



Universidad de Flores

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Formación y estrategias pedagógicas aplicadas por docentes del nivel primario en el abordaje de niños con Trastorno del Espectro Autista en Río Negro y Neuquén

Estudiante: Elsa Viviana Cardenas.

Legajo: 25590

Director/es: Lic. Camila Menéndez Maissonave.

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

2024

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:

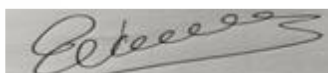
Desde la fecha []

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Cipolletti, 10 de septiembre de 2024

Firma y aclaración del autor: Cardenas, Elsa Viviana.



Índice

Índice.....	3
Resumen.....	4
1. Introducción	5
1.1 Delimitación del objeto de estudio.....	5
1.2 Fundamentación.....	6
1.3 Objetivos	8
1.3.1 Objetivo General.....	8
1.3.2 Objetivos Específicos	8
1.3.3 Preguntas de investigación	8
2 Estado del arte.....	8
3 Marco teórico	21
3.1 Trastorno del Espectro Autista.....	21
3.2 Aspectos Psicosociales y TEA.....	28
3.3 Educación Formal y TEA.....	35
3.4 Formación docente y TEA.....	38
4 Método	44
4.1 Diseño de estudio.....	44
4.2 Participantes.....	44
4.3 Instrumentos.....	44
4.4 Procedimiento	45
5 Resultados.....	47
5.1 Datos sociodemográficos.....	47
6 Discusión	52
7 Conclusión	55
8 Aportes y contribuciones de la investigación.....	56
9 Limitaciones de la investigación	57
10 Líneas de investigación futuras.....	58
11 Propuesta de intervención	59
11.1 Proyecto de Intervención.....	60
Desarrollo de cada encuentro.....	60
12 Referencias.....	63
13 Anexos	68
13.1 Anexo 1.....	68

Resumen

El presente Trabajo Integrador Final tuvo como objetivo describir los vínculos que establecen los y las docentes con las familias de niños con trastorno del espectro autista, las estrategias pedagógicas utilizadas y los conocimientos sobre trastorno del espectro autista del personal docente de nivel primario en las provincias de Río Negro, y Neuquén durante el ciclo lectivo 2024.

Se llevó a cabo un estudio empírico de enfoque cuantitativo con un diseño no experimental de alcance descriptivo y transversal. Se utilizó como instrumento de recolección de datos un cuestionario con preguntas cerradas que evaluaron las variables previstas, así como indicadores sociodemográficos. La muestra estuvo compuesta por 46 docentes de escuelas de gestión pública y privadas de nivel primario de las provincias de Río Negro y Neuquén.

Entre los principales resultados se encontró que más de la mitad de los docentes que trabajan en sus aulas con niños con trastorno del espectro autista mantienen relaciones considerablemente buenas con las familias de los niños. Por otra parte, se halló que más de la mitad de los docentes analizados acuden a estrategias pedagógicas específicas, recurriendo al apoyo de materiales complementarios para el abordaje de situaciones pedagógicas. Por último, más de la mitad de los docentes no poseen formación específica sobre trastorno del espectro autista. Los datos hallados en este trabajo se han utilizado como base para la formulación de una propuesta de intervención para mejorar esta problemática en la población docente de nivel primario.

Palabras clave. Trastorno del Espectro Autista; Estrategias Pedagógicas; Formación docente; Vínculo.

1. Introducción

1.1 Delimitación del objeto de estudio

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se considera un trastorno del neurodesarrollo de origen neurológico e inicio en la infancia, que se caracteriza por la presencia de desafíos en la comunicación e interacción social. Además de la presencia de patrones repetitivos de comportamiento, intereses o actividades repetitivas o restrictivas. Presenta una evolución crónica, con diferentes niveles de severidad según el caso y momento evolutivo (Zúñiga et al. 2017). El diagnóstico de TEA ha ido en aumento en los últimos años. El primer estudio epidemiológico sobre autismo en el mundo fue realizado en Middlesex, Reino Unido, estableciendo un número de prevalencia de 1 de cada 2000 niños en la población de niños de 8 a 10 años de edad. Por otro lado, en Estados Unidos en 2014, el Centro de Control y Prevención de Enfermedades publicó una cifra de prevalencia de TEA de 1 en 68 niños. En Argentina aún no se tienen datos al respecto, sin embargo, según la Sociedad Argentina de Pediatría se estima una prevalencia del 1%, cinco veces más frecuente en varones que en mujeres. Se estima actualmente que 400.000 personas poseen TEA en Argentina (Kowalczuk, 2021).

Algunos autores (Correa, 2020; Cortés, 2021. et al.) han destacado el impacto que tiene en la educación este trastorno en niños. En términos educativos, las capacidades y dificultades de los niños con autismo son muy diferentes, lo que requiere una preparación especial de los profesores para garantizar un entorno de aprendizaje óptimo para ellos. La formación docente en esta área puede tener un impacto positivo en la autoestima y el bienestar emocional de los niños con autismo, así como en el desarrollo de habilidades sociales y académicas. A pesar de los avances logrados en la educación inclusiva, todavía existen desafíos importantes en la formación de docentes para trabajar con niños con autismo. La falta de enfoque en la educación especial para satisfacer estas necesidades especiales

puede conducir a prácticas pedagógicas inadecuadas que limiten las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes con TEA (Cortes 2021). Según Correa (2020), resulta imprescindible que el docente tenga amplios conocimientos sobre el TEA para poder realizar un procedimiento adecuado que asegure la inclusión de niños y adolescentes con este diagnóstico en las clases regulares, pues con la ayuda de diversas prácticas pedagógicas pueden lograr avances significativos en procesos de aprendizaje.

Por otra parte, según Núñez, (2020) los trastornos del neurodesarrollo de manera general y el TEA de manera particular impactan de manera directa en los vínculos educativos - familiares. Tanto las familias como las escuelas son dos actores principales en los procesos educativos de los niños. Asimismo, la escuela y la familia deben entenderse y trabajar juntas, para que el alumno pueda desarrollar todas sus habilidades de manera integral. La participación conjunta escuela/familia facilita el aprendizaje de los estudiantes y mejora la calidad de las actividades educativas (Bonilla Toledo, 2017).

A partir de lo expuesto, el presente estudio parte del interrogante ¿Qué tipo de vínculo establece el o la docente con la familia de los alumnos con trastorno del espectro autista? ¿Qué estrategias pedagógicas son utilizadas por el personal docente de nivel primario para su abordaje? ¿Cuál es el nivel de conocimientos, formación y capacitación sobre el TEA del personal docente de nivel primario en las provincias de Río Negro y Neuquén durante el ciclo lectivo 2024?

1.2 Fundamentación

El diagnóstico de TEA ha ido en aumento en los últimos años. El primer estudio epidemiológico sobre autismo en el mundo fue realizado en Middlesex, Reino Unido, estableciendo un número de prevalencia de 1 de cada 2000 niños en la población de niños de 8 a 10 años de edad. Por otro lado, en EE. UU en 2014, el Centro de Control y Prevención de Enfermedades publicó una cifra de prevalencia de TEA de 1 en 68 niños.

En Argentina aún no se tienen datos al respecto, sin embargo, según la Sociedad Argentina de Pediatría se estima una prevalencia del 1%, cinco veces más frecuente en varones que en mujeres. Se estima que 400.000 personas poseen TEA. Por lo mencionado con anterioridad, no se posee un número exacto de la cantidad de estudiantes que tienen este diagnóstico en las escuelas argentinas, tanto de gestión privadas como de gestión públicas, regulares o especiales, no disponiendo de datos concretos (Kowalczyk, 2021).

Las instituciones educativas no se encuentran ajenas a los desafíos que presenta la inclusión de niños con TEA, lo cual hace necesario un adecuado grado de formación del personal docente en el abordaje de alumnos con TEA dentro de la escuela primaria.

En la actualidad es importante que toda institución educativa cuente con personal docente que realice intervenciones educativas apropiadas, de tal forma que sea posible lograr la mejor calidad de vida en niños con TEA. De esta forma, toda institución educativa desde los primeros años de escolarización debe proporcionar espacios para el aprendizaje, desarrollando prácticas que respondan a las necesidades específicas de cada alumno en inclusión con TEA.

La presente investigación es viable, ya que se dispone de los recursos humanos y de fuentes de información necesarios para llevarla a cabo. En el aspecto social, el conocimiento sobre el grado de formación del personal docente en el abordaje de alumnos con TEA busca mejorar las prácticas educativas en el nivel primario con el fin de proporcionar una mejor calidad de vida, como así también procesos de aprendizaje en los alumnos con TEA a través de un abordaje adecuado a cada caso. El trabajo tiene una aplicación metodológica, ya que podrían realizarse futuros trabajos que usaran metodologías compatibles, de manera que se posibilitará de apoyo a otras investigaciones.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Analizar los vínculos que establecen los y las docentes con las familias de niños con TEA, las estrategias pedagógicas utilizadas y los conocimientos sobre TEA del personal docente de nivel primario en las provincias de Río Negro, y Neuquén durante el ciclo lectivo 2024.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Describir el tipo de vínculo que establece el o la docente con la familia de los alumnos con TEA.
- Analizar las estrategias pedagógicas utilizadas por el personal docente nivel primario en niños con TEA.
- Evaluar el nivel de conocimientos, formación y capacitación sobre el TEA en el personal docente de nivel primario.

1.3.3 Preguntas de investigación

- ¿Qué tipo de vínculo establece el o la docente con la familia de los alumnos con TEA?
- ¿Qué estrategias pedagógicas son utilizadas por el personal docente nivel primario en niños con TEA?
- ¿Cuál es el nivel de conocimientos, formación y capacitación sobre el TEA del personal docente de nivel primario?

2 Estado del arte

En el presente apartado se resumen los antecedentes empíricos relacionados al problema de investigación de este trabajo integrador final. Rattazzi (2018) destaca que actualmente el TEA posee cifras de prevalencia dispares en distintos lugares donde se han

realizado estudios epidemiológicos. América latina tiene una alta carencia de este tipo de trabajos.

Sin embargo, llama la atención la inclinación creciente de la cifra de prevalencia en los últimos veinte años, siendo esta mayor al 600%. Este aumento, se debe en primer lugar a la creciente concientización e información de los profesionales y de la población general; en segundo lugar, los cambios en las clasificaciones diagnósticas, y por último el efecto de sustitución diagnóstica, lo cual hace referencia a que años atrás las personas recibían otro diagnóstico (Rattazzi, 2018).

En un estudio descriptivo realizado en España por Alvaró Bejarano et al (2017) se analizó el conocimiento y la aplicación de los programas de intervención psicoeducativa en alumnado con trastornos del espectro del autismo (TEA) por parte de los profesionales que trabajan con este grupo. Los autores realizaron un muestreo no probabilístico. Participaron del estudio profesionales que actúan en educación primaria en las ciudades de Castilla y León, España.

Para la medición de la variable conocimiento y aplicación de programas de intervención psicoeducativa en alumnos con TEA, Alvaró Bejarano et al. (2017) recurrieron al cuestionario adaptado del estudio de Hess et al. (2008), compuesto por 18 preguntas de opción múltiple. Como resultado, los autores hallaron que los profesionales de centros de educación especial conocen y aplican programas de intervención adecuados. Asimismo, no se encontraron diferencias en el conocimiento de programas entre maestros de pedagogía terapéutica, pero sí en su aplicación. Destacando la necesidad de aumentar las redes de colaboración entre centros y la formación a través de asociaciones y servicios para trasladar conocimientos y experiencias a centros con menos recursos.

Como conclusión, los autores destacaron que, si bien los profesionales tienen un conocimiento adecuado de los programas de intervención, existen diferencias en la aplicación

práctica de estos programas. Además, sugieren que el crecimiento de redes de colaboración y la formación específica pueden mejorar la aplicación de los programas de intervención psicoeducativa, especialmente en centros con menos recursos (Alvaró Bejarano et al., 2017).

En un estudio cuantitativo llevado a cabo en España por Sánchez-Blanchart et al. (2019) evaluaron el conocimiento de docentes en activo sobre alumnos con TEA y la influencia de la actividad física en su aprendizaje. Para la selección de la muestra, los autores recurrieron a un muestreo no probabilístico. Participaron del estudio 68 docentes en activo de diferentes centros educativos de la provincia de Toledo.

Para la recolección de datos los autores recurrieron a un cuestionario ad hoc dividido en dos partes. Una de ellas consistió en preguntar a los profesores sobre su experiencia y si habían tenido alumnos con necesidades educativas especiales. En el caso de responder de manera afirmativa, se les consultó qué características presentaban. En cuanto a la segunda parte del cuestionario se indagó sobre la información que habían recibido sobre los trastornos del neurodesarrollo a lo largo de su recorrido académico y sobre el Trastorno del Espectro Autista. Como resultado, los autores hallaron que el 97% de los docentes encuestados han tenido alumnos con necesidades educativas especiales en sus aulas. Los docentes encuestados, presentaban una experiencia docente en el rango de 10 a 29 años de experiencia docente. De entre todos los encuestados casi la totalidad de la muestra (95%) afirmaba que no tenía formación docente ni recursos educativos para abordar una clase con alumnos con necesidades educativas especiales. De la muestra total de docentes, un 53% conocía una asociación relacionada con el autismo, asimismo, un 37 de los 68 docentes no cuentan con personal de apoyo en las aulas. El 78% del total, tienen conocimientos sobre cómo puede afectar el TEA a un niño, además, indicaron como elementos más característicos de este trastorno, el déficit de relación social y la falta de comunicación con el entorno, las estereotipias y los problemas en el lenguaje. Con respecto a si conocían algún programa de

tratamiento específico en las aulas la muestra respondió de manera negativa. (Sánchez-Blanchart et al., 2019).

Como conclusión, Sánchez-Blanchart et al. (2019) mencionaron que el grado de experiencia beneficia a los docentes en relación con la adquisición de herramientas para contribuir a un andamiaje de conocimientos con alumnos con necesidades educativas. Sin embargo, aunque los años de experiencia en la docencia son importantes no implica que estos afecten al grado de formación. Por último, destacan la importancia de la formación docente en relación con el TEA y la necesidad de promover la actividad física como herramienta motivadora en el aprendizaje e interacción de los alumnos con TEA.

En un estudio descriptivo correlacional no experimental realizado por Álvarez et al. (2020) en la Universidad Católica de Cuenca, Azogues Ecuador se evaluó la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva. Para la selección de la muestra, los autores recurrieron a un muestreo no probabilístico. El mismo contó con 34 docentes de la escuela de educación básica “Emilio Abad Aguilar” del cantón Azogues de la provincia del Cañar.

