su vez, sugiere utilizar módulos cortos de trabajo a fin de propiciar los tiempos de concentración y predisposición del estudiante. Brindar lapsos de descanso entre actividades, la reducción del tiempo entre el anuncio de un evento y su concreción, así como abordar el comportamiento inadecuado de inmediato, sin dejar pasar mucho tiempo entre el incidente y la corrección, son algunas de la sugerencias que el autor brinda para ayudar a los estudiantes a desarrollar actividades autorregulación.
- Intervenciones en torno al espacio: algunas de las intervenciones en relación al espacio se refieren a la ubicación del estudiante en el aula. Una de ellas es ubicarlo en la primera o segunda fila, lo que permite una mayor proximidad con el docente y por ende, una mejor supervisión del estudiante. Asimismo, recomienda ubicarlo en un sitio alejado de distractores, como pueden ser los sistemas de climatización, espacios de circulación, etc.

No obstante, la búsqueda del nivel adecuado de estimulación es crucial, ya que un ambiente poco estimulado, incluso aburrido, en palabras del autor, no es beneficioso. Los ambientes con moderados estímulos visuales y auditivos pueden crear un ambiente estimulante sin resultar abrumador.

Continuando con el autor, este también aborda las Intervenciones sobre el medio social. Algunas de las sugerencias que brinda en torno a esta última se relacionan con la posibilidad de encontrar dentro del aula socios, compañeros de actividades, tutores que

puedan servir de andamiaje en la adquisición conocimientos y en lo referido a las rutinas institucionales. En este sentido, también afirma que en ocasiones un socio resultará insuficiente y será necesario que tener un compañero que pueda instrumentar estrategias simples, auspiciando de tutor. También se orienta instruir al grupo sobre la importancia de ignorar los comportamientos inadecuados del estudiante, evitando así reforzarlos, ya que destaca que los niños con características similares tienden a agruparse por lo que es importante que el docente no permita que formen parte del mismo grupo compañeros con dificultades atencionales y/o para controlar los impulsos, agresividad, rendimiento escolar superior, etc.

FAMILIAS Y AUTISMO

El diagnóstico de autismo en un familiar puede generar una amplia gama de emociones, como negación, tristeza, preocupación, incertidumbre e incluso alivio. A menudo, las familias atraviesan un extenso proceso de consultas médicas buscando una explicación para los síntomas que presenta su ser querido. En algunos casos, recibir el diagnóstico puede ser visto como una respuesta esperada, brindando cierta sensación de claridad.

En este sentido, Rattaz et al. (2023), afirma que los padres de niños con Trastornos del Espectro Autista (TEA) se enfrentan a desafíos singulares que no son comunes en otras condiciones del neurodesarrollo. Según los autores, la crianza de un niño autista está frecuentemente asociada con un alto nivel de estrés y problemas de salud mental, como ansiedad y depresión. Los autores afirman que los padres de niños con CEA, utilizan una variedad de estrategias para hacer frente a la situación, algunas de las cuales son más efectivas que otras. Las estrategias ineficaces pueden conllevar resultados psicológicos adversos para las personas.

Martín y León (2008) plantean que usualmente los padres de los niños con CEA

suelen disfrutar plenamente la felicidad que conlleva tener un hijo que se desarrolla normalmente, pero que sin embargo, a partir de los doce meses comienzan a aparecer ciertas pautas de alarma que se van acrecentando con el paso del tiempo, desconcertando a los padres. Los autores enumeran entre ellas: distancia afectiva, evitación del contacto físico, escasa o nula respuesta ante pedidos y/o instrucciones simples y juego repetitivo. Además, consideran que los padres al observar estos signos realizan consultas médicas con poco éxito, ya que no encuentran respuestas en el sistema de salud. En este sentido, entienden que el hecho de que los niños con CEA no presenten alteraciones físicas, dificultan la toma de conciencia por parte de las familias respecto a esta alteración.

Rodríguez y Pico (2016), plantean que luego del diagnóstico médico, los padres requieren de la realización de ajustes y cambios, en cuanto a las expectativas del hijo ideal.

En congruencia con esto, King et al. (2006), en un estudio que realizaron mediante una exploración abierta con familias y profesionales externos de pacientes con CEA y Síndrome de Down, concluyeron que son los sistemas de valores y creencias familiares los que influyen fundamentalmente en la capacidad de adaptación de las mismas.

Respecto a la inclusión del alumnado con CEA, Majoko (2016, 2019) hace hincapié en el trabajo corresponsable entre padres y docentes a fin de favorecer la participación y socialización. De igual manera, Pearson (2017) enfatiza en la importancia que tiene la implicancia de los padres en los procesos de aprendizaje y afirma que es esencial que los padres se involucren desde casa, creando oportunidades de aprendizaje y aplicando las estrategias propuestas en el tratamiento. Además, considera crucial que se familiaricen con estas estrategias, se conviertan en modelos de su aplicación y muestran entusiasmo por implementarlas.

Para concluir, es esencial resaltar la importancia de que las familias encuentren espacios de apoyo y contención, como grupos de ayuda donde puedan compartir experiencias con otras personas que atraviesan situaciones similares. Estos espacios no solo brindan compañía, sino también comprensión. Además, es fundamental acceder a

terapia psicológica y participar en cursos que proporcionen herramientas prácticas para mejorar la calidad de vida tanto del niño/a con CEA como de toda la familia. Contar con estos recursos puede marcar una gran diferencia en el bienestar y desarrollo integral de todos los miembros del hogar.

MÉTODO

A continuación se detalla la metodología empleada en esta investigación. El estudio que se realizó es de tipo empírico con un enfoque cualitativo, cuyo propósito consistió en describir la experiencia de los participantes en relación con la inclusión de estudiantes con autismo en el nivel inicial. A través de este enfoque, se intentó comprender los fenómenos sociales observados por un grupo específico de la sociedad, tal como lo señalan Sampieri y Cols (2003), quienes destacan que la metodología cualitativa permite la formulación de preguntas que ayudan a reconstruir la realidad desde la perspectiva de los participantes. En este sentido, se recogen datos a través de entrevistas semi - estructuradas sobre preguntas que dan lugar al desarrollo de las respuestas, lo que aporta flexibilidad al proceso de investigación.

PARTICIPANTES

La muestra estuvo compuesta por 13 docentes de Educación Especial que trabajan en CORIM Nivel Inicial, así como docentes de sala que hayan elaborado corresponsablemente con dicha Institución y llevado a cabo un PPI. Los participantes, de edad y sexo indistintos, compartirán su experiencia sobre la efectividad de las prácticas inclusivas y las barreras que surgen en su implementación.

INSTRUMENTOS

La técnica principal de recolección de datos fue la entrevista semi-estructurada, aplicada de forma individual. Según García et al. (2016), este tipo de entrevista permite obtener información directa y personal sobre las experiencias vividas, actitudes, creencias y valores de los participantes, con un enfoque en el análisis cualitativo. La estructura de la entrevista es flexible, permitiendo que el entrevistado aporte matices y detalles adicionales que enriquezcan las respuestas.

PROCEDIMIENTO

Los docentes fueron contactados a través de WhatsApp a los cuales se les envió un formulario de Google Forms para completar. Se les explicó previamente el propósito de la entrevista, la temática abordada y los fines de la investigación. La participación en la misma fue completamente voluntaria.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de entrevistas semi-estructuradas realizadas a docentes de CORIM y de otras instituciones del Nivel que han trabajado de manera corresponsable con esta. Estas entrevistas, como se mencionó previamente, fueron aplicadas a docentes de educación especial, miembros del equipo técnico y docentes de nivel inicial, con el propósito de identificar los aspectos más relevantes para el desarrollo de este trabajo.