Para la recolección de datos, Álvarez et al. (2020) utilizó un cuestionario con catorce ítems con valoración actitudinal subdivididos en diferentes aspectos: a) capacitación, b) docentes, c) institución tecnología, c) rutinas, d) materiales, e) estereotipos, f) método, g) características; formulada a cuatro opciones a seleccionar a su respuesta. Como resultado, los autores encontraron que algunos docentes muestran apatía hacia los niños con autismo debido a su escasa contribución en el transcurso educativo. Frecuentemente mostrándose incompetentes para combatir con sus resistencias, lo cual genera un problema para la inclusión y en ocasiones en un rechazo del maestro. Abandonando en las tareas de aprendizaje a los alumnos con TEA ya sea por la falta o desconocimiento de estrategias para orientar a estos niños en su escolaridad. Provocando frustración y pérdida de tiempo que impacta en su futuro (Álvarez et al., 2020).

Como conclusión, los autores afirmaron que respecto a la motivación y capacitación de los docentes en relación con el TEA gran parte desconoce sobre técnicas y estrategias para trabajar con alumnos con TEA durante la enseñanza, asimismo, falta de implementación de programas que contribuyan a potenciar sus conocimientos relacionados con el TEA (Álvarez et al. 2020).

En un estudio realizado en España, García et al. (2021) propusieron determinar los conocimientos y el grado de preparación de los estudiantes universitarios en relación con el TEA. Para la selección de la muestra, los autores recurrieron a un muestreo no probabilístico. Participaron de este estudio 784 estudiantes de primero, segundo, tercero y cuarto de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante.

Para la recolección de datos, García et al. (2021) utilizó un cuestionario de quince ítems estructurados en tres ámbitos. El instrumento estuvo compuesto por cinco ítems: a) características del TEA, b) el grado de conocimiento sobre los rasgos generales y específicos del trastorno, c) el efecto del TEA sobre el aprendizaje, d) analizar los factores que influyen en el cambio metodológico en su enseñanza y el diagnóstico, e) examinar el conocimiento sobre los criterios genéricos aplicados en TEA. Las opciones a completar por los participantes presentaban una escala tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta (*1: muy en desacuerdo a 5: muy de acuerdo*). Como resultado, los autores encontraron que, en la mayoría de los participantes, la formación básica recibida contribuye a la asimilación de conceptos básicos sobre TEA. Sin embargo, se identifican aspectos a modificar para mejorar la calidad de los estudios universitarios. La mayoría de los participantes determinaron que el mayor desafío se encuentra en la comunicación, dadas las dificultades comunicativas que afectan la comprensión y la expresión del lenguaje en los alumnos con TEA. Por otro lado, los participantes coincidieron en la necesidad de estructurar las tareas para favorecer el aprendizaje en niños con TEA.

Como conclusión, los autores resaltaron la importancia de realizar ajustes en la formación universitaria para mejorar la profesionalidad de los futuros docentes en la atención y respuesta a las necesidades de los alumnos con TEA (García et al., 2021).

En un estudio cuantitativo realizado por González et al. (2021) en Cuba, se analizó la preparación de maestros para la inclusión de alumnos con autismo. Para la muestra, los autores acudieron a un muestreo no probabilístico. Participaron de este estudio 74 maestros (52 mujeres y 22 hombres) encargados de cumplir con el rol docente - educativo de atender a los alumnos con TEA en condiciones de inclusión.

Para la recolección de datos los autores González et al. (2021) elaboraron un cuestionario con 10 preguntas para medir la preparación de los maestros para estimular la socialización de los alumnos con TEA en condiciones de inclusión. El instrumento se organizó en dos partes: 1) datos sociodemográficos de los participantes, 2) información vinculada a la variable de estudio. Contó con tres alternativas: 1) pienso que si, 2) pienso que, de forma parcial, y 3) pienso que no.

Los resultados permitieron reconocer que un gran porcentaje de los docentes establecieron con su opinión una nula capacidad teórica - metodológica y práctica para estimular adecuadamente la socialización de los alumnos que presentan alteraciones cualitativas en su neurodesarrollo. Asimismo, la mayor parte de los docentes indicaron que no conocen las características centrales del espectro autista y que no manejan las estrategias metodológicas que se utilizan para trabajar con alumnos con TEA. Asimismo, carecen de recursos necesarios para adaptar los contenidos de las asignaturas en función de las características de los alumnos con TEA. No estando preparados los docentes para lidiar con las dificultades socioemocionales de los alumnos con TEA en condición de inclusión (González et al. 2021).

Como conclusión, González et al. (2021) indicaron que es fundamental mejorar la preparación de los docentes para atender a alumnos con TEA en entornos inclusivos.

Asimismo, sugirieron la necesidad de un plan de acción para potenciar la preparación de los docentes, que les permita actualizarse respecto al TEA abordando las problemáticas del mismo.

En un estudio cuantitativo llevado a cabo por Antona (2021) en la Universidad de Valladolid, España se analizó las actitudes y conocimientos que tienen los futuros docentes de educación infantil y primaria sobre el autismo. Para la muestra, la autora acudió a un tipo de muestreo no probabilístico. Participaron en este estudio 350 estudiantes de los diferentes cursos de educación primaria e infantil de la Universidad de Valladolid, España. Entre los cuales 287 eran mujeres, 62 hombres y una persona que no se consideraba de ninguno de ambos sexos.

Para la recolección de datos Antona (2021) utilizó un primer cuestionario que constaba de 22 ítems que refieren a la percepción de los futuros docentes sobre la inclusión del alumnado con TEA en aulas ordinarias. Los cuales contaban con una escala tipo Likert de cuatro puntos (1: *nada de acuerdo* a 4: *muy de acuerdo*). El segundo cuestionario utilizado por Antona (2021) estaba constituido por 13 ítems relacionados con los conocimientos que tenían los futuros docentes sobre el TEA. Compuesto por tres subescalas: 1) síntomas y diagnóstico, 2) tratamiento e intervención y 3) etiología, con dos opciones de respuesta: verdadero y falso. Como resultado, la autora encontró que la gran mayoría de los encuestados estaba de acuerdo en la inclusión de los alumnos con autismo en la misma aula. Así también, la necesidad del profesorado de contar con los conocimientos suficientes para una atención adecuada. Por otro lado, un gran porcentaje de los encuestados estuvo de acuerdo en que la atención extra que requiere un estudiante con TEA no perjudica al resto de los alumnos (Antona 2021).

Como conclusión, Antona (2021) menciona que los futuros docentes se encuentran a favor de prácticas inclusivas, sin embargo, consideran que no están lo suficientemente preparados ni tienen los conocimientos necesarios. Destacando la importancia de modificar el plan de estudios y brindar una mayor visibilidad a las asignaturas generalistas destinadas a la formación con alumnos con necesidades especiales, entre ellas el TEA.

En un estudio cualitativo realizado por Ragonesi et al. (2021) llevado a cabo en Argentina se exploró las percepciones y expectativas de docentes de niños con TEA sobre la inclusión educativa, el aprendizaje y la deseabilidad social. Para la muestra, el autor acudió a un tipo de muestreo intencional. Participaron de este estudio ocho docentes mujeres de escuelas privadas de la CABA, con edades entre 27 y 44 años y con experiencia laboral con niños con TEA.

Para la recolección de datos Ragonesi et al. (2021) utilizaron una entrevista semiestructurada que indagaba sobre percepciones y expectativas docentes en relación con la inclusión educativa y social de niños con TEA, el aprendizaje, la formación profesional, y situaciones cotidianas de enseñanza. Asimismo, se incluyeron preguntas sobre información sociodemográfica: edad, sexo, antigüedad en el cargo. Como resultado los autores hallaron convergencias, similitudes y diferencias en las percepciones de los docentes sobre la inclusión educativa, el aprendizaje y la deseabilidad social en relación con los niños con TEA. Gran parte de los encuestados coincidieron que las jornadas Espacio para la Mejora Institucional, no están abocadas a la inclusión de niños con TEA, sino a temas relacionados con contenidos curriculares, didácticos, proyectos institucionales, entre otros (Ragonesi et al., 2021).

Como conclusión, Ragonesi et. al (2021) resaltaron que es fundamental comprender las perspectivas de los docentes para mejorar la inclusión educativa y social de los niños con

TEA, así como para promover un aprendizaje efectivo y una deseabilidad social positiva en este grupo de estudiantes.

En un estudio cuantitativo, de alcance exploratorio realizado por Domínguez et al. (2022) en Santiago, Chile se analizó las actitudes de los docentes de primaria hacia los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Para la selección de la muestra, los autores recurrieron a un muestreo probabilístico. El mismo contó con la participación de 105 profesores, entre ellos 21 hombres y 84 mujeres, entre los 21 y 58 años, que contaban con experiencia en el área requerida.

Para la recolección de datos, Domínguez et al. (2022) utilizaron un cuestionario con 25 preguntas con opciones de respuesta tipo Likert (*1: totalmente en desacuerdo a 5: totalmente de acuerdo*). Las preguntas estaban divididas en seis dimensiones: a) empleo de apoyos visuales en cualquier proceso de enseñanza; b) flexibilidad de actuación en situaciones inestables, con cuatro reactivos, c) fomentar condiciones de aprendizaje basadas en los logros y no en los fracasos, con cinco reactivos, d) importancia de los medios digitales para el desempeño docente, con cuatro reactivos, e) efecto de la retroalimentación en el proceso de enseñanza aprendizaje, con tres reactivos y, por último, f) situaciones de crisis emocionales dentro del aula, contando con dos reactivos. Como resultado, los autores hallaron que un ambiente apropiado disminuye las posibilidades de generar inestabilidad dentro de un escenario. Mejorando la práctica docente motivando, guiando y comprendiendo las dificultades que presenten los estudiantes. Las explicaciones dadas por los docentes ante estos alumnos disminuyen la posibilidad que se cree una situación en donde al alumno se le pueda generar algún tipo de estrés con el apoyo de dinámicas y el manejo de situaciones conflictivas en el aula (Domínguez et al. 2022).

Como conclusión, los autores Domínguez et al. (2022) señalaron que los docentes estiman necesario generar un ambiente favorable para el aprendizaje y en lo cual se debe

hacer hincapié, ya que esto contribuiría a mejorar las políticas educativas y el desempeño escolar de esta población vulnerable.

Un estudio cuantitativo realizado por Fuster-Rico et al. (2022) en España, analizó el conocimiento del profesorado sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Para la selección de la muestra, los autores recurrieron a un muestreo probabilístico. Participaron de este estudio 51 profesionales en activo de centros educativos de distintos niveles, con participación voluntaria y anónima.

Para la recolección de datos, los autores Fuster-Rico et al. (2022) utilizaron una versión adaptada de la AKQ, una escala de conocimiento sobre el TEA, con 31 ítems. Valorados a través de una escala tipo Likert de tres puntos (*1: no contesta a 4: verdadero*). La traducción al castellano se realizó a través de un procedimiento de traducción y retrotraducción. Los resultados mostraron que no hubo diferencias significativas en el conocimiento sobre el TEA en función del género, la formación universitaria, los años de experiencia docente o el tipo de centro (Fuster-Rico et al. 2022).

Como conclusión, los autores señalaron que el promedio de conocimiento sobre el TEA en el profesorado de Educación infantil, Primaria y Educación Especial es aceptable. Sin embargo, se debe continuar mejorando la formación del profesorado y del alumnado del grado de Magisterio para alcanzar porcentajes de conocimiento superiores al de la mayoría de los profesionales. Por último, destacaron la importancia de haber tenido contacto con un niño con TEA lo cual se relaciona con el perfil profesional actual, ya que al parecer los contenidos teóricos estudiados en el grado ya no son suficientes (Fuster-Rico et al., 2022).

En un estudio cuantitativo llevado a cabo en Perú, por Cueva Robelo (2022) analizó la concordancia positiva entre formación y actitud de profesores en el tratamiento de niños con TEA. Para la muestra, el autor acudió a un tipo de muestreo no probabilístico. Participaron de

este estudio 48 docentes de los colegios San Judas Tadeo y IE San Carlos 169 de la ciudad de Lima, Perú.

Para la recolección de datos Cueva Robelo (2022) utilizó un cuestionario en escala tipo Likert, de 30 preguntas, en el cual los docentes calificaron su actitud respecto a los niños con TEA. Como resultado, el autor halló que una gran proporción de profesores carecen del enfoque teórico y capacidad práctica para estimular una apropiada socialización de los estudiantes con TEA. Además, la mayoría de los docentes reconocieron no comprender las particularidades del TEA. Asimismo, los docentes no se encuentran dispuestos a batallar con los problemas socioemocionales de los estudiantes con autismo en circunstancias inclusivas (Cueva Robelo 2022).

Como conclusión, Cueva Robelo (2022) ha aprobado que existe concordancia positiva entre formación y actitud de profesores en el tratamiento de niños con TEA. Afirmando, que a mayor formación docente se posee una actitud moderadora respecto a la inclusión de niños bajo esta condición. Por otro lado, destacó la vital importancia de preparar a los docentes en comunicación para un mejor diálogo y entendimiento de los alumnos con TEA; disminuyendo la discriminación per se en el imaginario de los docentes.

En un estudio cuantitativo realizado en la Universidad Nacional de Mar del Plata Argentina, Tolaba et. al (2022) analizó los conocimientos y la percepción de las necesidades de los docentes de nivel primario en la interacción con estudiantes con TEA. Para la muestra, los autores acudieron a un tipo de muestreo no probabilístico. Participaron de este estudio 50 docentes de nivel primario de establecimientos de gestión pública como privada.

Para la recolección de datos Tolaba et al. (2022) utilizaron un cuestionario ad hoc para evaluar el conocimiento estructurado en dos partes: a) datos sociodemográficos, b) escala que indaga conocimientos específicos de TEA ajustada a los criterios del DSM-V, conocimientos de estrategias psicoeducativas y conocimientos sobre recursos de apoyo en el

aula. El cual constaba de opciones de respuesta verdadero/falso. Para evaluar las necesidades sobre el TEA en docentes de nivel primario Tolaba et al. (2022) utilizaron un cuestionario de escala tipo Likert con seis opciones de respuesta sobre las necesidades docentes. Constaba de 22 ítems agrupados en cuatro bloques: 1) necesidad de información, 2) necesidad de apoyo social, 3) necesidad de ayuda para dar explicaciones a otros, y 4) necesidades relativas a apoyo personal y material. Destinado al profesorado de personas con autismo, el cual indagaba las necesidades docentes en el trabajo con estudiantes con TEA y la percepción docente respecto a las dificultades en el trabajo con estudiantes con TEA. Como resultado los autores encontraron que las necesidades y percepción de los docentes en su interacción con alumnos con TEA han sido escasamente estudiadas en la región latinoamericana (Tolaba et al., 2022).