Con el propósito de sistematizar y analizar las respuestas, se decidió organizar las preguntas por ejes de análisis, los cuales se detallan a continuación:

1. Trabajo corresponsable entre los docentes de sala y docentes de inclusión.

2. Estrategias y concepciones docentes que promueven y posibilitan la inclusión plena.

3. Barreras para la inclusión

Con la finalidad de presentar un análisis más ordenado de los datos, se presenta a continuación la Tabla A, en el cual se reflejan características sociodemográficas de la muestra tomada a 13 docentes de sexo femenino.

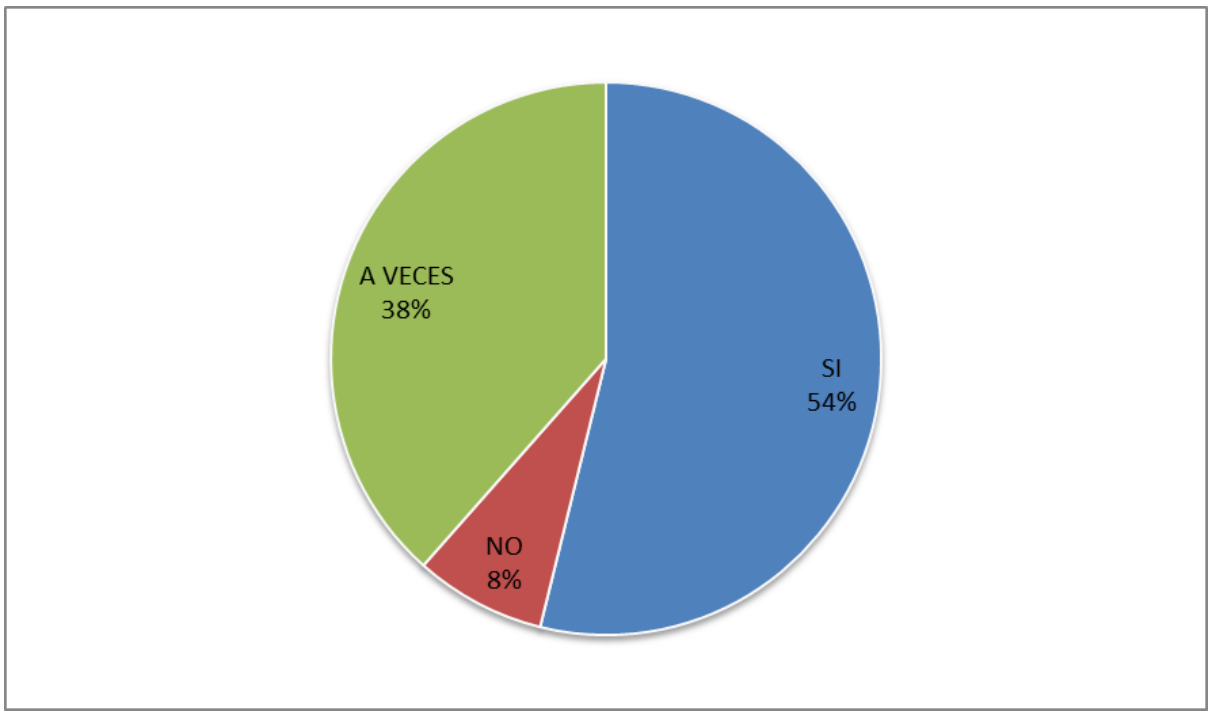
Tabla 1 - Datos sociodemográficos de los entrevistados

Entrevistado	Cargo que desempeña en la Institución	Antigüedad en la docencia	Institución en la cual se desempeña
Entrevistado 1	Docente de inclusión	23 años	CORIM
Entrevistado 2	Docente de inclusión	17 años	CORIM
Entrevistado 3	Docente de inclusión	20 años	CORIM
Entrevistado 4	Docente de inclusión	1 año	CORIM
Entrevistado 5	Fonoaudióloga	3 años	CORIM
Entrevistado 6	Docente de inclusión	10 años	CORIM
Entrevistado 7	Docente de Ed. Especial a cargo de grupo	12 años y medio	CORIM

Entrevistado 8	Docente de Nivel Inicial	1 año	Jardín Santa Teresa
Entrevistado 9	Docente de inclusión	2 años	CORIM
Entrevistado 10	Docente de Ed. Especial a cargo de grupo	3 años	CORIM
Entrevistado 11	Preceptora	5 años	CORIM
Entrevistado 12	Docente de inclusión	13 años	CORIM
Entrevistado 13	Docente de Nivel Inicial	2 años	Centro Educativo San Antonio de Padua

En cuanto a la posibilidad de poder realizar un trabajo corresponsable entre el docente de Educación Inicial y el docente de Inclusión, el 54% de los entrevistados consideran que este se realiza, no obstante, el 38% destaca que esto ocurre ocasionalmente y un 8% de los entrevistados niega esta posibilidad.

Figura 1 - Trabajo corresponsable



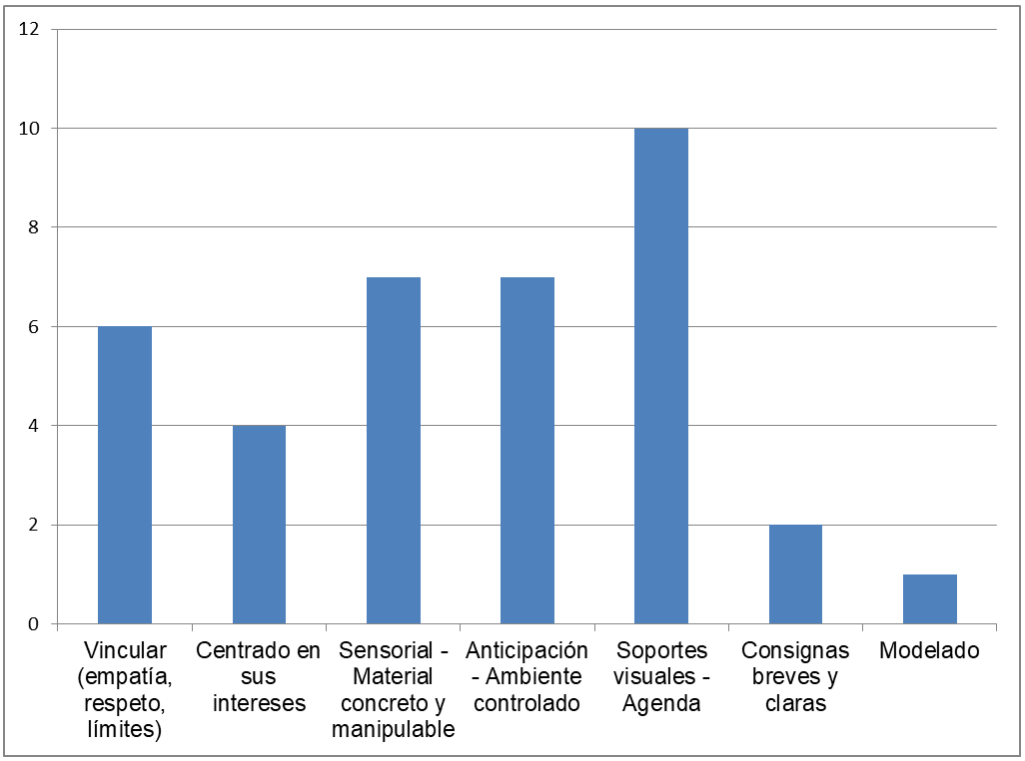
En este sentido, el Entrevistado N° 3 refiere: “Trabajo de manera conjunta con el docente de sala, desarrollando interacciones basadas en el diálogo y la reflexión.” Sin embargo, el Entrevistado N° 7 afirma: “Fui docente de inclusión y en algunas pocas experiencias pude trabajar muy bien y en conjunto con la docente de sala.”

La contrastación de ambas respuestas dejan en evidencia la marcada ambigüedad que existe respecto a la viabilidad de trabajar colaborativamente, supuesto que fue planteado al inicio de este trabajo, el cual enunció la importancia poder realizar un trabajo conjunto entre el docente de sala y el docente de Inclusión para garantizar una inclusión efectiva dentro de la sala.

Asimismo, el entrevistado N° 2 da cuenta de la modalidad en que este trabajo se realiza: “Si, se trabaja de manera conjunta. Se organiza a través de un Drive que se comparte con el equipo de ambas Instituciones y allí se planifican acuerdos -interinstitucionales-, reuniones y las adecuaciones”. En esta respuesta se evidencia que, tal como se señala a lo largo del trabajo, la implementación de la propuesta no recae

únicamente en los docentes. Por el contrario, su desarrollo involucra a todo el personal de ambas instituciones participantes, quienes desempeñan un papel fundamental para el logro de una inclusión efectiva. En este sentido, el entrevistado N° 5 refiere: “El espacio educativo donde concurre el niño debe ser un lugar donde se lo aloje, acompañe y garantice su trayectoria pedagógica.”

Figura 2 - Estrategias utilizadas

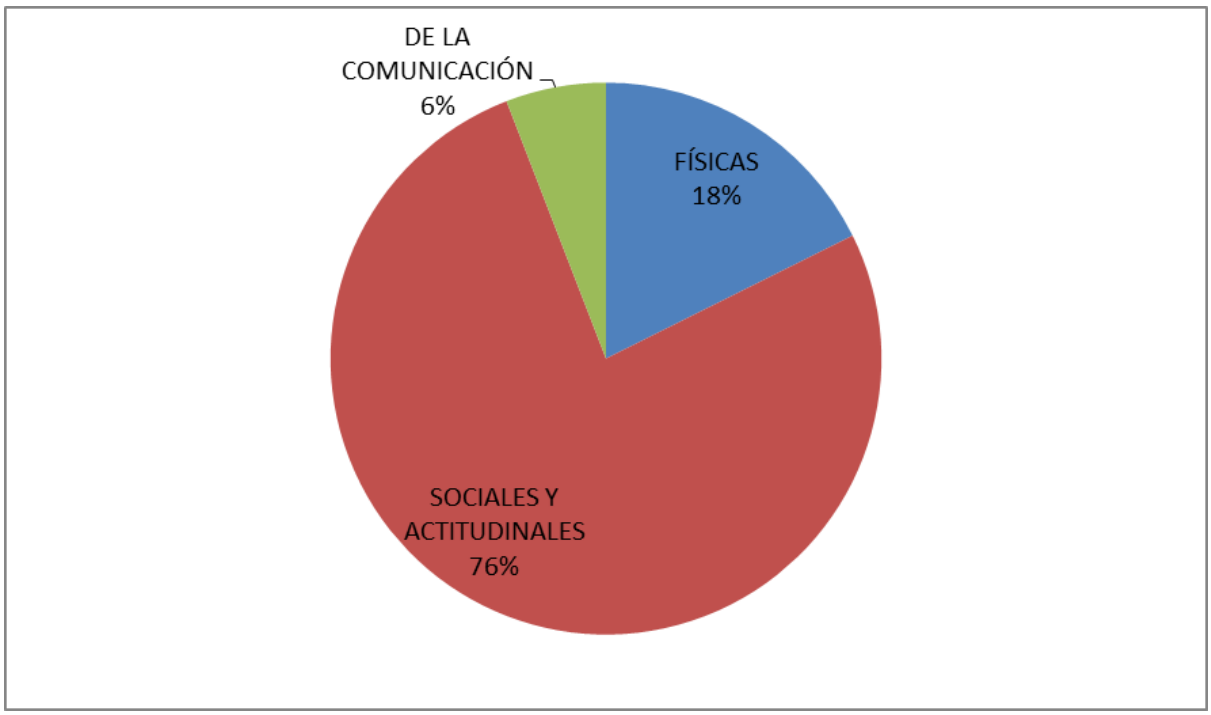


En cuanto a las estrategias que resultan más beneficiosas en la Inclusión de niños con CEA, se destacan ampliamente en la Figura 2 los soportes visuales (entre ellos, la agenda de hábitos y rutinas), a continuación se encuentran las estrategias sensoriales, como puede ser el uso de materiales concretos y manipulables y la anticipación de los momentos de la jornada, ofreciendo un ambiente controlado y estructurado. Sin embargo, como destaca el Entrevistado N° 5 “las estrategias no son generales, ya que todos los niños son distintos y no todos necesitan lo mismo.” Esto se encuentra en consonancia con lo que plantean García y Fernández (2022), los cuales hacen énfasis en personalizar los métodos de enseñanza. Para Fernández (2000) cada niño tiene una forma personal y única de

acercarse al conocimiento, lo cual se corresponde con el supuesto básico de investigación 2, el cual destaca la necesidad de poder realizar intervenciones personalizadas para cada estudiante para lograr una inclusión eficaz.

No obstante, el Entrevistado N° 2 destaca como prácticas beneficiosas aquellas en "las que el docente de sala es participativo, colaborador… es un trabajo en equipo entre ambos docentes, ya que la ME va una sola vez por semana".

Figura 3 - Barreras institucionales



En la Figura 3 podemos observar que un 76% de los entrevistados identifican que son las barreras sociales y actitudinales las que predominan en las instituciones educativas a la hora de abordar la inclusión del alumnado con CEA. En referencia a ello, el Entrevistado N° 11 detalla:

"Falta de conocimiento y en general, desinterés para adecuar las formas de trabajo, tiempos, espacios… por parte de docentes y a veces de directivos… falta de configuraciones en el aula… pretender que haga las actividades o que acceda a las

propuestas como el resto “porque sí”... .”

Asimismo, el Entrevistado N° 1 entiende, con respecto a las barreras sociales que los niños con CEA que se dificulta “que los tengan en cuenta. Generalmente deambulan toda la jornada sin un sentido.” En este línea, el Entrevistado N° 8 identifica como barreras “la falta de predisposición, prejuicios sociales, falta de formación.”

Por otro lado, un 18% de los entrevistados identifican que son las barreras físicas las que preponderan en las instituciones y un 6% lo atribuyen a las barreras de la comunicación. Cabe destacar que CORIM tiene una matrícula mayormente de niños con autismo, lo cual influye directamente en las barreras que se identifican en las instituciones de Nivel Inicial.