Como conclusión, Tolaba et al. (2022) resaltan la importancia de profundizar en la temática, lo cual permitirá diseñar programas de capacitación docente en TEA. Buscando incrementar los conocimientos sobre el TEA con el fin de promover el desarrollo de estrategias de inclusión educativa.

Por último, en un estudio cualitativo realizado en la Universidad del Gran Rosario Argentina, Arancibia et al. (2024) analizaron las estrategias pedagógicas que implementan los docentes de nivel primario de una escuela de Salta y una escuela de Neuquén para la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Para la muestra, los autores acudieron a un tipo de muestreo no probabilístico. Participaron de este estudio 10 docentes, 5 de Salta y 5 de Neuquén, pertenecientes a instituciones públicas de educación primaria. Las edades de los docentes estuvieron comprendidas entre los 27 y los 54 años, con formación académica de nivel terciario.

Para la recolección de datos Arancibia et al. (2024) utilizaron entrevistas semiestructuradas individuales, elaboradas con preguntas abiertas para obtener la mayor

cantidad de información posible sobre el tema de investigación. Las entrevistas consistieron en 19 preguntas guías. Como resultado los autores encontraron que los docentes buscan diversas estrategias considerando recursos, actividades y planificación. Asimismo, los docentes expresaron no estar suficientemente capacitados para manejar la complejidad de la inclusión de alumnos con TEA, existiendo cierto desconocimiento respecto al paradigma de la inclusión educativa. En cuanto a las estrategias pedagógicas se encontró que están más centradas en la experiencia cotidiana y la disposición actitudinal del docente que en la formación docente y las normativas vigentes (Arancibia et al. 2024).

Como conclusión, Arancibia et al. (2024) resaltan la búsqueda y utilización por parte de los docentes de diferentes estrategias para contribuir al proceso de inclusión. Por otra parte, a pesar de presentar opiniones divergentes por parte de los docentes sobre la utilidad de la inclusión, la mayoría considera que es un derecho de todos los niños y que resulta favorable para los alumnos con TEA.

3 Marco teórico

3.1 Trastorno del Espectro Autista.

El autismo, como la gran mayoría de los Trastornos del neurodesarrollo, ha sido estudiado desde años atrás por varios psicólogos, neurólogos, psiquiatras y profesionales de la salud; intentando establecer un concepto real y homogéneo que describa apropiadamente el trastorno y sus características; sin embargo, los conceptos construidos desde la antigüedad hasta la actualidad aún se encuentran fragmentados y divergentes, enfatizando cada uno de ellos diferentes aspectos que cada autor considera importantes para la definición del trastorno autista.

Según García Franco et al. (2019) el término autismo es utilizado por primera vez en el año 1911 por el psiquiatra suizo Eugen Bleuler en su monografía *Dementia preacox oder Gruppe der Schizophreni* redactada para el Tratado de Psiquiatría y publicada en Viena. Este término, acuñado por Bleuler, tiene la etimología griega de "autos", que significa uno mismo, sufijo que indica una acción o estado. Para Bleuler, el autismo se caracteriza por la retirada de la vida mental del sujeto en sí mismo, lo que conduce a la formación de un mundo cerrado, separado de la realidad externa, por lo que resulta extremadamente difícil o imposible comunicarse con los demás. Por otro lado, el psiquiatra clínico austriaco Leo Kanner en 1943 definió el cuadro de autismo en su artículo. Las alteraciones autistas del contacto físico, para él la característica elemental es un trastorno de las capacidades de relación afectiva. Remarcando que el autismo implica un modo de desarrollo distinto, donde el desarrollo subjetivo sigue otras vías, diferentes al desarrollo típico. Leo Kanner afirma que el trastorno esencial es un cambio en los patrones de contacto emocional: cómo el niño tiende a ignorar las relaciones humanas, a despreocuparse, a evitarlas, cómo presenta reacciones atípicas hacia sus seres queridos, dificultades para establecer contacto visual, evitación de situaciones relacionales. Además, aparecen problemas en los modelos de comunicación y

lenguaje: falta de finalidad comunicativa en el uso de la lengua, uso de neologismos, presencia de mutismo completo en algunos casos, presencia de ecolalia, uso de pronombres o formas de palabras flexionadas (inversión deíctica). Finalmente, menciona varios trastornos caracterizados por un deseo obsesivo en las personas autistas de mantener el mundo sin cambios, lo que él llama insistencia en la inmutabilidad (Valdez, 2016).

Otro clínico al que también se le atribuye el descubrimiento del cuadro es Hans Asperger, quien en su artículo del año 1944 constituye un hito en la literatura clínica. Asperger es un pediatra austriaco, que en su trabajo al igual que Kanner remarca las tres grandes dimensiones como las características principales del autismo. Asimismo, plantea el problema pedagógico de cómo ayudar, desarrollar y educar a las personas con dificultades en los procesos motivacionales necesarios para las relaciones intersubjetivas (Valdez, 2016).

Hoy en día, el trastorno autista ha obtenido una nueva concepción, dándose a conocer como Trastorno del Espectro Autista (TEA). Dicho término fue propuesto por la psiquiatra británica Lorna Wing quien refiere que el autismo es un trastorno de espectro, ya que involucra una extensa variedad de habilidades, síntomas y niveles de discapacidad que puede tener la persona que los padece. A partir de esta aportación, la Asociación Americana de Psicología (APA) añade la clasificación de los trastornos del neurodesarrollo como trastornos del espectro autista en la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) (García Franco et al., 2019).

Por su parte la confederación Autismo España (2014), define al TEA como una condición de origen neurobiológico que afecta a la configuración del sistema nervioso y al funcionamiento cerebral. Acompaña a la persona a lo largo de su vida, y afecta, principalmente a dos áreas del funcionamiento personal: la comunicación e interacción social, y la flexibilidad del comportamiento y del pensamiento. Además, resalta que, si bien las personas diagnosticadas con TEA comparten algunas características, es necesario remarcar en

que cada una de ellas es diferente a las demás y manifiesta diferentes capacidades, intereses y necesidades, que varía según la historia de vida y los apoyos a lo que la persona tiene acceso.

Por otro lado, La Organización Mundial de la Salud -OMS- (2023) define al TEA como un grupo de afecciones caracterizadas por algún grado de alteración del comportamiento social, la comunicación, el lenguaje y por actividades e intereses restringidos y estereotipados, que suelen aparecer en la infancia y tienen persistencia hasta la edad adulta. Los síntomas del TEA se manifiestan de formas diferentes, según cada persona; su evolución sigue variadas trayectorias y recorridos. Desconociendo aún las causas del TEA, sin embargo, se reconoce su carácter multicausal, ya que pueden intervenir factores genéticos como ambientales que impactan en el desarrollo, desconociéndose hasta el momento un marcador biológico que permita el diagnóstico

Por su parte, Rattazzi (2018) impulsa el término Condición del espectro Autista, mencionando que las personas que presentan este diagnóstico no están enfermas, sino que presentan una condición. Abandonando el modelo médico hegemónico de la discapacidad, el cual ve a la discapacidad como algo que no está bien, alegando que el autismo es una enfermedad, por lo cual no necesita ser curada, y tomando como base el modelo social de la discapacidad, el cual refiere a apoyos o ayudas que la persona pueda necesitar. Cambiando de esta manera la mirada sobre las personas, reconociendo que cualquiera puede tener limitaciones o déficits en algunas áreas del funcionamiento, pero también considerando sus fortalezas. Por lo cual, se comienza a ver a las personas bajo esta condición como sujetos de derechos, es decir, derecho a la educación, a trabajar, a ser feliz, a elegir donde vivir, a la salud, a diseñar su propio plan de vida (Rattazzi, 2018).

Asimismo, refiere que las personas con Condición del espectro Autista (CEA), presentan cuadros enormemente diferentes, resaltando el concepto de neurodiversidad, el cual está asociado al cerebro, mencionando que la neurodiversidad funcional es aquella que tiene

que ver con el funcionamiento del cerebro. Es a partir de este concepto que la autora menciona que una persona con CEA procesa la información en el cerebro de manera diferente, haciendo foco en las singularidades y fortalezas desde lo funcional del cerebro y no desde una falta.

Asimismo, Ratazzi (2014) describe que el CEA se caracteriza por diferentes niveles de severidad (leve, moderado, severo), como el nivel de lenguaje (palabras sueltas, frases, fluencia verbal, sin habla), el nivel cognitivo (discapacidad intelectual, inteligencia promedio, inteligencia superior), el perfil sensorial, el patrón de inicio de los síntomas (progresivo, regresivo), los especificadores (por ejemplo., Frágil X, tipo Asperger), y los problemas médicos concomitantes (por ejemplo., problemas gastrointestinales, inmunológicos, metabólicos). Por eso se habla del espectro autista. Sin embargo, las personas con CEA tienen en común algunas características como dificultad para simbolizar, pasar de un pensamiento concreto a uno abstracto, desarrollar juego simbólico, baja tolerancia a los cambios y a la frustración, hipersensibilidad a los estímulos y dificultades para establecer y mantener relaciones afectivas y sociales (García, 2015).

Con respecto al diagnóstico se realiza mediante la observación de criterios clínicos propuestos por manuales diagnósticos. Al igual que la definición de autismo, la clasificación y tipología del trastorno ha experimentado un desarrollo considerable, provocando una gran controversia y confusión en la comunidad de psicólogos, psiquiatras y neurólogos. En la cuarta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM- IV), el TEA se añadió a la categoría de Trastornos generalizados del desarrollo (TGD), que incluía el autismo, el trastorno de Rett, el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno de Asperger y el trastorno penetrante del desarrollo. Sin embargo, como resultado de los cambios y actualizaciones del DSM-V (American Psychological Association -APA-, 2013), los distintos subtipos de TGD se han revisado en esta última edición. El trastorno del espectro autista es

una combinación de trastorno autista, síndrome de Asperger y trastorno generalizado del desarrollo no especificado. La clasificación de TGD también ha sido revisada y ahora se reemplaza por la forma Trastornos del neurodesarrollo. El síndrome de Rett ha sido reclasificado porque tiene una base genética y por lo tanto ya no se considera una enfermedad mental; mientras que no se ha confirmado completamente la inclusión del trastorno disociativo infantil en la tipología de TEA (García Franco et al., 2019).

De esta manera la versión más actual del Manual DSM-V APA (2013), plantea una sola categoría llamada Trastorno del Espectro Autista (TEA), haciendo énfasis en las dimensiones del desarrollo, incluyendo tres niveles de gravedad tanto para los síntomas de la comunicación social como de comportamiento restringidos y repetitivos. Los niveles de gravedad se clasifican según la cantidad de apoyos (ayuda) que requiere la persona: El nivel de gravedad grado tres necesita ayuda muy notable, la persona presenta deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal que causan alteraciones graves en el funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Asimismo, rigidez en el comportamiento, presentando extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos y/o repetitivos interfiriendo notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa, dificultad para cambiar el foco de atención,

El nivel de gravedad grado dos necesita ayuda notable, la persona presenta deficiencias notables de las aptitudes de la comunicación social verbal, y reducción de respuestas y no verbal; problemas sociales aparentes con ayuda, iniciativa limitada de interacciones sociales; y reducción de respuestas o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Acompañado de inflexibilidad de comportamiento, dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos que interfieren con el

funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y dificultad para cambiar el foco de atención.

Por último, el nivel de gravedad grado uno necesita ayuda, la persona presenta dificultades en la comunicación social causando problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales, brindando respuesta atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Además, dificultad para alternar actividades, inflexibilidad de comportamiento causa interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad en la autonomía antes problemas de organización y de planificación.

Por otra parte, desde la perspectiva de la Psicología cognitiva el estudio del TEA ha sido un tema de interés en ascenso. La psicología cognitiva se centra en el estudio de cómo se organiza el conocimiento y cómo se procesa la información, maneja dos conceptos fundamentales: las representaciones mentales y la metáfora del cerebro como computadora. Cuando se habla de representaciones mentales la psicología cognitiva hace referencia a tres tipos de representaciones mentales: las representaciones proposicionales, que consisten en una cadena de símbolos que corresponden a un lenguaje natural, es decir los que puede ser expresado verbalmente; por otro lado, las imágenes mentales son representaciones visuales producto de la percepción como de la imaginación, representan aspectos tangibles de los objetos que corresponden al mundo real; por último, los modelos mentales refieren a una representación interna de un sistema físico utilizado por una persona para razonar, explicar, inferir y predecir acerca de los procesos que involucran tal sistema, es decir la base de la comprensión humana. Con respecto a la metáfora del cerebro como computadora, Turing (1936,1950) propone al cerebro como un procesador que funciona lógicamente igual que lo hacen las computadoras, un sistema que procesa información y opera aplicando reglas y manipulando símbolos (Echeverry, 2010).

Estos conceptos descritos con anterioridad son primordiales para la comprensión de la investigación cognitiva en TEA, ya que la psicología cognitiva postula que el TEA estaría ocasionado por un déficit cognitivo y biológico específico. Es así que las investigaciones en personas con TEA buscan identificar si hay alguna alteración puntual en su habilidad para representar estados mentales (deseos, creencias, intenciones, etc.), es decir si las personas diagnosticadas bajo esta condición han desarrollado una teoría de la mente.

La teoría de la mente según Echeverry (2010) nace de los trabajos de Premack y Woodruff en 1978, para los cuales este concepto consiste en que la persona atribuye estados mentales a sí mismo y a los demás, dichos estados mentales comprenden los deseos, emociones, creencias, intenciones, pensamientos, conocimientos, etc. Las investigaciones sobre teoría de la mente muestran que los niños de 3 a 5 años adquieren la capacidad de pensar y comprender el comportamiento, las intenciones, los pensamientos y los sentimientos de los demás en su desarrollo cognitivo, social y emocional. Tomando los aportes de Kanner el rasgo principal de la persona con autismo es la incapacidad para relacionarse normalmente con las personas y las situaciones. Teniendo en cuenta esta teoría, las personas con TEA carecen de la habilidad para comprender los deseos, emociones, creencias, intenciones, pensamientos, conocimientos, es decir la capacidad de atribuir estados mentales así mismo y a los demás.

Por otro lado, desde el enfoque neuropsicológico, se focaliza en las habilidades del autista para entender y dar significado a lo que percibe, para enfocar y dividir la atención por los diferentes estímulos, la capacidad de auto-organizarse, de demostrar flexibilidad y la capacidad de planificar y gestionar el día a día. Por lo cual, se evidencian algunos déficits a nivel ejecutivo y de la funcionalidad de los lóbulos frontales. Una evaluación neuropsicológica multifacética y adecuada permite una intervención informada y específica en relación con la rehabilitación del autismo para mejorar su capacidad funcional y así

mejorar la calidad de vida de estos niños, jóvenes y adultos. La evaluación neuropsicológica es importante para comprender el desarrollo infantil desde la infancia, ya que ayuda a diagnosticar ciertos trastornos neurológicos, permitiendo la intervención y tratamiento de trastornos conductuales, psiquiátricos, psicológicos y otros. En general, problemas en el desarrollo del niño (Aguaded et al., 2016).

Según Aguaded et al. (2016) la investigación neuropsicológica tiene como objetivo abordar las perspectivas del autismo, de evaluación y rehabilitación para reflejar las funciones, capacidades ejecutivas y cognitivas de un sujeto del espectro autista, allanando el camino para una mejor comprensión de esta realidad. Centrándose en el comportamiento de las disfunciones cerebrales, proporcionando abundantes recursos y pruebas específicas para evaluar muchas funciones ejecutivas, dando acceso a datos cualitativos y cuantitativos, e información más detallada para diseñar estrategias de intervención. Estas estrategias de rehabilitación neuropsicológica ayudan a trabajar con los aspectos cognitivos, conductuales y emocionales de la lesión o disfunción (logrados y mantenidos) para mejorar el funcionamiento y la calidad de vida de niños y jóvenes con TEA.

Asimismo, con la ayuda de la evaluación neuropsicológica, se puede comprender las funciones y disfunciones cerebrales de un sujeto que sufre un TEA, lo cual permite intervenir y planificar el tratamiento en diferentes contextos del niño, especialmente el educativo.

3.2 Aspectos Psicosociales y TEA

El ser humano es esencialmente un sujeto que vive y se desarrolla en procesos de aprendizaje social que se producen inmediatamente después del nacimiento. Según, Valdez (2016) el bebé humano es esencialmente social, es decir, viene al mundo con propensión biológica a la interacción social. Sorprendiendo con la dotación con la que el neonato se enfrenta a la vida.

De esta manera la familia es la primera institución cultural con la que el niño interactúa y después de la cual tiene su primera experiencia con otras personas. La familia es el primer grupo de pertenencia de un ser humano, siendo la primera experiencia social que vivencia un recién nacido y en la cual pasa sus primeros tiempos aprendiendo y ensayando todo aquello que es importante en la vida compartida con otros (Rattazzi, 2019).

Por lo tanto, el aspecto principal de las relaciones humanas de un niño son huellas que han dejado una conexión afectiva y emocional con seres que le transmiten afecto y sensación de seguridad, lo que influye fuertemente en la personalidad, siendo para él un referente constante; y sobre él se construye la comprensión de uno mismo y la forma de construir relaciones con otras personas en el futuro (Zamora Macias, 2022).

Como menciona Zamora Macias (2022) el proceso de regulación emocional se aprende en el núcleo familiar, siendo la familia el primer entorno educativo, y las figuras parentales con su forma de ser y actuar el modelo a seguir, creando patrones de comportamiento que en un futuro repercuten en la vida del niño. De esta manera las figuras parentales son la base fundamental en el desarrollo social y afectivo de sus hijos, es la familia el seno donde se constituyen las primeras acciones afectivas, y se regula y corrigen las actitudes no favorables para el desarrollo sano.

En relación a la idea anterior, Rattazzi (2019) refiere que los cuidadores se transforman en los primeros referentes a quienes los infantes miran con atención y fascinación, imitándolos, suponiendo que ello les garantiza la aceptación y participación en un grupo central que los cuidará y garantizará su supervivencia durante sus primeros años de vida. Siendo los cuidadores los primeros modelos y aquellos con quienes los niños practican lúdicamente el anidamiento y el estar con otros.

Al mismo tiempo Zamora Macias (2022) menciona que no todas las personas son iguales de idóneos a nivel emocional, por lo cual, no tienen el mismo grado de

conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, expresar, comprender y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales que los atraviesa, y para el niño en sus primeros años de vida es aún más complicado regular sus emociones dado que a nivel personal carecen de rasgos egocentristas por tanto desde su creencias todo debe estar en función de él.

En función de lo planteado, la dimensión socio afectiva en niños con TEA se diferencia notablemente ya que se caracteriza por su dificultad para la comunicación emocional, mostrar empatía, y reconocer y comprender las emociones de los demás, independientemente de la capacidad general del individuo. Asimismo, suelen presentarse manifestaciones de emociones de manera inadecuada y cambio abrupto en las emociones, sin razón alguna y suelen manifestar comportamientos retraídos frente a personas, el entorno y hacia actividades que se le propone (López et al., 2008).

Rattazzi (2019) refiere como se mencionó con anterioridad que los niños aprenden por imitación, por lo cual descubren que lo que hacen los cuidadores es importante, entonces imitan; de esta manera van incorporando habilidades y patrones que luego van desplegando y poniendo en práctica en los nuevos grupos y entornos en los que vayan participando. En el caso de las personas con TEA, este proceso puede no darse naturalmente en los tiempos, formas e intensidad necesarios, por lo que necesitan más espacio y oportunidades donde este aprendizaje pueda enseñarse de manera explícita. Es por ello que las habilidades sociales se aprenden creando entornos amigables, que propaguen algunas características primordiales del círculo primario para que, junto a estrategias y herramientas, los niños puedan experimentar, practicar e interactuar con pares en un ambiente cuidado.

Los niños con autismo suelen presentar falta de habilidades adaptativas, sin embargo, niños bajo esta condición suelen presentar desarrollo en sus aptitudes sociales, para ello el entorno familiar y la dedicación de los padres es fundamental. Además, es importante

destacar que, todos los niños con autismo son diferentes. Dicha diferencia en la expresión de las características de un niño a otro se ve condicionada por el entorno en que vive, sus vivencias y el apoyo que recibe en superación de las dificultades de las experiencias, a partir del modelo de educación que recibe en el hogar y en la escuela (Zamora Macias, 2022).

En relación con la idea anterior, para los niños con TEA la influencia de los padres es un pilar esencial en el desarrollo de habilidades socio afectivas. La participación de los padres es muy importante, lo cual brinda estabilidad emocional, afecto y seguridad.

En relación con este tema, López et al. (2008) menciona que una de las características de los niños con TEA es el fracaso en el desarrollo y el mantenimiento de los vínculos sociales. Dicho fracaso se manifiesta, de manera general, a modo de aislamiento o conductas sociales inapropiadas. Así también, López et al. (2008) resalta que los niños autistas no suelen establecer relaciones afectivas con sus padres ni cuidadores, sin intención alguna de generarlos tampoco. Por eso no desarrollan los mismos mecanismos de interacción social que los niños normales, sino que normalmente quieren estar solos, ya sea en casa o en el colegio e incluso apartados del grupo en el patio de recreo. Básicamente, encarnan un comportamiento cerrado hacia las personas, el entorno y las actividades que se les ofrecen.

Retomando los aportes de Valdez (2016) el autor describe detalladamente los mecanismos sociales básicos. De esta manera, entre los dos y cuatro meses, el neonato empieza a dar muestras de las primeras formas de aprendizaje a través de las reacciones circulares primarias, los cuales nos permite formar un entendimiento muy simple: algo que se repite y tiene alguna conexión con lo que se está haciendo, en otras palabras, la percepción de coincidencias comienza a tomar posesión y, como vemos, es la base de anticipación. Dichas percepciones evocan respuestas sociales, que producen un aumento de vocalizaciones, sonrisas y proto gestos. Asimismo, cuando las coincidencias no son perfectas (las de las figuras de crianza), la evocación de patrones sociales es más poderosa. Por tanto, la secuencia

de coincidencias imperfectas es un factor importante en el desarrollo social, que permite la organización concreta del mundo social del bebé. Comienza a surgir una distinción cognitiva entre el mundo humano, que produce coincidencias imperfectas, y el mundo físico, que produce coincidencias perfectas. En este punto del desarrollo, el bebé también comienza a mostrar patrones de expresión (sonrisa social, intercambio de expresiones) que corresponden a los patrones de expresión de un adulto. Se trata de las primeras formas de intersubjetividad (intersubjetividad primaria), la capacidad básica de compartir estados emocionales, de sentirse con el otro de forma rudimentaria (que aún no está mediada por el desarrollo cognitivo), que abre la puerta al desarrollo de signos, símbolos y la comunicación.

Aproximadamente a los ocho meses, él bebe enfatiza la diferenciación del mundo físico y social. Por lo cual, el neonato posee una constitución más objetiva del mundo, pero también comienza gradualmente la diferenciación subjetiva del propio neonato. Mostrando gran alucinación por lo que el otro hace. Analizar e interpretar el comportamiento humano es esencial en la construcción de importantes desarrollos posteriores, en la medida en que permiten separar mente y comportamiento. Sin esta diferencia no se puede interpretar la actividad humana. También comienzan a aparecer las primeras conductas preventivas, lo que significa que no sólo el sistema cognitivo es un sistema de reconocimiento, sino también un sistema anticipatorio y preventivo. No es casualidad que en este momento del desarrollo y hasta el año y medio aproximadamente, los lóbulos frontales se movilizan, lo que despierta un interés muy activo por estudiar las propiedades del medio y de los objetos. El mundo de un bebé cambia mucho cuando puede sentarse y explorar objetos (Valdez, 2016).

En función de lo planteado Valdez (2016) menciona que la fascinación por la novedad de las acciones que él bebe aplica a los objetos, junto a la intencionalidad, son la base de las primeras conductas comunicativas, conductas realmente intencionadas de relación que tienen un para qué y se realiza a través de la conducta de señalar. Estas conductas están establecidas

aproximadamente cerca del año del bebe y son formas muy puntuales de comunicación humana. Por otro lado, en el plano de la expresividad emocional, el neonato necesita incorporar nuevos desarrollos de patrones expresivos a la situación comunicativa e intencional que ha adquirido, por lo cual requiere una elaboración cortical de las emociones y, al mismo tiempo, que esas emociones sean penetradas cognitivamente.

Los niños hacen gestos y signos en relación con objetos, situaciones y características del mundo de los que quieren obtener algo o cuya experiencia quieren compartir. Esta capacidad está estrechamente relacionada con la creciente capacidad de percibir las actitudes intencionales de las personas hacia los objetos y así triangular su comprensión de las relaciones emocionales de los demás. Percibir la relación emocional o intencional de otros con las cosas es un nuevo paso adelante en la percepción de la mente de otra persona porque presupone formas rudimentarias de separación de intención y acción que forman las raíces del desarrollo (Valdez, 2016).

De esta manera, Valdez (2016) refiere que a partir de los dos años el acceso a la actividad simbólica, el juego simbólico y el uso de significantes simbólicos, es un nuevo reflejo de un paso más en la representación, por parte del infante, de la mente propia y ajena. Un paso más en el desarrollo de la subjetividad y el acceso a ella, que produce un cambio esencial en el infante y sienta las bases del desarrollo de la conciencia. La comprensión de la mente lleva al bebe a establecer una discriminación esencial en la que tiene que diferenciar las dimensiones básicas de sus relaciones intencionales con objetos. Dicha diferenciación es decisiva en una mente que no solo consume mundos literales, sino que fabrica mundos simultáneos, pero virtualmente posibles gracias a la acción instrumental.

Teniendo en cuenta lo mencionado con anterioridad, estos son los mecanismos sociales básicos que se encuentran fuertemente comprometidos en los cuadros de TEA y que influyen estrechamente en las relaciones con los demás. Viéndose afectadas competencias

sociales básicas como priorizar la atención a las personas, sus acciones, gestos y expresiones, lo que conduce directamente a enormes dificultades para influir en ellas o llevar a cabo actividades de influencia específicas.

En los primeros años de vida, cuando aparecen los síntomas del autismo, se encuentran niños que no quieren compartir sus gustos y preferencias con los demás, que no expresan sólo necesidades básicas, que no buscan la presencia de otros para compartir juegos o experiencias personales. Ya no es la ausencia de lenguaje o el uso muy limitado del lenguaje que pueden mostrar en relación con su edad cronológica, sino más bien la falta de comportamiento social que forma parte de la ontogenia humana lo que atrae fuerte atención en el TEA (Valdez, 2016).

De esta manera desde muy temprana edad los niños con TEA suelen evitar a las personas e incluso a sus padres, mostrando evitación en las conductas de acercamiento corporal con falta de respuestas anticipatorias, y permaneciendo rígidos y tensos ante las caricias. Esta ausencia de respuestas al contacto con los demás suele mantenerse hasta llegar a la adultez, sin embargo, en algunas ocasiones suelen ir en busca de consuelo, amparo o atención en otras personas. Otra característica según López et al. (2008) de las personas autistas es la evitación de mirar a la otra persona, y cuando lo hacen es para breves miradas al exterior. Un rasgo que se manifiesta en su incapacidad para entablar amistades y la indiferencia ante los sentimientos, sentimientos y reacciones que le ofrecen los demás.

Finalmente, con respecto a las relaciones sociales que pueden formar, suelen ser escasas e inestables desde edades muy tempranas. Manifestando muy pocos intentos de hacer amigos o jugar con sus pares, además de evitar y limitar el contacto con el grupo de pares, con hermanos o vecinos. De manera que sus relaciones se caracterizan por limitaciones y pocas respuestas en el contacto emocional (López et al., 2008).

3.3 Educación Formal y TEA

El sistema educativo argentino, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2019), consta de cuatro niveles: inicial, primaria, secundaria y superior. La educación en Argentina se rige por la Ley Nacional de Educación 26.206, según la cual la educación es un bien público, un derecho personal y social de las personas, que el Estado debe garantizar. Dichos niveles apuntan atender requerimientos específicos de formación y particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con la finalidad de garantizar la igualdad en el derecho a la educación. Toda la oferta de servicios educativos es regulada por el Estado. Asimismo, las instituciones educativas pueden ser de gestión pública, gestión privada, por cooperativas y otras organizaciones de la sociedad civil.

La educación primaria en Argentina es una unidad pedagógica que brinda educación a niños y niñas de 6, 11 o 12 años, siendo de carácter obligatorio.

Según el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2019) el estado argentino mediante la Ley Nacional N° 26.378 del año 2008 y con jerarquía constitucional mediante la Ley N° 27.044 en el año 2014, considera como central el modelo de derechos humanos de la discapacidad reflejado en el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD y la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Tal modelo establece que la discapacidad es un concepto que evoluciona, procedente del cruce entre la persona con una deficiencia y las barreras que la sociedad le presenta, dificultando el acceso y la participación activa en los ámbitos sociales, en igualdad de condiciones con los demás.

En relación a lo mencionado con anterioridad, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, aprobada por el Congreso de la Nación en el año 2006, dentro del artículo 11 resalta garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas

y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Asimismo, garantizar a todos el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal en todos los niveles y modalidades. Asegurando la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.