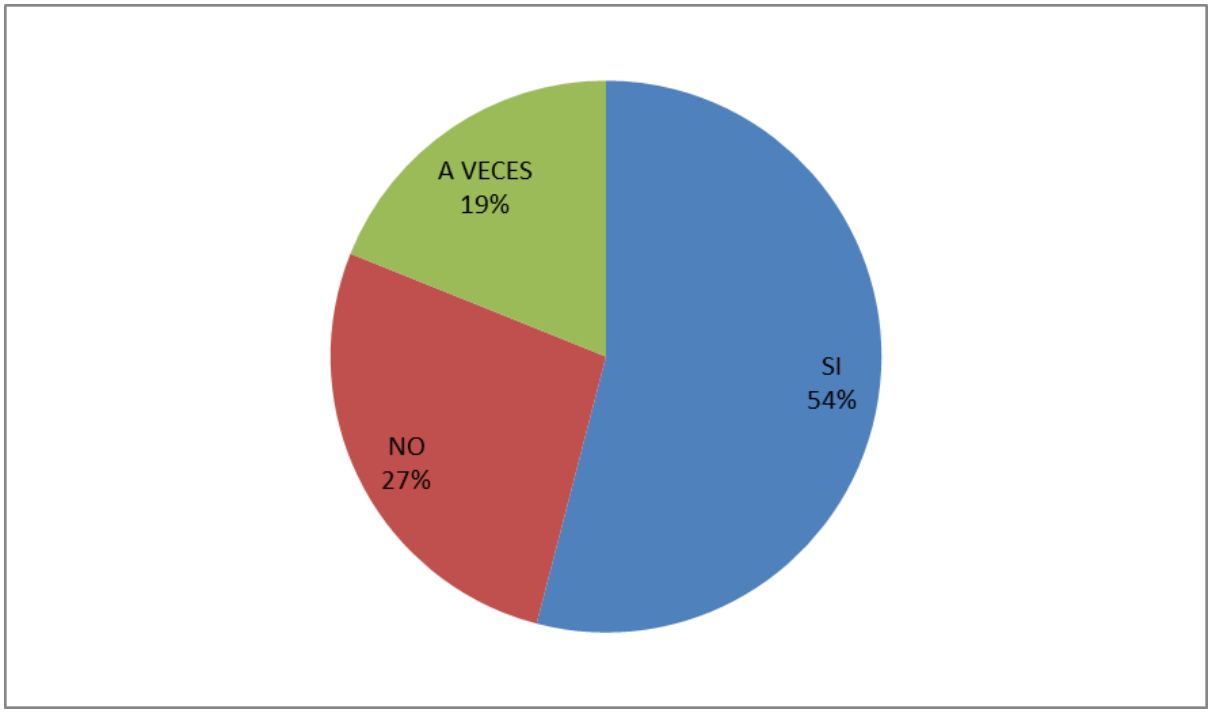
El reconocimiento de las barreras presentes en las instituciones educativas es un paso clave para garantizar la inclusión plena de los niños con autismo, ya que permite identificar los aspectos que dificultan su participación y desarrollo en el entorno escolar. Sin embargo, la implementación de configuraciones de apoyo y ajustes pedagógicos resulta esencial. En este sentido, no solo es fundamental reconocer las barreras existentes, sino también diseñar y ejecutar estrategias efectivas que permitan reducir su impacto. La identificación y aplicación de prácticas inclusivas adecuadas contribuyen directamente a mejorar la experiencia educativa de los estudiantes, promoviendo entornos más accesibles y garantizando su derecho a una educación de calidad.

En relación a esto, el 54% de los entrevistados considera que las instituciones educativas responden a las necesidades de adaptación y apoyo requeridas para la inclusión de estudiantes con CEA. Este dato respalda uno de los supuestos básicos de la investigación, que sostiene que la inclusión plena solo es posible cuando las instituciones reconocen la importancia de minimizar el impacto de las barreras detectadas. Sin embargo, algunos entrevistados han señalado obstáculos que dificultan la implementación efectiva de

estas adaptaciones. Por ejemplo, el Entrevistado N° 1 menciona que, aunque existe voluntad institucional, la falta de personal suficiente impide un acompañamiento adecuado al maestro de sala, lo que afecta directamente la calidad de las intervenciones.

Por otro lado, un 27% de los entrevistados considera que las instituciones no están respondiendo adecuadamente en relación con las adaptaciones necesarias, mientras que un 19% niega esta posibilidad por completo. En este sentido, el Entrevistado N° 12 expresa: “A veces -lo hacen- desde el discurso, pero no desde la práctica”, evidenciando una discrepancia entre la intención y la ejecución real de las políticas inclusivas. Asimismo, el Entrevistado N° 7 señala: “En muchas de las experiencias vividas no. Sigue siendo el/la niño/a, la familia y la Escuela Especial quienes se tienen que adaptar al funcionamiento general -del jardín de nivel-”.

Figura 4 - Ejecución de adaptaciones



DISCUSIÓN

En este apartado, se llevará a cabo un análisis detallado de los resultados obtenidos en la presente investigación. Estos serán discutidos en relación con los objetivos planteados así como en el contexto de investigaciones previas en el área. Este enfoque permitirá no solo valorar la relevancia de los hallazgos, sino también reflexionar sobre sus implicancias teóricas y prácticas.

El primer objetivo específico de la investigación se centró en analizar el trabajo conjunto que se lleva a cabo entre el docente de Nivel Inicial y el docente de Inclusión. En este sentido, Ginestar (2019) resalta la importancia de realizar un trabajo en conjunto entre las docentes de ambas modalidades, para lograr una inclusión realmente efectiva. Asimismo, resalta que sin que este trabajo conjunto pueda realizarse, no es posible lograr inclusiones eficaces. Los datos revelan que el 54% de los entrevistados considera que efectivamente logran realizar el mismo, un 38% alegó que esto sucede en ocasiones, y el 8% de los entrevistados niega que esto se realice en la práctica.

El Entrevistado N° 7 arroja luz sobre el trabajo que se realiza entre ambos docentes: “(...) En tales experiencias se presentaba la planificación mensual con anticipación y en conjunto pensábamos estrategias para las necesidades/capacidades del niño/a. De esa manera podíamos prever estrategias para que pudiera acceder a la planificación configurada, y trabajar a la par de sus compañeros.” En Entrevistado N° 8 añade: “(...) Primeramente comenzamos por reuniones para establecer acuerdos entre ambos profesionales y luego, llevar a cabo lo acordado”.

Siguiendo esta línea, Entrevistado N° 12 amplía el marco de intervención del docente de Inclusión: “La maestra inicial pasa las planificaciones mensuales y las adapto, realizamos los informes en conjunto y las evaluaciones de PPI, reuniones siempre en conjunto. (...)”. En este sentido, González-Gil et al. (2019) identifica dos caminos para lograr

una inclusión efectiva: el compañerismo y el trabajo colaborativo. El Entrevistado N° 6 refiere que es “el trabajo compartido entre ambas docentes (Nivel y ME) lo que hace que el estudiante logre una buena trayectoria escolar e inclusiva…”.

Por su parte, Pearson (2017) destaca al docente de sala como actor clave respecto a la implementación de configuraciones de apoyo en el aula, por lo cual, es fundamental que el docente de nivel inicial se involucre en el proceso. El Entrevistado N° 9: “Intento trabajar de manera corresponsable, no siempre es posible, muchas veces el docente de sala no quiere asumir la responsabilidad extra de tener un niño incluido (...)”.

Es en este sentido que Talou et al. (2010), destaca la importancia de tener una adecuada postura por parte del docente de Nivel Inicial que posibilite el trabajo en conjunto con la Modalidad, en pos de favorecer la trayectoria educativa del alumnado con CEA. En base a esto, el Entrevistado N° 1 refiere: “Encontras docentes con conocimiento sobre la Condición, otras que no conocen mucho pero te piden información y bibliografía y otras que no se interesan y delegan a la ME”.

Al igual que Pearson (2017), Majoko (2016, 2019) entiende que para lograr prácticas inclusivas exitosas el trabajo corresponsable no debe sólo circunscribirse a la labor docente, sino que también debe incluir la participación activa de su grupo familiar. King et al. (2019), agrega que es importante conocer los sistemas de valores y creencias de los padres, ya que esto influye directamente en la capacidad de adaptación de los mismos. En este sentido, el Entrevistado N° 7 considera que es importante “primeramente conocerlo/a -al estudiante-. Indagar a la familia para que nos ayude a conocerlo/a y saber sus intereses, necesidades y capacidades. (...)”. Asimismo, el entrevistado entiende que aquellas prácticas en las que se realiza un trabajo conjunto entre la familia, el jardín, la escuela especial y los profesionales externos y dónde se pueden generar entre todos estrategias para la participación del estudiante, resultan exitosas.