Cabe considerar, por otra parte, la Ley Nacional N° 26.601 de Protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, destaca que desde los organismos cualificados deben conformarse procedimiento y recursos para la identificación temprana de las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con la finalidad de brindarles atención interdisciplinaria y educativa para lograr la inclusión desde el nivel inicial.

Según Matellan (2012) atender eficazmente a un alumnado diverso es un desafío importante para la comunidad educativa, que requiere la provisión de recursos y estrategias adecuadas para proporcionar una respuesta pedagógica personalizada y al mismo tiempo proporcionar el nivel óptimo de intervención. Cada alumno tiene necesidades educativas individuales que se deben satisfacer para acceder a los conocimientos, habilidades, sociabilidad, independencia, etc., propios del grupo social en el que debe integrarse.

En la categoría de alumnos escolares con necesidades educativas especiales, se hallan los alumnos con TEA, cuyas características deben ser conocidas y consideradas para poder implementar una intervención precisa y eficaz. De esta manera, para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes, la intervención psicoeducativa debe satisfacer las necesidades individuales, brindar el apoyo necesario en los estudios académicos y promover la integración en el grupo de pares (Matellan, 2012).

Por consiguiente, Matellan (2012) indica que la institución educativa debe contar con los recursos necesarios, poseer un ambiente organizado de modo apropiado, además de un plantel docente que cuente con la formación idónea y trabaje en colaboración, y establecer una buena relación escuela/familia. Resaltando que es necesario que el niño sea considerado el centro principal de la enseñanza.

Por otra parte, Figueroa et al. (2021) refiere que los alumnos con TEA tienen derecho a una educación de calidad, que les conceda el aprendizaje y relacionarse con otras personas. Resaltando la urgencia en la preparación del plantel docente que apunte hacia un desarrollo óptimo a alumnos que presenten alguna necesidad educativa.

En cuanto a las estrategias de apoyo Figueroa et al. (2021) menciona que, para favorecer la inclusión educativa y el aprendizaje en alumnos con TEA, la valoración y la comprensión del docente es una pieza fundamental para lograr poner en práctica un conjunto de estrategias que contribuyan hacia el desarrollo de capacidades e impulsar las fortalezas, centrando el apoyo en la persona. Dichas estrategias se expondrán de acuerdo a las dimensiones de afectación, siendo las mismas estrategias para favorecer la comunicación e interacción social y estrategias para atender los intereses y comportamientos repetitivos y restringidos.

En relación a la idea anterior, Vargas (2021) indica que es importante que la institución educativa y los docentes realicen las modificaciones en las aulas para propiciar el desarrollo de los alumnos con TEA, el aprendizaje y progreso académico, siendo necesario modificar las estrategias y modelo de enseñanza en las aulas para los niños bajo esta condición. Recalcando la importancia de trabajar sobre los procesos en los que los niños con TEA tengan mayores dificultades para llevar una vida independiente y así mismo se influye el proceso y rendimiento escolar.

En relación al tema planteado, una escuela inclusiva incita a que todos los actores participen, a lo cual el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2019) indica que el involucramiento y acompañamiento de la familia es una variable esencial, ya que familia y escuela tienen roles diferentes pero complementarios hacia un mismo objetivo, que es lograr la mejor calidad de vida de los alumnos. De esta manera implicar a la familia resulta fundamental para llevar adelante un proceso educativo de calidad, teniendo en cuenta que el paradigma de la inclusión postula escuelas de puertas abiertas, y docentes, directivos y comunidad dispuestos a trabajar en pos de crear y afianzar el sentimiento de pertenencia (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2019).

Por su parte, Vargas (2021) alude que la familia posee un rol primordial en la educación inclusiva ya que esta ayuda a romper las barreras que impiden una adecuada inclusión social académica de los alumnos con TEA. Siendo de gran valor la participación de las familias en los procesos de escolarización de los niños con TEA.

Por último, Matellan (2012) indica que la escuela cumple un papel importante en la preparación de los niños para la vida, a lo cual dicho objetivo se consigue a través de la aportación de los apoyos necesarios y el establecimiento de una estrecha relación entre la familia y el plantel docente como factor fundamental para el éxito. De esta manera, la implicación de la familia de un alumno con TEA es un componente esencial que constituye un factor imprescindible para el éxito de una intervención educativa, eficaz, ya que la familia aporta información importante que ayuda a la elaboración de un plan de actuación adecuado (Matellan, 2012).

3.4 Formación docente y TEA

El concepto de formación implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, destinado a la transformación de todo su ser, que apunta a la vez sobre el saber-hacer, el

saber-obrar y el saber-pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción. Correspondiente a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de los representantes e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientado el proceso mediante una lógica de estructuración. (Gorodokin, 2005).

Para Achilli (2000) la formación docente puede entenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes. La práctica docente se concibe en un doble sentido, por un lado, como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y, por otro lado, como apropiación del oficio, como perfeccionarse y actualizarse en la práctica de enseñar.

Por su parte, Gorodokin (2006) expone que la formación docente es más que una sumatoria de conocimientos adquirida por los estudiantes ya que estructura representaciones, identificaciones, métodos y actitudes e impacta en el sujeto en formación en el plano cognoscitivo, como así también en lo socio-afectivo, causando cambios medianamente profundos.

La formación docente en la República Argentina se presenta como un sistema binario que consta de dos subsistemas, cada uno de los cuales consta de un número muy diferente de instituciones y poblaciones. Por una parte, un subsistema no universitario o terciario formado por los denominados institutos superiores, cuya carrera se orienta principalmente a la formación docente y, en menor medida, a la educación técnico-profesional. Las carreras que se brindan allí suelen impartirse durante dos a cuatro años. Los títulos que se otorgan ofrecen gran variedad en cuanto a denominaciones y objetos profesionales. Este subsistema integra una población aproximada de 440.000 estudiantes que se distribuyen en más de 1.700 instituciones. Por otra parte, el subsistema universitario cuenta con un total de 92 instituciones educativas de nivel universitario, incluidas universidades y departamentos

universitarios, los cuales reúnen una matrícula de 1.250.000 estudiantes aproximadamente (Campoli, 2004).

En ambos subsistemas, Campoli (2004) menciona que cohabitan instituciones de gestión pública como privada. Asimismo, entre ambos subsistemas se otorgan titulaciones de una gran diversidad, entre ellos: profesorado en nivel inicial, profesorado en ciencias de la educación, licenciatura en ciencias de la educación, profesorado universitario de enseñanza en nivel primario, profesorado de educación primaria, profesorado de educación especial. Entre las provincias que brindan estas formaciones se encuentra Neuquén, Rio Negro, Buenos Aires, Salta, Chubut, Mendoza, Tierra del fuego, etc.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, aprobada por el Congreso de la Nación en el año 2006, la inclusión educativa busca garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de mejores aprendizajes.

A partir de la sanción de la ley 26.206 de inclusión, la integración incluye la conciencia de la diversidad, valorar las diferencias de las personas, aceptarlas en un contexto social que ofrezca a cada miembro las mejores condiciones para el máximo desarrollo de sus capacidades y les proporcione los mismos beneficios y oportunidades. Asimismo, proporcionar un marco social y educativo adecuado, mediante la realización de adecuaciones curriculares que permitan el acceso al currículo regular, la presencia de un maestro de apoyo a la inclusión que posibilite el máximo desarrollo del alumno en función de su individualidad, de sus posibilidades y capacidades desafiando la mirada del no poder hacia el poder. Es decir, poner en marcha prácticas de diversas metodologías con diferentes niveles de precisión y de resultados, para posibilitar que un niño con discapacidad pueda ser educado en una escuela común (García, 2015).

Por ello, para el Ministerio de Educación de la Nación (2019), la inclusión implica promover las relaciones de apoyo y respeto entre docentes, estudiantes y familias, además, una administración institucional que fortalezca los procesos inclusivos, priorizando el trabajo, el acompañamiento a la enseñanza y el seguimiento de los aprendizajes de todos los estudiantes. Además, una planificación de la enseñanza para la inclusión, teniendo en cuenta como punto de partida la heterogeneidad y diversidad del alumnado. Promoviendo una mirada atenta y reflexiva sobre las prácticas diarias, que permita un análisis constante y amplio de factores que pueden tanto obstaculizar como potenciar los aprendizajes y la experiencia educativa de los alumnos.

Según el Ministerio de Educación de la Nación (2019) el equipo docente, la familia, el equipo de atención deben compartir la información necesaria para resolver problemas relacionados con el aprendizaje, la conducta y las conexiones sociales de la forma más útil para cada persona. Del mismo modo, necesidades y apoyos deben ser considerados en diferentes momentos y contextos de la escuela, porque tienden a variar según la etapa y para cada estudiante. El entorno escolar juega un papel muy importante en el aprendizaje de los estudiantes con TEA. Para facilitar la comprensión se debe hacer hincapié en un contexto organizado y estructurado que proporcione información visual que ayude al estudiante a anticipar y anticipar situaciones. Esto conduce a un sentido de estructura que subyace al funcionamiento y aprendizaje adaptativo.

De esta manera es fundamental al inicio de la escolaridad realizar una evaluación comprensiva de las necesidades de apoyos que el alumno con TEA requiera, consultando con los profesionales especializados, ya sean de educación especial o profesionales intervinientes, para determinar los mejores métodos educativos que serán efectivos para cada niño. Además, se deben compartir los recursos necesarios para aprender y desarrollar habilidades comunicativas, donde aparecen mayores dificultades.

La inclusión de niños con TEA, según Rangel (2016) propone nuevos retos al personal docente que debe generar prácticas para dar respuesta a las necesidades específicas de aprendizaje del alumno, en el marco de un Curriculum y una organización que no siempre dispone de una estructura y contenido flexible.

Asimismo, Ramos (2018) menciona que el mayor reto en la educación de un niño diagnosticado con TEA no es sólo enseñarle el concepto o habilidad de una determinada tarea, sino también enseñarle el uso normalizado, correcto, funcional y espontáneo de la misma. La tarea del plantel docente es adaptar las actividades de cada niño planificando e implementando actividades que se caractericen por estrategias cuidadosas y comunicativas utilizadas en la enseñanza. Conocer y utilizar las estrategias recomendadas puede promover la inclusión y el desempeño de un niño con TEA en el aula y convertirlo en un lugar que satisfaga las necesidades educativas especiales del estudiante.

Por lo tanto, el docente es un actor fundamental para la sociedad, emisor de la cultura que le ha precedido y facilitador del aprendizaje mediante el proceso educativo, el cual debe ser organizado, planificado y anticipado del desarrollo de los sujetos. Lo cual implica una formación permanente y continua por parte del docente, además, comprometidos con el proceso pedagógico, involucrados en el trabajo educativo (Nieva Chaves et al., 2016).

Dicho lo anterior, los/as docentes generalmente no reciben el conocimiento ni las herramientas para trabajar con estudiantes con TEA u otras discapacidades. De esta manera asisten a algunos cursos, por fuera de la estructura formal. Es realmente importante comprender la importancia de incluir contenidos y estrategias en la formación docente para que estén preparados para aceptar a todos los alumnos. Por otro lado, la educación continua para obtener información y mantenerse informado es un aliado importante para el compromiso y la educación en general (Rattazzi, 2018).

Teniendo en cuenta lo mencionado con anterioridad, el gobierno de la provincia de Neuquén como de Río negro, ofrecen capacitaciones sobre la temática. Río Negro, desde la secretaria de Equidad y Articulación Sanitaria a través del área de Políticas de Prevención de Discapacidad del Ministerio de Salud, brinda de manera virtual curso autogestionados sobre la temática para una mayor inclusión de las personas con discapacidad. Entre los temas dados se encuentra: los primeros casos documentados del autismo en manuales diagnósticos; causas del autismo, mitos en torno al autismo. ¿Cómo ayudar a las personas con autismo? ¿Qué hacer frente a un posible diagnóstico de autismo? Asimismo, desde el Ministerio de Educación se lanzó la Provincia acompaña capacitación en autismo, ofreciendo a los docentes herramientas que faciliten el abordaje integral de personas con TEA. Desarrollando modelos de intervención educativa y modelos de intervención en comunicación y lenguaje. Por su parte, la provincia de Neuquén, desde el Ministerio de Gobierno y Educación promueve capacitaciones sobre TEA, brindando herramientas para el abordaje del autismo dentro de la escuela. Conjugando aspectos fundamentales entre quienes están al frente de las aulas. Por su parte la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología junto a Unter (gremio docente de Río Negro) una vez al año brindan jornadas de capacitación sobre Inclusión y Tea.

También la Fundación Faro Patagonia, fundada por Gastón D'Angelo, ofrece en la zona del Alto Valle de manera constante la realización de cursos, talleres y seminarios para generar acciones que mejoren la calidad de vida de las personas con TEA. Asimismo, fundaciones como Brincar, Pannaacea, Lazos Azules promueven capacitaciones entre ellas diplomaturas, cursos online, masterclass, talleres.

4 Método

4.1 Diseño de estudio

El presente estudio fue realizado a partir de un *diseño cuantitativo*, no experimental, descriptivo transversal. Se analizaron las variables *sociodemográficas* (edad, género, nivel de estudios alcanzados, lugar de residencia, nivel socioeconómico, institución actual en la que trabaja el/la participante, años de ejercicio docente, grado a cargo actual), *vínculos establecidos con la familia de niños con TEA, conocimientos generales sobre TEA, formación docente relacionada al TEA y estrategias pedagógicas utilizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje de niños con TEA.*

4.2 Participantes

Participaron del presente estudio 46 docentes de nivel primario de las provincias de Río Negro y Neuquén. El rango de edad de los/as participantes fue de 25 a 59 años ($M = 44.41$, $DE = 8.25$). El 95.7% ($n = 44$) de la muestra eran del género femenino y el 4.3% ($n = 2$) eran de género masculino. Para la selección de la muestra se recurrió a un muestreo no probabilístico por accesibilidad. Los criterios de inclusión de los participantes fueron: a) Ejercer la docencia en nivel primario, b) Tener o haber tenido en sus aulas niños con diagnóstico de TEA. Los criterios de exclusión fueron: a) No ejercer actualmente la docencia en el nivel primario, y b) No haber tenido la experiencia de tener a cargo en sus aulas niños con diagnóstico de TEA.

4.3 Instrumentos

Para la recolección de datos sociodemográficos se construyó un cuestionario con nueve preguntas cerradas. Por otra parte, para conocer los vínculos que establecen los/as docentes con la familia se incluyeron dos preguntas. En la primera, los/as participantes debían contestar si establecían algún tipo de relación con la familia con niños/as con TEA (sí/no) y en caso de contestar que sí, debían responder una siguiente pregunta en el que se

solicitaba a los participantes que puntuaran en una escala likert (1 = *Muy escasa relación* a 5 = *Excelente relación*) el tipo de relación establecida con la familia de los niños/as con TEA.