En cuanto al segundo objetivo específico de este trabajo, que se centró en especificar qué estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para abordar las necesidades educativas de los alumnos con autismo han resultado satisfactorias para lograr aprendizajes significativos, se destacan principalmente los soportes visuales (fotos reales, imágenes, pictogramas) y el uso de agendas de rutina.

Pearson (2020) destaca que los apoyos didácticos pueden ser verbales, visuales, auditivos o kinestésicos y resalta que estos deben adaptarse a las particularidades de cada individuo. La autora los define como un conjunto de estrategias orientadas a dirigir y facilitar el acceso a las actividades académicas. En este sentido, el Entrevistado N° 3 refiere: “En primer lugar, ofrezco un ambiente estructurado, organizado y ordenado. Coordino estrategias de acuerdo al nivel de desarrollo de cada niño, ofrezco estrategias visuales y propongo la participación activa y comprometida de todos sus pares.”

Por su parte, Isasmendi (2020) se vale del término adaptación y refiere que: “en educación, se adoptó este término para indicar la necesidad de ajustar la metodología de enseñanza a fin de cuidar las diferencias individuales y la manera personal de aprender”. (p. 139) Para el Entrevistado N° 13 respetar esas diferencias resulta crucial, “busco brindarles propuestas de su interés para atraer su atención, muchas veces estos no son los mismos para el resto del grupo ya que sus intereses son otros, el límite de forma sostenida a través de diferentes herramientas y la búsqueda de espacios y tiempos de calma para autorregulación”.

Retomando a Pearson (2020), la escritora considera que el uso de soportes visuales es útil para facilitar el acceso a la información y/o para recordar procedimientos o secuencias de acciones a realizar, por lo cual, es muy eficaz su implementación en el ámbito educativo. Asimismo, estos recursos son apropiados para favorecer la regulación del niño, anticipando diversas situaciones y/o escenarios y la comprensión de los mismos y son provechosos de utilizar para generar acuerdos entre el niño y el profesional o docente. El

Entrevistado N° 5 entiende que resulta beneficioso la utilización de estos “comunicadores visuales, anticipando lo que se va a hacer y situarlo en contexto.”

Vivanco (2021), aconseja el uso de carteleras de anticipación, pictogramas y estrategias visuales que sirvan de contención en momentos de angustia. Esto se condice con lo que refiere el Entrevistado N° 10 que asegura que “a veces el trabajo pasa por la contención, en casos severos. Las que más me han funcionado es tapar lugares/sectores de la sala que atraen mucho la atención del niño, uso de pictogramas, trabajo con texturas, presentación de material concreto para las propuestas áulicas.”

Sin embargo, Scandar (2016), alerta sobre un uso medido de estos elementos para que no resulten abrumadores para el alumnado y considera favorable el uso de estos para ser utilizados en lugares visibles en el aula o para uso personal, en el hogar.

García y Fernández (2022), agregan al debate una serie de recomendaciones a tener en cuenta para el trabajo con el alumnado con CEA. Los autores manifiestan que las instrucciones que se brindan deben ser claras, concretas, y de forma directa ante el niño. También consideran de vital importancia reforzar aquellas conductas positivas y reconocen el uso de rompecabezas y de colores llamativos y la implementación de musicoterapia favorables para esta población. En concordancia, el Entrevistado N° 6 sugiere las siguientes estrategias: “actividades lúdicas, actividades con imágenes a color y textos cortos, bien concreto cuando uno se expresa con el estudiante… consignas breves…”.

Para Scandar, se deben tener en cuenta ciertas consideraciones a la hora de seleccionar los apoyos para el aula, como por ejemplo, considerar con qué recursos se cuenta a nivel institucional, si se tiene el acompañamiento de profesionales de la salud, dimensiones de la sala y cantidad de alumnos. Asimismo, el Entrevistado N° 10 añade al debate la cuestión de la sistematización de las estrategias que se seleccionaron para el estudiante: “Brindo orientaciones en principio a la docente, para poder establecer

lineamientos de trabajo, es decir que toda la semana se trabaje de la misma manera y no solo cuando voy yo.” En este sentido, Sandoval y Quispe (2021) cuestionan el uso de las estrategias utilizadas por los docentes ya que refieren que son en gran medida “intuitivas” o corresponden a experiencias propias o de terceros, y no están basadas en información científica o tomadas de capacitaciones fidedignas sobre la temática. Sin embargo, el Entrevistado N° 11 refiere que se suele mantener comunicación con profesionales de la salud que atienden al niño, por lo cual se intuye que estas estrategias son pensadas en conjunto.

Sumado a esto, López et al. (2021) cuestiona la escasa diversidad de estrategias que se utilizan en el aula, principalmente aquellas relacionadas a la motivación por el aprendizaje y señalan la importancia de mejorar las prácticas educativas en materia de inclusión. No obstante, el Entrevistado N° 7 resalta la importancia de “(...) Favorecer el vínculo entre nosotros y luego empezar a configurar actividades en base a sus intereses para poder convocarlo/a (teniendo en cuenta sus capacidades y habilidades)”.

Por último, Pearson (2020) destaca la importancia de seleccionar apoyos basados en las necesidades y posibilidades de cada individuo, aconsejando realizar intervenciones personalizadas que brinden calidad en la enseñanza. En este sentido, el Entrevistado N° 6 condice: “Si, trabajo en conjunto con la maestra de nivel a partir de las planificaciones para el grupo y de ahí se van configurando las actividades acorde a las necesidades o posibilidades de estudiante con inclusión”.

El último objetivo específico de este trabajo consistió en indagar si la institución educativa de nivel realiza los ajustes necesarios para minimizar el impacto de las barreras identificadas, con el fin de promover la participación plena del estudiante con autismo.

En este sentido, para Anijovich (2023), la enseñanza debe ajustarse a la diversidad presente en las aulas, y no al contrario, con el fin de garantizar un acceso igualitario para

todos los estudiantes. Para lograr esto, Ginestar (2019) identifica que las prácticas tradicionales en el aula, los sistemas de evaluación rígidos, y la falta de experiencia y/o formación de los docentes deberán ser reconsiderados y esto solo será posible si se reconoce a los niños como portadores de derechos. Asimismo, para Núñez Mayan (2019), no sólo es importante que el alumnado con CEA pueda acceder a establecimientos educativos convencionales, si no que es crucial evaluar si están recibiendo una educación de calidad. El Entrevistado N° 7 asegura que en algunas ocasiones se puede observar malestar por parte del estudiante en las Instituciones educativas de Nivel y las configuraciones pueden resultar poco significativas y por lo tanto, no visualizarse avances.

De acuerdo con esto, Delgado et al. (2021) sostiene que las escuelas son inclusivas siempre y cuando garanticen a sus estudiantes el acceso a aprendizajes significativos. Para Valdez y Cartolin (2019) un aprendizaje es significativo cuando parte de las necesidades individuales sin descuidar la calidad educativa. Por su parte, Anijovich y Cancio (2015), comprenden que para lograr aprendizajes significativos se debe repensar y reorganizar la enseñanza, explicitando los qué, porqué y para qué de aquello que se enseña, favoreciendo la autonomía en los aprendizajes. En este sentido, el Entrevistado N° 11 entiende que es necesaria la “anticipación de los momentos, espacios y personas, marcar límites y momentos para hacer las actividades, trabajar hábitos… organizar al niño para luego poder plantear actividades pedagógicas”.

De acuerdo con la pregunta sobre si los centros educativos realizan las adaptaciones necesarias para acoger al alumnado con autismo, los resultados revelan que un 54% de las Instituciones implementan las mismas, un 27% no se disponen a minimizar las barreras y un 19% considera que esto solo ocurre en ocasiones. Desde la Dirección de Educación Especial de PBA, se establece que la institución educativa deberá realizar todas las adaptaciones y/o flexibilizaciones que sean correspondientes, a fin de brindar al estudiante una trayectoria educativa de calidad y favorecer, de este modo, el proceso de

construcción del niño consigo mismo y con su entorno. Para el Entrevistado N° 3: “en general hay voluntad de adaptar las configuraciones específicas, estableciendo claramente los roles de cada miembro del equipo, acompañando y manteniendo informados a los padres.”

Por otro lado, a partir de los resultados de las entrevistas se reconoce que las barreras que mayormente encuentran los niños con autismo en las Instituciones son en un 76% sociales y actitudinales, 18% físicas y por último, un 6% corresponden a las derivadas de la comunicación. Dentro de las barreras sociales se consideran todas aquellas actitudes de los distintos actores intervinientes, como pueden ser: altas y bajas expectativas, sobreprotección, rechazo, prejuicios, carencias de información, entre otras. En este sentido, Ginestar (2019) también advierte sobre la falta de motivación en las instituciones, el desconocimiento de las disposiciones acerca de la inclusión, falta de formación y estrategias arcaicas y/o ineficientes para atender a la diversidad. El Entrevistado N° 2 explica: “Si, siempre se busca detectar las barreras y trabajar para disminuirlas o eliminarlas… se plantea en la PPI pero se van reformulando durante todo el ciclo lectivo”.

Por su parte, Talou et al. (2010) afirma que los enfoques y percepciones de los docentes de Nivel Inicial acerca la inclusión, afectan directamente al desempeño de sus prácticas y de igual forma, reconoce falta de formación docente y de capacitación posterior como las principales barreras para la inclusión. En este sentido, el Entrevistado N° 11 afirma: “En general, suelen decir que no están preparados para ello, que no estudiaron para eso… lo consideran un trabajo extra, en algunos casos eso puede cambiar durante el año o no… depende del vínculo que logren o no formar con el niño”.

En cambio, Vivanco (2021) destaca como facilitadores del proceso la flexibilidad y la tolerancia a la frustración por parte de los docentes. Para García y Fernández (2022), es primordial que los docentes asuman una postura receptiva y sin prejuicios ni estereotipos, que promueva la integración de la diversidad en el aula para que estas prácticas sean

efectivas. El Entrevistado N° 3 presenta al debate una postura más conciliadora: “en general los docentes se muestran comprometidos y dispuestos, no obstante, algunos de ellos se muestran emocionalmente ansiosos y estresados”.

Gelber et al. (2019), añade que aquellos docentes comprometidos con la inclusión suelen planificar en conjunto con el docente de Educación Especial, brindar contención y utilizar diversas herramientas para la enseñanza de contenido pedagógico. Sin embargo, también advierten que sin la formación docente necesaria, no será posible brindar prácticas de calidad, aunque exista apertura por parte del docente. El Entrevistado N° 3 afirma: “En algunas ocasiones, pude experimentar falta de compromiso por parte de algún docente, desconocimiento, falta de personal.”, evidenciando que son muchos los factores que influyen en que este proceso pueda desenvolverse con eficacia. Sumado a esto, el Entrevistado N° 2 también evidencia: “supongo que muchas veces la gran cantidad de alumnado… y los tiempos…”.

No obstante, en consonancia con el objetivo general de este trabajo el cual consistió en evaluar los alcances y las limitaciones de la Inclusión en niños con CEA en Nivel inicial de una institución de Educación Especial de gestión privada en Olavarría, Provincia de Buenos Aires, encontramos a López et al. (2021) quienes entienden que no es posible afirmar que la Inclusión se haya consolidado como un nuevo paradigma sino, más bien, con una aplicación práctica en el ámbito educativo que aspira a lograrlo.

CONCLUSIÓN

El presente trabajo tuvo como objetivo investigar acerca de los alcances y las limitaciones de la Inclusión en CORIM - DIEGEP 1261 en el Nivel Inicial en Olavarría, Pcia. de Bs. As. Para ello, se tomó una muestra de 13 entrevistas a docentes de la Modalidad de Educación Especial y del Nivel Inicial.

La investigación se estructuró en base a 3 ejes de análisis: el trabajo corresponsable entre el docente a cargo de sala y el docente de inclusión, las estrategias y concepciones docentes que promueven y posibilitan la inclusión plena y las barreras existentes para una inclusión plena.

Los resultados obtenidos revelan varios aspectos importantes. En primera instancia, se destaca que la posibilidad de establecer un trabajo corresponsable entre el docente de Educación Inicial y el docente de Inclusión se presenta como un elemento clave para garantizar la efectiva integración de los estudiantes con CEA en el aula. Aunque el 54% de los entrevistados afirman que este trabajo conjunto se lleva a cabo, la variabilidad en las experiencias refleja una realidad ambigua: si bien existen casos en los que la colaboración fluye de manera efectiva, en otros la interacción es ocasional o incluso inexistente.

Las respuestas de los entrevistados evidencian que la corresponsabilidad docente no se limita únicamente a la disposición de los profesionales, sino que depende de la organización institucional y la disponibilidad de recursos adecuados. La planificación conjunta, como la gestión compartida de un Drive interinstitucional, muestra una estrategia concreta para fortalecer esta articulación, permitiendo acuerdos y reuniones que favorecen la implementación de acuerdos pedagógicos necesarios. Sin embargo, se percibe como un desafío lograr que todas las instituciones adopten este enfoque de manera sistemática y sostenida.

En segundo lugar, la inclusión de niños con CEA requiere estrategias adaptadas a sus necesidades individuales, donde los soportes visuales, las herramientas sensoriales y la anticipación de rutinas juegan un papel clave en su desarrollo. Sin embargo, no existe una única metodología efectiva, sino que cada estudiante requiere un enfoque personalizado. Además, el rol activo y colaborativo del docente de sala es fundamental para el éxito de la inclusión, ya que su participación garantiza un proceso más dinámico y efectivo, compensando la presencia puntual de los docentes de apoyo. En este sentido, la inclusión

no solo depende de las estrategias implementadas, sino también de un trabajo en equipo comprometido que permita una enseñanza accesible y significativa para cada estudiante.

Finalmente, se distingue que las barreras sociales y actitudinales siguen siendo los principales obstáculos para la inclusión de estudiantes con CEA en las instituciones educativas. La falta de formación, predisposición y ajustes adecuados dentro del aula generan dificultades que impactan directamente en la participación de estos niños en su trayectoria escolar. Aunque el 54% de los entrevistados reconoce que las instituciones realizan esfuerzos en la implementación de adaptaciones y apoyos, la falta de recursos y de acompañamiento docente sigue limitando su efectividad.

La disparidad en las experiencias de los entrevistados evidencia que la inclusión aún depende en gran medida de la voluntad individual y no de una estructura consolidada en todas las instituciones. En este sentido, persisten desafíos que requieren una mayor planificación, formación docente y asignación de recursos para transformar la inclusión en una práctica real y sostenida. Para garantizar un acceso equitativo a la educación, es fundamental que las políticas inclusivas se traduzcan en acciones concretas que minimicen las barreras y permitan una participación plena de todos los estudiantes.

APORTES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación brinda un marco teórico a docentes de Nivel Inicial y de la Modalidad de Educación Especial acerca de las características generales de las Condiciones del Espectro Autista: su historicidad, definiciones y las pautas para un diagnóstico oportuno. Asimismo, expone estrategias didácticas funcionales a partir de la experiencia de 13 entrevistados que se desarrollan o han desarrollado su labor en la Modalidad o en un trabajo colaborativo en conjunto con ella.

La investigación abarca también aquellos aspectos que dificultan o promueven una

inclusión plena en el ámbito educativo, como así también proporciona un marco teórico que lo avala.