Para conocer el tipo de estrategias de enseñanza aprendizaje se incluyó en el cuestionario una pregunta abierta para que las/os docentes pudieran desarrollar el tipo de estrategias pedagógicas utilizadas.

Para indagar sobre la formación que tienen los docentes de nivel primario sobre TEA, se construyeron cuatro preguntas cerradas. Por último, y con el fin de indagar sobre el conocimiento general que tienen los/as docentes de nivel primario en torno al TEA, se recurrió al cuestionario Autism Knowledge Questionnaire (AKQ) elaborado por Haimour y Obaidat (2013) y adaptado al castellano por Fuster Rico (2023). En su versión original, el test se compone de 30 afirmaciones sobre el TEA que los participantes debían valorar a través de una escala tipo Likert de 3 puntos (1 = verdadero, 2 = falso y, 3 = no sabe, no contesta). La traducción al castellano del AKQ se realizó a través de un procedimiento de traducción y retrotraducción. Durante la adaptación del instrumento, se modificaron los ítems 4, 5, 6, 12, 15 y 16 del AKQ al considerar que podrían causar confusión a la muestra debido a su redacción confusa. Así, la versión adaptada al español del AKQ quedó conformada por 31 ítems. En cuanto a la puntuación obtenida en el test, las respuestas correctas se puntuaron con 1 y tanto las respuestas incorrectas como la opción “no sabe, no contesta” se contabilizaron con un 0. De esta forma, a mayor puntuación, mayor conocimiento sobre el TEA. Cabe mencionar que los coeficientes de fiabilidad para el presente estudio obtenidos por el total de la escala fueron aceptables ($\alpha = .84$).

4.4 Procedimiento

Se contactó a docentes de nivel primario de las provincias de Neuquén y Río Negro vía telefónica invitándolos a participar de la experiencia de investigación. Se les proporcionó información sobre el objetivo general del trabajo y se les explicó en qué consistía su

participación. A continuación, se les informó de que su participación era voluntaria y anónima y que podían retirarse en cualquier momento sin sufrir ninguna consecuencia por ello. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado (Ver Anexo 1). Una vez aceptada su participación, se envió vía WhatsApp el cuestionario Google forms a completar. A su vez se solicitó a los docentes que una vez completado el cuestionario lo enviaran. La etapa de recolección de datos duró aproximadamente 21 días.

Todos los datos recabados a partir de los instrumentos utilizados para la medición de las variables fueron cargados al programa de análisis estadístico SPSS V. 24. Las variables sociodemográficas, vínculos con las familias de niños con TEA, conocimientos generales sobre TEA, formación docente relacionada al TEA y estrategias pedagógicas utilizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje de niños con TEA fueron analizadas con estadísticos descriptivos (frecuencia, media y desvío estándar).

5 Resultados

5.1 Datos sociodemográficos.

Se analizaron con estadísticos descriptivos los datos sociodemográficos de los participantes del estudio. Se encontró que los/as participantes ejercían su rol docente con una antigüedad de 2 a 35 años ($M = 16.30$, $DE = 9,44$). El 67,4% ($n = 31$) de la muestra informó que residía en la provincia de Río Negro, mientras que el restante 32.6% ($n = 15$) lo hacía en la provincia del Neuquén. En cuanto al nivel socioeconómico el 89.1% ($n = 41$) informó tener un nivel socioeconómico medio, y el restante 10.9% ($n = 5$) informó un nivel socioeconómico bajo. En la Figura 1 y 2 se presentan gráficamente la ubicación y tipo de institución en la que los docentes participantes de la muestra desarrollan sus actividades laborales.

Figura 1

Ubicación de las instituciones educativas en las que desarrollan sus tareas los docentes

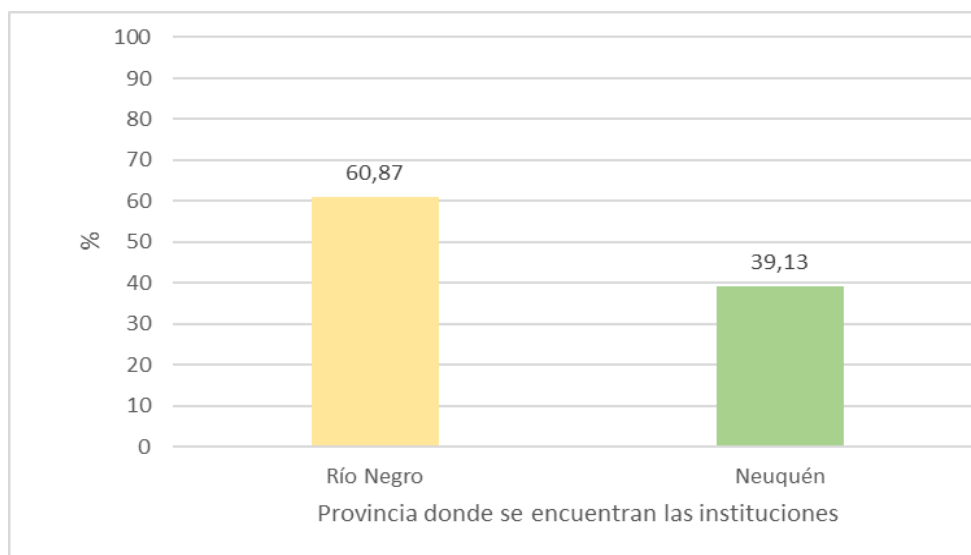
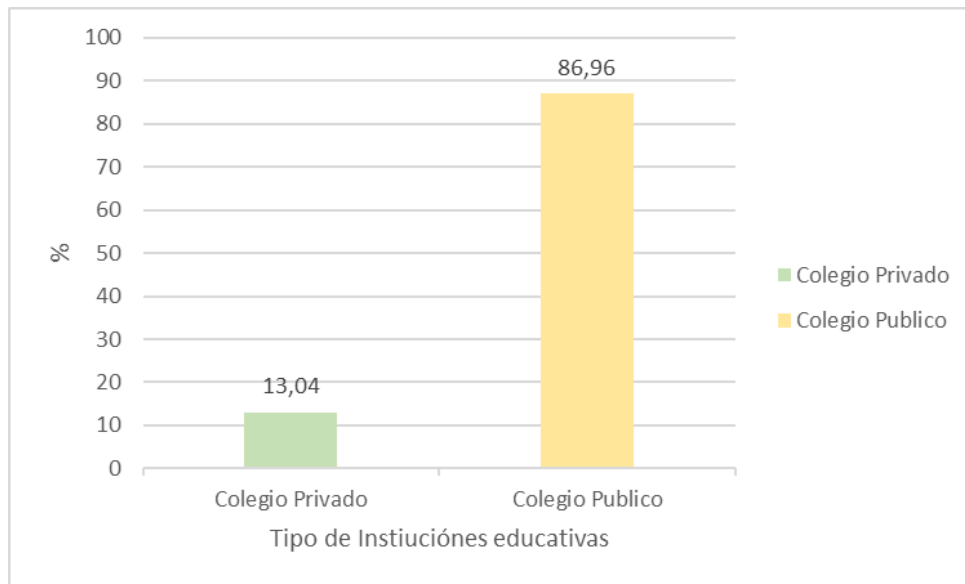


Figura 2

Tipo de Instituciones educativas en las que desarrollan sus tareas los docentes



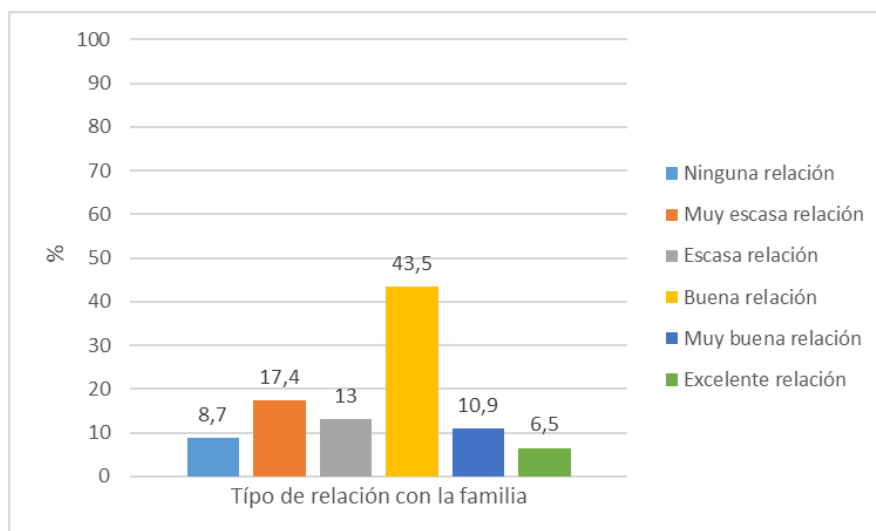
En cuanto al desempeño laboral en el que los docentes ejercen su cargo, el 37% ($n = 17$) lo realiza en primer grado, el 17,4 % lo realiza en tercer grado ($n = 8$), el 13% lo realiza en segundo ($n = 6$), quinto ($n = 6$) y sexto grado ($n = 6$), por su parte el 4,3% lo realiza en séptimo grado ($n = 2$), y el 2,2% lo realiza en cuarto grado ($n = 1$).

Por otra parte, el 87% ($n = 40$) informó tener o haber tenido en su aula niños diagnosticados con TEA, y el 13% ($n = 6$) informó no haber tenido nunca a cargo en su aula un niño con estas características.

Para dar respuesta al objetivo específico 1, se analizó el tipo de vínculo que establece el o la docente con la familia de los alumnos con TEA. Se halló que el 43.5% ($n = 20$) informó tener una buena relación con la familia, el 17.4% ($n = 8$) informó que mantiene una muy escasa relación con la familia, el 13% ($n = 6$) indicó que mantiene escasa relación con la familia, el 10.9% ($n = 5$) informó tener muy buena relación, el 6.5% ($n = 3$), que mantiene una excelente relación con la familia y el 8.7% ($n = 4$) indicó no mantener ningún tipo de relación con los familiares de niños con TEA. En la Figura 3, se muestra el tipo de relación que mantienen los docentes con las familias de niños con TEA.

Figura 3

Tipo de relación que mantienen los docentes con las familias de niños con TEA



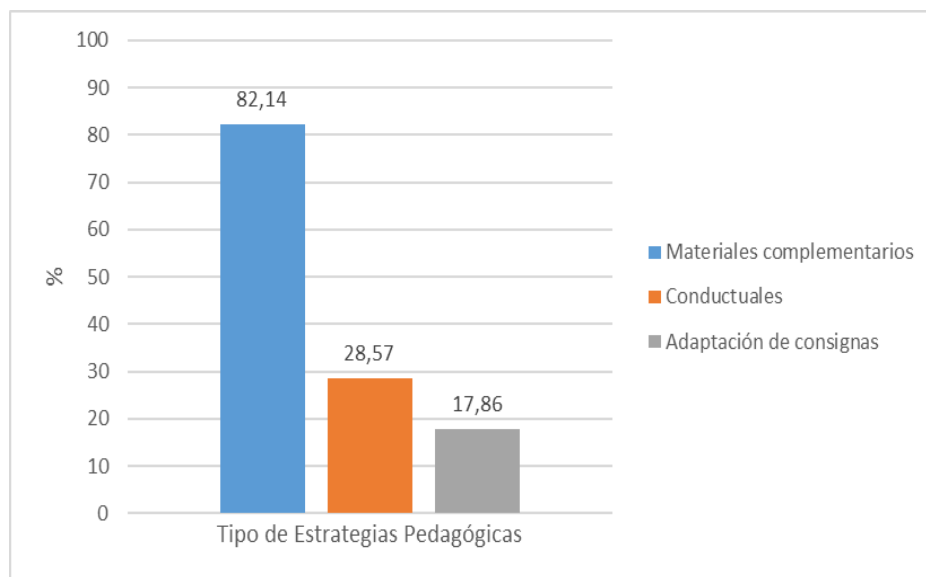
Por otra parte, y con el fin de dar respuestas al objetivo específico 2 se analizaron las estrategias pedagógicas utilizadas por el personal docente nivel primario en niños con TEA. Se encontró que del total de la muestra ($N = 46$), el 60.87% ($n = 28$) informó que, si utilizaba estrategias pedagógicas específicas para la enseñanza de contenidos curriculares en niños con TEA, mientras que el 39.13% ($n = 18$), informó no recurrir a estrategias pedagógicas específicas. En relación a las estrategias utilizadas, el 82.14% ($n = 23$) informó recurrir a materiales complementarios tales como la utilización de imágenes como pictogramas, videos, fotocopias grandes, fotos, calendarios, agendas. Por otro lado, el 28.57% ($n = 8$) mencionó que recurre a estrategias conductuales tales como refuerzos positivos, secuencias de ejercicios, flexibilización de los tiempos y el espacio. Por último, el 17.86% ($n = 5$) informó recurrir a estrategias pedagógicas tales como la adaptación individualizada de las actividades para presentar los contenidos curriculares a los niños diagnosticados con TEA.

Así mismo, se analizó la cantidad de estrategias a las que recurren los docentes que fueron consultados. Del total de docentes que utilizan estrategias pedagógicas específicas (n

= 28), el 50% ($n = 14$) mencionó utilizar solo un tipo de estrategia, el 46.43% ($n = 13$) mencionó la utilización de dos estrategias y el 3.57% ($n = 1$) utiliza más de dos estrategias combinadas para la enseñanza de contenidos curriculares a los niños/as con TEA. En la Figura 4 se muestran las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes.