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Será propicio tomar en consideración que la muestra utilizada para el desarrollo de este trabajo es relativamente pequeña: 13 entrevistas. Se podría partir de una muestra mayor para obtener resultados más fidedignos, así cómo también se destaca que la Institución en la cual fueron realizadas las entrevistas cuenta con un reducido número de docentes de Inclusión, que en el transcurso de año y por movimientos de personal, se continuaron reduciendo. Es por esta razón que los entrevistados desempeñan sus funciones en diversos cargos en la Modalidad de Educación Especial.

Cabe destacar, que la muestra también cuenta con 2 entrevistados que no se desempeñan en la Modalidad y que son ajenos al personal de CORIM, si no que son docentes de Nivel Inicial que han tenido a cargo, en conjunto con dicha Institución, trayectorias educativas que cursan con un Proyecto Pedagógico de Inclusión, por lo cual el rol que desempeñan es disímil a pesar de realizar un trabajo conjunto.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

En investigaciones posteriores, se considera oportuno poder conocer cómo transitan y/o acompañan las familias de niños con autismo el Proyecto Pedagógico de Inclusión desde su rol parental y qué conocimiento poseen acerca del trabajo que se realiza y del rol que desempeña el docente de inclusión, eje que quedó por fuera del presente trabajo investigativo.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En función de las conclusiones obtenidas en esta investigación, se proponen una serie de estrategias psicopedagógicas orientadas a fortalecer la inclusión de niños/as con Condición del Espectro Autista (CEA) en el Nivel Inicial. Estas acciones están diseñadas para responder a las necesidades específicas de estos estudiantes, promoviendo entornos educativos accesibles y favoreciendo su participación activa en el aula. A continuación, se detallan las propuestas de intervención:

1. Evaluación psicopedagógica inicial:

Objetivo: Identificar tanto las fortalezas como las necesidades específicas de cada estudiante con CEA, sirviendo como base para diseñar estrategias personalizadas.

Descripción: Se realizará una evaluación integral para cada niño con CEA a través de observaciones directas en el aula y entrevistas con las familias.Se incluirá un análisis del entorno educativo para detectar barreras físicas, sociales y actitudinales que puedan interferir en el desarrollo y la participación del niño.

2. Talleres de sensibilización y formación docente:

Objetivo: Promover espacios de reflexión grupal para intercambiar experiencias y fortalecer el trabajo corresponsable.

Descripción: Se organizarán jornadas de capacitación dirigidas a los docentes, con dinámicas participativas y basadas en casos prácticos, para que puedan identificar estrategias efectivas de inclusión. Se abordarán temáticas como el uso de soportes visuales, materiales concretos, técnicas de anticipación y estructuración de rutinas. Además, se reflexionará sobre actitudes y creencias personales para fomentar una mayor apertura hacia la diversidad.

3. Diseño de estrategias personalizadas:

Objetivo: Elaborar planes de intervención psicopedagógica que integren adaptaciones curriculares y estrategias específicas para el aula para favorecer la comunicación, el acceso al aprendizaje y la participación activa del niño.

Descripción: En base a la evaluación psicopedagógica inicial, se diseñarán adaptaciones curriculares específicas para cada niño con CEA. Estas incluirán el uso de pictogramas, esquemas visuales y actividades estructuradas para facilitar la comprensión y la anticipación de las tareas. Asimismo, se crearán propuestas didácticas que permitan la participación activa del niño, utilizando materiales sensoriales y concretos que promuevan su interacción y aprendizaje. Estas estrategias serán compartidas y ajustadas en conjunto con los docentes y el equipo interdisciplinario para asegurar su aplicación efectiva.

4. Creación de un entorno inclusivo:

Objetivo: Asesorar en la estructuración de ambientes educativos organizados, utilizando soportes visuales, rutinas claras y materiales sensoriales.

Descripción: Se trabajará en conjunto con los docentes y el equipo directivo para rediseñar los espacios del aula, asegurando que sean accesibles y organizados de manera que promuevan la autonomía del estudiante. Asimismo, se revisarán y diseñarán horarios y rutinas claras, apoyadas por herramientas visuales que permitan al niño anticipar las actividades de su jornada. Por último, se asesorará a docentes y no docentes sobre la importancia de la inclusión social a través de actividades grupales y colaborativas que promuevan la interacción entre todos los estudiantes.

5. Acompañamiento continuo y evaluación:

Objetivo: Realizar un seguimiento psicopedagógico periódico para ajustar las estrategias y asegurar su efectividad.

Descripción: Establecer reuniones regulares con los docentes y las familias para evaluar el avance de las estrategias implementadas, identificando logros y áreas de mejora a través de la aplicación de instrumentos de evaluación, como listas de cotejo, entrevistas y observaciones, para medir la efectividad de las acciones realizadas. Los datos recolectados permitirán ajustar las intervenciones psicopedagógicas según sea necesario para maximizar su impacto positivo.

REFERENCIAS

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)

Anijovich, R., Cappelletti, G. y Cancio, C. (2023). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Paidós. Buenos Aires.

Arberas, C., y Ruggieri, V. (2019). Autismo: aspectos genéticos y biológicos. MEDICINA. (Buenos Aires), 79(1), 16-21. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0025-76802019000200005&script=sci_arttext

Artigas-Pallarés, J., y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 32 (115). 261-276. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0211-57352012000300008&script=sci_arttext

Bamonde Segura, R.M. (2023). Rol del docente en la inclusión de niños con autismo en el nivel inicial. Lima, Perú.

Barrios, N. y Soto, V. (s.f.). Alertas del Desarrollo y la Estimulación. Fundación BRINCAR. Buenos Aires.

Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P., y Van der Gaag, R. (2019). Personas con trastorno del espectro del autismo. Identificación, comprensión, intervención. Autismo-Europa. https://www.autea.org/continguts/multimedia/arxius/People-with-Autism-Spectrum-Disorder.-Identification-Understanding-Intervention_Spanish-version.phttps://www.brincar.org.ar/definicion/df

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Casal, V. y Néspolo, M. J. (Comps.). (2019). Formación de educadores para la inclusión educativa. Posiciones, miradas, recorridos y experiencias. Buenos Aires.

Delgado, K., Barrionuevo, L., y Essomba, M. A. (2021). La educación inclusiva en el nivel inicial. Estudio de caso. Revista Espacios, 42(3), 3.

Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Especial (2009) Buenos Aires. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/caracterizaciones/comision_tes.pdf

Directores que Hacen Escuela (2015), en colaboración con Rebeca Anijovich y Cecilia Cancio. Enseñanza en aulas heterogéneas. OEI, Buenos Aires.

Fernández, A. (2000). La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia (11° ed.) Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

Finocchiaro, A., Avelluto, P., Barañao, L., Vidal, M., Mentaberry, A., Ghillione, O., Miguel, M., Domenichini, P., Duro, E., García L. J., Gribnicow, A., Aguado, J., Campero, A. y Lovari, C. (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_practicas_para_la_inclusion_0.pdf

García, G. L. C., y Fernandéz, I. M. F. (2022). Estrategia didáctica para fortalecer la inclusión de los niños con autismo del Centro de Educación Inicial Agripina Murillo de Guillem Del Cantón Portoviejo en el año 2021.*Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, *26*(Extraordinario), 345-367.

García, H. M. D., Martínez, G. C. A., Martín, M. N. y Sánchez, G. L. (2006). La entrevista. *Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid*, 1-20. http://www2.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86_entrevistapdfcopy.pdf?f

Gelber, D., Treviño, E., González, A., Escribano R. y Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. Perspectiva Educacional, 58(3), 73-101. https://scielo.conicyt.cl/pdf/perseduc/v58n3/0718-9729-perseduc-58-03-73.pdf

Ginestar, J. C. (2019). El aprendizaje en el Nivel Inicial de niños con TEA Trastorno Espectro Autista. Universidad Siglo XXI. https://repositorio.21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/16983/GINESTAR%20Johana%20Carolina.pdf?sequence=1&isAllowed=y

González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, 23(1), 243- 263. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153

González, O.H., Lara C.A.S., Gómez-Campos, R., Cossio-Bolaños, M. y Contreras, R.E.S. (2021). La Preparación de los Maestros para Estimular la Socialización De los Educandos con Autismo en Condiciones de Inclusión. Rev. Bras. Ed. Esp. Recuperado de https://www.scielo.br/j/rbee/a/Q634NMSTTS85v7pwJJtbHVd/?lang=es&format=pdf

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

Hull, L., Petrides, K., & Mandy, W. (2020). El camuflaje en autismo: una revisión narrativa del fenotipo autista femenino. Revista de Revisión de Trastornos del Autismo y del Desarrollo, 7, 1-9. https://www.bibliotecabrincar.org.ar/el-camuflaje-en-autismo/teca Brincar

Isasmendi, F. (2020). Acomodaciones metodológicas. En Pearson, R. (comp.), Una forma diferente de Aprender. Tratamiento Psicopedagógico (pp. 139 - 177). Paidós. Buenos Aires.

Kanner, L. (1943). Trastornos autistas del contacto afectivo. Revista Española de Discapacidad Intelectual Siglo Cero, 1. (Traducción de T. Sanz Vicario del artículo original publicado en Nervous Child, 2, 217-250).

King, G., Zwaigenbaum, L., King, S., Baxter, D., Rosenbaum, P., y Bates, A. (2006). Cambios en los sistemas de convicciones/valores de las familias de niños con autismo y síndrome de Down. Revista síndrome de Down, 23(1), 51-58. https://www.down21.org/revista-virtual/1556-revista-virtual-2006/revista-virtual-julio-2006/2003-cambios-en-los-sistemas-de-valores-y-de-convicciones-en-las-familias.html#:~:text=Los%20cambios%20en%20los%20valores%20consistieron%20en%3A%20%28i%29,de%20la%20diversidad%20o%20la%20importancia%20del%20amor.

Ley 26.206, de 14 de diciembre de 2006, Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina, 31.713, de 27 de diciembre de 2006.

Ley 26.601, de 14 de diciembre de 2005, Ley de Educación Inclusiva. Boletín Oficial de la República Argentina, 30.800, de 27 de diciembre de 2005.

López Gómez, S., Rivas Torres, R.M. y Taboada Ares, E.M. (2009) Revisiones sobre Autismo. Universidad de Santiago de Compostela.

López Jiménez, T., Castillo Venegas, C., Taruman Monsalve, J. y Urzúa Calderón, A. (2021). Prácticas inclusivas centradas en el aprendizaje: un estudio de casos múltiples en educación infantil. Revista Educación. Costa Rica.

López Maineri, W. (sin fecha). Eugenesia y discapacidad: ¿calidad de vida o genocidio? Revista A Fondo. Autonomía Personal. http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/3979/Eugenesia%20y%20discapacidad.pdf?sequence=1

Majoko, T. (2016). Inclusion of children with autism spectrum disorders: Listening and hearing to voices from the grassroots. Journal of autism and developmental disorders, 46(4), 1429-1440.

Majoko, T. (2019). Inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream early childhood development: Zimbabwean parent perspectives. Early Child Development and Care, 189(6), 909- 925

Martín, M. Á. M., y León, M. C. B. (2008). Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo. Revista de Intervención Psicosocial, 17(2), 215-230.

Moll, L. C. (1990). La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. Infancia y aprendizaje. Universidad de Arizona. https://sga.unemi.edu.ec/media/archivomateria/2021/07/21/archivomaterial_20217218 4926.pdf

Murillo, S.E. (2013). Actualización conceptual de los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). En Martín, M.A.M y Gómez, J.L.C. (comps.), Todo sobre el Autismo (pp. 23 - 57). Alfaomega Grupo Editor.

Narvarte, M. E. (2002) Trastornos escolares. Detección, diagnóstico y tratamiento. Lesa.

Núñez Mayán, M. T. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad: revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. Universidad de La Coruña. Revista de educación inclusiva.

Palacios, A. (2008). El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ediciones Cinca. https://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf.gub.uy)

Pearson, R. (2017). Dislexia. Una forma diferente de leer. Paidós. Buenos Aires.

Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín Venezuela. Telos. https://www.redalyc.org/journal/993/99356728016/99356728016.pdf

Rattaz, C., Loubersac, J., Michelin. C., Picot, M. C., & Baghdadli, A. (2023). Cambios en el nivel de estrés y la salud mental de las madres y los padres, así como en las

estrategias de afrontamiento durante los 3 años posteriores al diagnóstico de TEA. Discapacidades del Desarrollo, 104497. https://www.bibliotecabrincar.org.ar/evolucion-de-la-salud-mental-de-los-padres-de-ninos-con-tea-3-anos-despues-del-diagnostico/adres después del diagnóstico|Biblioteca Brincar

Resolución CFE N° 311/16, de 15 de diciembre de 2016, Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad. Boletín Oficial de la República Argentina, 31.713, de 27 de diciembre de 2016.

Rocha, M. (2022). La convivencia como base de la inclusión escolar. Lo social como punto de fuga entre lo educativo y lo terapéutico. Homo Sapiens. Buenos Aires.

Rodríguez, J. P. C., y Pico, L. E. A. (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 Logos, Ciencia y Tecnología, 8(1), 168-182. https://www.redalyc.org/journal/5177/517752176016/517752176016.pdf

Sandoval Figueroa, C. y Quispe Román, F. (2021). Estrategias docentes para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. https://revistas.urp.edu.pe/index.php/pluriversidad/article/view/4584/5561edu.pe

Scandar, R. O. (2016). El niño que no podía dejar de portarse mal. TDAH: su comprensión y tratamiento. Distal SRL.

Skliar, C. (2002). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Skliar, C. (2012). Educar a cualquiera y a cada uno. La convivencia entre “otros”. Revista IRICE (CONICET). Buenos Aires.

Skliar, C. y Téllez, M. (2008). Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Noveduc. Buenos Aires-México.

Talou, C., Borzi, S. L., Sánchez Vazquez, M. J., Escobar, S. M., Gómez, M. F., y Hernández Salazar, V. (2010). El docente de nivel inicial frente a los procesos de inclusión de

niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades. In II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Terán, M. y Pearson, J. (2020). Planificación y organización de la intervención. En Pearson, R. (comp.), Una forma diferente de Aprender. Tratamiento Psicopedagógico (pp. 93 - 137). Paidós. Buenos Aires.

Valdez-Maguiña, G. y Cartolin-Príncipe, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. Revista médica herediana. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1018-130X2019000100013&script=sci_arttext

Valencia, L.E. (2014). Breve historia de las personas con discapacidad: de la Opresión a la Lucha por sus Derechos. breve_historia_de_las_personas_con_discapacidad20200624-103165-vffkdm-libre.pdf

Vivanco Milles, E. M. (2021). Inclusión educativa de niños y niñas diagnosticados dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el Sistema Educacional chileno, Valparaíso 2021. Universidad de Valparaiso. https://repositoriobibliotecas.uv.cl/bitstream/handle/uvscl/2597/Vivanco%20Milles%2c%20Estefan%c3%ada.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ANEXOS

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1_CxHYZDR99yZhLA1UOO0ZT5tQt2VjPzupYWrtW54QEA/edit?resourcekey=&gid=2110643983#gid=21106439