Figura 4

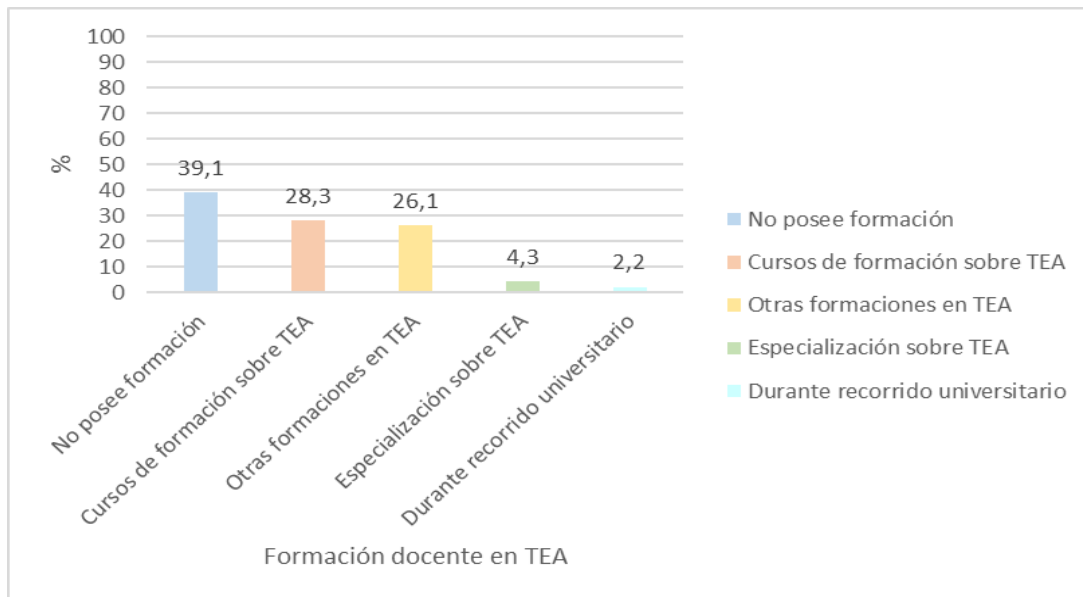
Estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en niños con TEA



Para dar respuesta al objetivo específico 3, se evaluó el nivel de conocimientos, formación y capacitación sobre el TEA en el personal docente de nivel primario. En cuanto a la formación en TEA, el 39.1% ($n = 18$) informó no tener formación sobre TEA, el 28.3% ($n = 13$) informo que realizo cursos de formación sobre TEA, el 26.1% ($n = 12$) mencionó haber realizado otras formaciones en TEA, el 4.3% ($n = 2$) informó haber realizado especializaciones en TEA y el 2.2% ($n = 1$) mencionó haber recibido formación en TEA durante su paso por la universidad. En la Figura 5 se muestra la formación de los/as docentes.

Figura 5

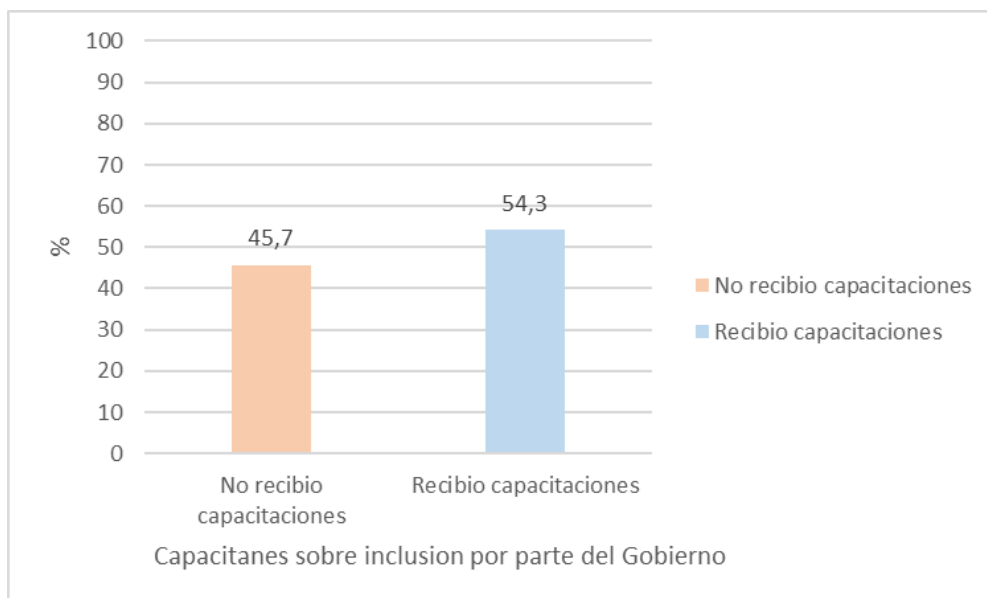
Formación docente en TEA.



Por otro lado, en cuanto a las capacitaciones sobre inclusión por parte del gobierno un 54.3% ($n = 25$) de los docentes informó recibir capacitaciones sobre TEA, mientras que un 45.7% ($n = 21$) informó no recibir capacitaciones sobre TEA por parte del gobierno. En la figura 6 se muestran las capacitaciones sobre inclusión brindadas por parte del gobierno.

Figura 6

Capacitaciones sobre inclusión por parte del gobierno.



Por otra parte, el 100% ($n = 46$) de los docentes informó que la formación recibida durante su formación grado no les resultó suficiente para abordar esta problemática en las aulas.

Por último y en relación al conocimiento sobre TEA analizado a partir del cuestionario AKQ en el que se indagó el conocimiento general sobre la patología (TEA), se halló un puntaje total por encima del 50% de las respuestas contestadas de forma correcta ($M = 19.41$, $DE = 4.27$).

6 Discusión

En relación con el Objetivo Específico 1, que tuvo como fin describir el tipo de vínculo que establece el o la docente con la familia de los alumnos con TEA, se encontró que más de la mitad de los docentes que trabajan en sus aulas con niños con TEA, mantienen relaciones considerablemente buenas con las familias de los niños. Este dato hallado resulta novedoso puesto que no existen antecedentes empíricos previos que hayan indagado en este tema. Siguiendo a Matellan (2012) mantener una relación estrecha entre la familia y el plantel docente es factor primordial para el éxito de la relación. Siendo un componente esencial la implicación de la familia para llegar a una intervención educativa eficaz y exitosa. Una buena relación/vínculo con la familia aporta información relevante, colaborando de manera positiva a la elaboración de una intervención educativa adecuada para el alumno con TEA. Vargas (2021) sostiene que la participación activa de la familia y una buena relación/vínculo establecido entre el o la docente y la familia colaboran a que los procesos de escolarización de los alumnos con TEA rompan las barreras que impiden una adecuada inclusión académica. Por otra parte, Ragonesi (2021) sostiene que una buena relación entre la familia y la escuela es beneficiosa para lograr un mejor recorrido académico en el niño, siendo perjudicial para el

estudiante que el trabajo conjunto no se forme, lo cual ocasiona que el niño quede varado y con menos posibilidades de aprender.

Por otra parte, el Objetivo 2 del presente estudio tuvo como finalidad analizar las estrategias pedagógicas utilizadas por el personal docente del nivel primario en niños con TEA. Los resultados indicaron que más de la mitad de los/as docentes acuden a estrategias pedagógicas específicas. Entre ellas, con un mayor nivel de recurrencia los/las docentes (tres cuartos de los/as docentes que utilizan alguna estrategia pedagógica) emplean el apoyo de materiales complementarios. En menor medida (un tercio de ellos) recurren a estrategias conductuales y, por último, en menor medida, utilizan adaptaciones individualizadas de consignas en las actividades para presentar los contenidos curriculares a los niños diagnosticados con TEA. En este sentido, Figueroa et al. (2021) indica que la implementación de estrategias pedagógicas favorece a la inclusión educativa y el aprendizaje en alumnos con TEA. La valoración y la comprensión del docente cumple un rol esencial para lograr poner en práctica estrategias que contribuyan con el desarrollo de capacidades impulsando las fortalezas, centrando el apoyo en la persona. Vargas (2021) indica la importancia de realizar modificaciones en las aulas para propiciar el desarrollo de los alumnos con TEA. El aprendizaje y progreso académico resultan el objetivo final del abordaje y por tanto se deben cambiar las estrategias y modelo de enseñanza en las aulas para los niños bajo esta condición. En este sentido, Vargas (2021) recalca la importancia de trabajar sobre los procesos en los que los niños con TEA tengan mayores dificultades para influir de esta manera en el proceso de aprendizaje y rendimiento escolar.

Por otra parte, y en concordancia con el estudio realizado por Arancibia et al. (2024), se halló en el presente estudio que la mayoría de los docentes opta por la utilización de materiales complementarios (recursos materiales, visuales y auditivos) que favorecen la inclusión de niños con TEA. Otras de las estrategias utilizadas en menor medida por los

docentes de este estudio es la utilización de estrategias pedagógicas en la cual se realizan adaptaciones individualizadas de consignas de las actividades para presentar los contenidos curriculares. Estos hallazgos son también consistentes con los realizados por Arancibia et al. (2024). Sin embargo, y a diferencia del presente estudio, la muestra analizada por Arancibia et al. (2024) recurría a la aplicación de estrategias tecnológicas, las cuales se caracterizan por presentar versatilidad, flexibilidad y adaptabilidad teniendo en cuenta las necesidades de cada alumno, además de generar motivación, facilitando la decodificación de la información y favoreciendo el trabajo autónomo.

Por último y en referencia al Objetivo 3, que tuvo como fin evaluar el nivel de conocimientos, formación y capacitación sobre el TEA en el personal docente de nivel primario, se encontró que más de la mitad de los/as docentes no poseen formación sobre TEA. Nieva Chaves et al. (2016) refiere que el docente es un actor social, que requiere de formación continua, comprometidos con el proceso pedagógico, involucrados en el trabajo educativo. En esta misma línea, Ratazzi (2018) sostiene la importancia de incluir contenidos y estrategias en la formación docente para que estén preparados para aceptar a todos los alumnos.

Los hallazgos de este estudio en referencia a la baja tasa de formación en los docentes sobre TEA concuerdan con los encontrados por Sánchez-Blanchard (2019). quien halló en su muestra escasa preparación docente para atender alumnos con TEA en sus aulas. Si bien, algunos docentes informaron que cuentan con formación sobre TEA (cursos de formación, especialización y otras formaciones), la mayoría de los participantes consideran que no es suficiente la formación que disponen para el abordaje educativo de estos niños. Por otra parte, Ragonesi (2021) señala que, si bien docentes cuentan con jornadas de capacitación para adquirir herramientas en relación a la inclusión educativa, resalta que las políticas educativas continúan presentándose con cierto desconcierto y falta de efectividad. En este sentido, la

mirada educativa parece estar puesta en cumplir objetivos educativos perdiendo de vista la singularidad de cada alumno. Asimismo, gran parte de las capacitaciones sólo tratan contenidos curriculares, didácticos o proyectos institucionales, perdiendo la posibilidad de ampliar conocimientos y adaptar la educación a los requerimientos de la sociedad actual.

Por último, en relación al conocimiento sobre TEA se halló que más de la mitad de los/as docentes cuentan con conocimiento acerca del TEA. Siguiendo a Fuster-Rico (2023) esto puede deberse a la era digital, ya que los contextos de formación se han ampliado, brindando la posibilidad de acceder a capacitación continua y actualizada. Como así también, a la preocupación por parte de los gobiernos para renovar la asistencia que deben dar respuesta a la gran demanda del TEA.

7 Conclusión

El presente trabajo se ha orientado a describir los vínculos que establecen los y las docentes con las familias, las estrategias pedagógicas utilizadas y los conocimientos sobre TEA del personal docente de nivel primario en las provincias de Río Negro, y Neuquén durante el ciclo lectivo 2024. Para ello han participado 46 docentes de nivel primario de las provincias de Neuquén y Río negro. A partir de los resultados, se ha observado que la mayoría de los docentes mantiene una buena relación con las familias de los alumnos con TEA, lo cual es de gran importancia, según los estudios analizados hasta aquí, para el éxito de la inclusión educativa. Por tanto, propiciar una buena relación entre la familia y los docentes podría facilitar la implementación de intervenciones educativas eficaces, mejorando así, el proceso de aprendizaje de los alumnos con TEA.

Por otra parte, y en análisis de las estrategias pedagógicas utilizadas por los/as docentes se observó un repertorio acotado al cuál recurren para propiciar el aprendizaje de estos niños. Estos resultados parecen indicarnos la necesidad de trabajar de forma urgente en

la formación docente a fin de fortalecerlos con herramientas que sirvan a la dupla docente-alumno, lo que impactará directamente en el bienestar emocional y pedagógico.

Respecto a la formación y capacitación en TEA entre los docentes, la mayoría de los docentes aluden a una insuficiente formación sobre el TEA. Si bien algunos han recibido formación, la mayoría considera que no es suficiente para abordar las necesidades educativas de los niños con TEA. Este déficit en la formación, podría afectar negativamente la calidad de la enseñanza y la inclusión de estos niños en el entorno escolar.

8 Aportes y contribuciones de la investigación

El presente estudio ha generado un aporte importante al campo de estudio sobre el TEA. El análisis que se ha realizado sobre los vínculos entre los docentes y las familias de niños con TEA ha revelado la importancia de propiciar vínculos positivos entre docentes y familia para el éxito de la inclusión educativa y de la enseñanza. Por otro lado, este estudio destaca la necesidad de fomentar y acercar a los docentes estrategias pedagógicas específicas para la enseñanza de niños con TEA. Los resultados hallados en este tema subrayan la urgencia de mejorar la formación docente, dotando a los maestros de herramientas más diversas y efectivas que respondan a las necesidades específicas de estos alumnos, lo que podría impactar directamente en su desarrollo académico y emocional. Finalmente, el estudio identifica un déficit significativo en la formación y capacitación de los docentes sobre TEA, lo que podría comprometer la calidad de la educación y la verdadera inclusión de los niños con TEA en el entorno escolar. Además, resalta la necesidad de políticas educativas más robustas que aseguren una formación continua y específica en TEA para los docentes, promoviendo así una educación más equitativa y adaptada a todos los estudiantes.

En conclusión, los datos hallados contribuyen al campo de la educación de niños con TEA, aportando datos empíricos sobre falencias y fortalezas de los docentes que deben ser abordadas de manera integral para un mejor proceso educativo.

9 Limitaciones de la investigación

Durante el desarrollo de este trabajo, surgieron varias limitaciones. Se identificó una limitación vinculada con los datos sobre el vínculo entre docentes y familia. Si bien este tema representa una novedad, la falta de antecedentes empíricos podría limitar la capacidad de comparar y contextualizar los resultados obtenidos.

Por otra parte, aunque se empleó un diseño cuantitativo, esta predominancia podría haber limitado la capacidad de captar la comprensión y la profundidad de los vínculos entre las familias, docentes y niños con TEA. Una mayor inclusión de métodos cualitativos podría haber proporcionado un entendimiento más completo de estas interacciones.

Otra limitación significativa está relacionada con la recolección de datos, la cual se realizó a través de un cuestionario autoadministrable. En este caso, es posible que los docentes hayan presentado actitudes y comportamientos más favorables hacia la inclusión de alumnos con TEA de lo que realmente practican día a día en sus aulas. Esta tendencia podría haber influido en la claridad de las respuestas y, por ende, en la interpretación de los resultados.

Finalmente, el uso del cuestionario AKQ al ser adaptado al castellano presenta una limitación relacionada con posibles variaciones en la interpretación y precisión de los ítems adecuados, lo que podría afectar la fiabilidad y validez de los resultados obtenidos. Es fundamental considerar cómo estas adaptaciones pueden influir en la comprensión de las preguntas por parte de los docentes encuestados, y, en consecuencia, en la solidez de los datos recolectados.

10 Líneas de investigación futuras

Para futuras investigaciones en esta línea se sugiere la profundización en el conocimiento de las dinámicas del vínculo familia- escuela, ya que mantener una buena relación entre familia y docentes brinda mejores resultados en la inclusión educativa en alumnos con TEA. Sería beneficioso investigar más a fondo las barreras y facilitadores de estas relaciones.

Por otra parte, se sugiere profundizar en el conocimiento de las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para la enseñanza curricular en niños con TEA. Si bien esta investigación muestra que gran parte de los docentes acuden a la utilización de estrategias pedagógicas, sería útil investigar qué tan efectivas son estas estrategias en mejorar la enseñanza- aprendizaje de los niños con TEA.

Por otro lado, si bien el cuestionario AKQ fue adaptado al castellano y se modificaron algunos de sus ítems, para no causar confusión a la muestra, sería favorable su validación para una mayor fiabilidad.

Por último, una línea interesante que se deriva de la presente investigación es la exploración de la efectividad de los cursos y capacitaciones en TEA para los docentes, incluyendo un análisis de las áreas en donde los docentes se sienten desprovistos de herramientas para el abordaje de estos alumnos.

11 Propuesta de intervención

El diagnóstico de TEA ha incrementado en los últimos años, la cifra de prevalencia es mayor al 600% en los últimos veinte años. Este aumento, se debe a la creciente concientización e información de los profesionales y de la población general, a los cambios en las clasificaciones diagnósticas, y el efecto de sustitución diagnóstica (Rattazzi, 2018). Ante este acrecentamiento, las instituciones educativas no quedan ajenas a los desafíos que presenta la inclusión de niños con TEA. Es por ello que toda institución educativa debe estar preparada para brindar espacios para el aprendizaje, desarrollando prácticas que respondan a las necesidades específicas de cada alumno en inclusión con TEA.

En el estudio llevado a cabo para este trabajo integrador final se halló que los docentes participantes del estudio mantienen una buena relación con las familias de los alumnos con TEA. Esto, tal como fue advertido anteriormente, parece propiciar la implementación de intervenciones educativas eficaces, mejorando el proceso de aprendizaje de los alumnos con TEA. Además, se encontró que los docentes cuentan con un repertorio acotado de estrategias pedagógicas para el trabajo áulico de niños con TEA. De este modo, surge la necesidad de intervenir en la comunidad educativa brindando cursos de formación que ayuden a los docentes a trabajar con niños con TEA. Por último, y en relación al conocimiento general que tienen los docentes sobre TEA, parece oportuno, fortalecer la formación docente con este tipo de información a fin de garantizarla enseñanza y la inclusión de estos niños en el entorno escolar.

A continuación, se propone como intervención, un curso de cuatro encuentros de formación sobre TEA a docentes de nivel primario en Río Negro, en convenio con el Gremio Docente Unter. Otorgando puntaje a los/as docentes.

11.1 Proyecto de Intervención

Objetivo general: Brindar conocimiento sobre TEA, estrategias pedagógicas para el abordaje de alumnos con TEA en las aulas y promocionar el vínculo escuela/familia a docentes de nivel primario.

Recursos materiales: proyector, computadora, espacio físico (salón de usos múltiples de Unter ubicado en calle Esmeralda y Circunvalación de la ciudad de Cipolletti), impresiones, materiales de librería

Recursos económicos: Financiación a cargo de UNTER Río Negro

Personal necesario: Psicóloga y Psicopedagoga

Cantidad de encuentros: Cuatro (uno cada 15 días).

Duración de los encuentros: 2hs

Evaluación: Se evaluarán trabajos finales para la acreditación del curso y la asignación de los puntajes docentes. Además, se realizará un encuentro mensual entre los integrantes del dictado del curso a fin de evaluar el dictado del curso. Por último, se generará un formulario de Google con preguntas destinadas a evaluar la calidad y accesibilidad de los desarrollos teóricos, las actividades realizadas y la modalidad de dictado. Dejando un espacio para sugerencias. Se solicitará a cada participante que complete dicho formulario, brindándoles el acceso al link del mismo.

Desarrollo de cada encuentro

Primer encuentro: El primer encuentro de capacitación destinados a los docentes de nivel primaria comenzará con la presentación del equipo de profesionales quienes expresaran su rol en la tarea capacitación. A Continuación, se expondrá la finalidad de cada encuentro, y se realizará un intercambio entre los docentes y las profesionales a cargo. Seguidamente, se

hará entrega de una encuesta para evaluar el conocimiento previo sobre el TEA y realizar un diagnóstico y evaluación inicial.

Posteriormente, se realizará una exposición a través de una presentación de Power Point, de los síntomas, signos generales y criterios diagnósticos de TEA, con el fin de comprender las características del trastorno y los desafíos que presentan los niños con TEA.

Finalmente, se hará entrega de una actividad evaluativa sobre el primer encuentro, la misma consta de una serie de preguntas en base a información brindada en este primer encuentro, la misma deberá ser entregada en un lapso de siete días vía email.

Segundo encuentro: Para dar comienzo a este segundo encuentro se realizará una devolución general de los trabajos realizados y enviados vía mail, reforzando aquellos conceptos que hayan presentado mayor dificultad. A continuación, se desarrollará mediante un video las diferentes estrategias pedagógicas utilizadas por docentes de nivel primario. Dando lugar a los presentes a realizar preguntas y exponer dudas acerca de esta temática. Seguidamente, se realizará una actividad práctica, donde se dividirá a los presentes en grupos de cinco personas. Se le entregará a cada grupo una viñeta con un caso ficticio de un niño con TEA. Los grupos deberán proponer un plan de intervenciones individualizadas para dicho alumno recurriendo a las estrategias pedagógicas de intervención trabajadas durante el encuentro. Luego se realizará una puesta en común, en la cual los grupos deberán leer el caso y la intervención propuesta. Finalmente, se hará entrega de un cuadernillo con estrategias pedagógicas, asesoramiento en adaptación de materiales y entornos educativos. Además, se otorgarán invitaciones para que los docentes convoquen a las familias de alumnos con TEA para el próximo encuentro.

Tercer encuentro: En un primer momento se realizará la bienvenida y presentación. Luego se dará lugar al intercambio con las familias. A continuación, se brindará una charla

sobre los beneficios e impacto que tiene la colaboración entre docentes y familias en los alumnos con TEA. Seguidamente se solicitará a los participantes que compartan sus experiencias y cómo les gustaría que fuese el vínculo familia/docente. Después se realizará una actividad en la que los participantes deberán colocarse en grupos y realizar un collage que represente la importancia de la relación familia/docente. Finalmente, se entregará a cada familia participante un cuadernillo sobre estrategias de enseñanza para la elaboración de tareas escolares en conjunto niños/docentes/familia.

Cuarto encuentro: En un primer momento se dará lugar a los participantes a un intercambio acerca de lo trabajado durante los encuentros anteriores. Se propiciará el diálogo y se los invitará a proponer futuras formaciones en esta línea. A continuación, se brindará un espacio para inquietudes y dudas. Posteriormente, se realizará la entrega de la actividad evaluativa final. Se trabajará por el lapso de 1 hs avanzando en la resolución del mismo, y despejando dudas e inquietudes sobre los desarrollos que deberán realizar. Se pautará tiempo y modalidad de entrega consensuando con los participantes la fecha del mismo. El trabajo evaluativo final constará de una viñeta de caso ficticio de un alumno con TEA, (más complejo que el trabajado con anterioridad). Se les pedirá que realicen un plan de intervención individualizado proponiendo el trabajo colaborativo entre familia/docente/alumno. Al finalizar la hora programada de trabajo, se realizará un plenario de cierre en el que se propiciará a generar entre los asistentes estrategias que fomenten el vínculo docente/familia - escuela-familia.

12 Referencias

- Achilli, E. (12 y 13 de abril de 2002). Investigación y formación docente. Interrogantes sobre la educación pública. [resumen de la presentación en conferencia] Escuela María Vilte. Santa Fe.
- Aguaded, M. C., y Almeida, N. A. (2016). El enfoque neuropsicológico del Autismo: Reto para comprender, diagnosticar y rehabilitar desde la Atención Temprana. *Revista chilena de neuropsicología*, 11(2), 34-39.
- Antona Herranz, L. (2022). Actitudes y conocimientos de los maestros en formación ante la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en las aulas. [Tesis de Grado]. Universidad de Valladolid.
- Arancibia, N. N. y Arévalo, V. F. (2024). Estrategias pedagógicas que implementan los docentes para incluir alumnos con trastorno del espectro autista. [Tesis de Licenciatura]. Universidad del Gran Rosario.
- Álvaro Bejarano, M., Maganto, M., de la Morena, A. D. P. y Bedia, R. C. (2017). Intervención psicoeducativa en alumnos con trastornos del espectro del autismo en educación primaria. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 5(2), 87-110.
- Asociación Americana de Psiquiatría, Guía de consultas de los criterios diagnósticos del DSM-V. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría, 2013.
- Bonilla Toledo, L. (2017). Perspectiva docente y familiar sobre el alumnado con trastorno del espectro autista. [Tesis de Grado]. Universidad de la Laguna.
- Campoli, O. (2004). La formación docente en la República Argentina. Biblioteca Digital, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139828>.
- Domínguez-Plasencia, P. I., Castro-Cortez, M. V. y Zavala-Guirado, M. A. (2022). Actitudes de los docentes a nivel primario sobre los alumnos con Trastorno Espectro Autista. *Revista Santiago*, (157), 149.

- Echeverry, I. G. (2010). Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y Autismo. *Revista Pensamiento psicológico*, 8(15), 113-124.
- García-Franco, A., Alpizar-Lorenzo, O. A. y Guzmán-Díaz, G. (2019). Autismo: revisión conceptual. *Boletín Científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula*, 6 (11), 26-31.
- Figuerola, C. S. y Román, F. Q. (2021). Estrategias docentes para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela. *Revista Pluriversidad*, (8), 127-143.
- Fuster-Rico, A., Pérez-Marco, M., González, C. y Vicent, M. (2023). El conocimiento del profesorado sobre el Trastorno del Espectro Autista. *Revista Rua 13* (1): 1-28.
- García-Cuevas Román, A. M. y Hernández de la Torre, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 9 (2), 18-34.
- García, L. (2015). *Integración de niños autistas en escuela primaria básica. Un caso particular*. In VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- García Tárraga, J., Heredia Oliva, E. y del-Olmo-Ibáñez, M. T. (2021). Capacitación en TEA en los estudios de Magisterio de la Universidad de Alicante. *Revista Rua* 978-84-19023-19-3, pp. 518-528.
- Gómez, S. L., y Álvarez, C. G. (2008). La conducta socio-afectiva en el trastorno autista: descripción e intervención psicoeducativa. *Revista Pensamiento psicológico*, 4 (10), 111-121.
- 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. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0197.
- Gorodokin, I. C. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista iberoamericana de educación*, 37(5), 5.
- Gorodokin, I. C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de educación*, 37(5), 1-10.
- Macías, F. Z. y Urra, R. G. (2022). Rol de los padres en el desarrollo socio afectivo de niños con autismo de 2 a 3 años. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26 (2), 210-234.
- Matellán, M. D. M. G. (2019). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Editorial Instituto Universitario de Integración en la Comunidad – INICO. Salamanca.
- Ministerio de Educación de la Nación. *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*- la ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. 2019.
- Ministerio de Educación de la Nación. *Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con trastorno del espectro autista (TEA)*-la ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura y Tecnología, 2019.
- Nieva Chaves, J. A. y Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y sociedad*, 8(4), 14-21.
- Núñez, N. L. (2021). *Escuela Y Familia: Un Vínculo Que Construye Futuros* (Tesis de Licenciatura). Universidad Siglo XXI.
- Organización Mundial de la Salud (15 de noviembre 2023). Autismo.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

- Ortega Cuartas, E. G. (2015). Percepción de la inclusión de niños con trastorno del espectro autista (TEA) desde las voces y vivencias de los docentes a partir de las políticas educativas. [Tesis de Maestría en Educación desde la Diversidad]. Universidad de Manizales.
- Peña Vargas, K. D., Quiroga González, L. J. y Rivera Rivera, J. Y. (2021). Procesos de integración o inclusión social en el aula en niños con TEA en instituciones educativas regulares. [Tesis de Grado]. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Ragonesi, L. P., Bruno, D. S. y Pérez Lugones, F. (2021). Inclusión educativa, aprendizaje y discapacidad social en docentes de niños con trastorno del espectro autista de la CABA. *Revista P. social*, 7(1), 85-94.
- Ramos, M. C. (2018). Trastornos del Espectro Autista: Grado de información sobre Indicadores y Estrategias de intervención en docentes de Nivel Inicial. [Tesis de Licenciatura] Universidad Fasta.
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Revista Telos*, 19 (1), 81-102.
- Rattazzi, A. (2014). La importancia de la detección precoz y de la intervención temprana en niños con condiciones del espectro autista. Debates en psiquiatría infanto-juvenil. Diagnóstico, etiquetamiento, usos de psicofármacos, otros tratamientos. *Revista Vertex Argentina de Psiquiatría*, vol. XXV-N° 116.
- Rattazzi, A. (2018). *Se amable con el autismo. Guía de navegación para todos*. 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Grijalbo.
- Sánchez-Blanchart, J., Sánchez-Oliva, A., Pastor-Vicedo, J. C. y Martínez-Martínez, J. (2019). La formación docente ante el trastorno del espectro autista. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 59-66.

- Tolaba, J. C., Bakker, L. y Rubiales, J. (noviembre 2022). *Conocimiento y percepción de las necesidades de los docentes de nivel primario en la interacción con estudiantes con diagnóstico de trastorno del espectro autista*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/>
- Valdez, Daniel (2016) *Autismos: estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo*. 1 ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Paidós
- Vazquez, T. C. V., Herrera, D. G. G., Encalada, S. C. O. y Álvarez, J. C. E. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 5 (1), 589-612.

13 Anexos

13.1 Anexo 1

Consentimiento Informado

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología de UFLO Universidad se encuentran realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es analizar y describir los vínculos que se establecen entre los y las docentes con los padres/madres o tutores y el grado de formación académica y conocimiento sobre TEA del personal docente de nivel primario para el abordaje de alumnos con diagnóstico de TEA en las ciudades de Cipolletti, y Neuquén durante el ciclo lectivo 2024. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

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

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

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a

participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable)

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