



**Facultad de Psicología y Ciencias Sociales
Licenciatura en Psicopedagogía modalidad distancia**

Inclusión Educativa de Estudiantes con TEA y Barreras en las Prácticas Pedagógicas en Escuelas Públicas de Nivel de Primario de Moreno

DE LA UTOPIÍA DE LOS TEXTOS A LA REALIDAD TANGIBLE

Estudiante: Roldan Yanina Alejandra

Legajo: 18508

Director/es: Apellido/s, Nombre/s: MG. Sabella Adriana

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

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 [13 de agosto 2024]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación [13 de febrero 2025]

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Moreno, 13 de agosto del 2024



Firma y aclaración del autor: Roldan Yanina Alejandra

Contenido

Resumen.....	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	5
PLANTEO DE PROBLEMA.....	5
OBJETIVOS	7
OBJETIVO GENERAL	7
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	7
SUPUESTOS BÁSICOS DE INVESTIGACIÓN.....	7
FUNDAMENTACIÓN.....	8
CAPÍTULO 2. ESTADO DEL ARTE.....	11
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO.....	19
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA NORMATIVA Y TEXTOS FORMATIVOS	19
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	23
BARRERAS EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	27
EDUCACIÓN PRIMARIA E INCLUSIÓN.....	29
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	31
CAPÍTULO 4. MÉTODO.....	37
DISEÑO.....	38
TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	38
MUESTRA	39
PROCEDIMIENTO.....	39
CAPÍTULO 5. RESULTADOS	41
DOCENTES	41
EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR (EOE).....	50
DISCUSIÓN	58
CAPÍTULO 6. CONCLUSIÓN.....	68
CAPÍTULO 7. APORTES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	72
LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	74
CAPÍTULO 8. LÍNEAS DE INVESTIGACIONES FUTURAS	75
PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN.....	76
REFERENCIAS.....	80
ANEXOS.....	85
ANEXO 1: CUESTIONARIOS Y FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS PARTICIPANTES:.....	85
ANEXO 2: FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	85
ANEXO 3: CUESTIONARIO DOCENTE	86
ANEXO 4: CUESTIONARIO E.O.E	87

Inclusión Educativa de Estudiantes con TEA y Barreras en las Prácticas Pedagógicas en Escuelas Públicas de Nivel de Primario de Moreno

DE LA UTOPIÍA DE LOS TEXTOS A LA REALIDAD TANGIBLE

Resumen

El presente trabajo de investigación empírico cualitativo se centra en la inclusión educativa de los estudiantes con TEA y las barreras en las practicas pedagógicas inclusivas en primer ciclo de nivel primario en instituciones educativas ubicadas en Moreno (provincia de Buenos Aires). Este tiene como objetivo general detectar las barreras que obstaculizan las prácticas pedagógicas de la educación inclusivas. Para ello se utiliza el cuestionario como instrumento de recolección de datos, el cual se aplica a ocho docentes de nivel primario de primer ciclo y tres orientadoras educacionales como miembros del personal del Equipo de Orientación Escolar (EOE) de escuelas de nivel donde se lleva a cabo dicha investigación. Entre sus resultados se evidencia que, en el cotidiano institucional, se presentan obstaculizadores que devienen en barreras para llevar adelante una verdadera practica pedagógica inclusiva. Algunos de los obstaculizadores que se mencionan son el exceso de matrícula áulica, los escasos recursos pedagógicos por falta de formación ante un espectro tan variable como lo es la población mencionada, como así también falta de recursos de infraestructura, materiales tecnológicos-didáticos y humanos.

PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva. Barreras. Trastornos del Espectro Autista. Nivel Primario. Practicas Pedagógicas.

Introducción

Capítulo 1. Delimitación del Objeto de Estudio

El presente trabajo de investigación se orienta a verificar si se refleja e implementa, en la realidad institucional, lo que se expone en los textos normativos, como en la Resolución N° 1664/17, el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires, la Ley Provincial de Educación N° 13688, la Ley Nacional de Educación N°26206 u otros documentos institucionales sobre inclusión o si existen barreras que impiden el desarrollo de las prácticas pedagógicas de educación inclusiva en estudiantes con TEA de primer ciclo en dos escuelas públicas de nivel primario del partido de Moreno, Zona Oeste, provincia de Buenos Aires.

Esto se lleva a cabo a través de una investigación empírica cualitativa en la cual se recaba información a través de cuestionarios de experiencias en primera persona de Maestras de Grado (MG) y miembros del Equipo de Orientación Escolar (EOE) de dos escuelas públicas de primer ciclo de nivel primario de la localidad que se menciona, ello con el objetivo de realizar un análisis que permita evidenciar la existencia o no de barreras al momento de llevar adelante la inclusión educativa en las practicas pedagógicas a estudiantes con TEA en dichas instituciones educativas.

Planteo de Problema

El propósito de este trabajo de investigación tiene como finalidad detectar si existen barreras en las prácticas pedagógicas que impiden una real educación inclusiva de calidad a estudiantes con TEA dentro de dos instituciones educativas públicas de primer ciclo de nivel primario, ubicadas en Moreno, zona Oeste, provincia de Buenos Aires.

Suele suceder que en las instituciones educativas surgen diversos factores y emergentes que pueden influir en la calidad de la educación inclusiva de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista. Estos factores pueden convertirse en barreras, afectando la

implementación de lo que exponen los textos normativos y formativos que contrastan con la realidad institucional de las prácticas pedagógicas inclusivas y que, según lo establece el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires (2018, p.22), estas plantean “la necesidad, la responsabilidad y el desafío de atender a la diversidad en el aula, ofreciendo respuestas orientadas a eliminar las desigualdades derivadas de cualquier tipo de discapacidad, problemas de aprendizajes, creencias religiosas, diferencias lingüísticas, situación social, económica o cultural”.

Según este diseño curricular, concretar lo que se menciona implica la realización de diversas acciones como flexibilizaciones en las estrategias pedagógicas, contenidos, entornos de aprendizaje, modos de evaluar y contar con un contexto que contemple la diversidad y eliminen las desigualdades; de lo contrario, dichas acciones pueden convertirse en barreras, teniendo en cuenta que cuando se hace referencia a estas, las mismas se refieren a las dificultades con las que se encuentra el estudiante para acceder al aprendizaje y concretar la participación a través de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, no a la condición del estudiante.

A su vez, la inclusión de estudiantes con TEA, en quienes se focaliza el presente trabajo, requiere tener en cuenta la amplitud de este trastorno, lo cual implica la puesta en marcha de diferentes prácticas pedagógicas inclusivas, como así también la implementación de diversas estrategias tanto pedagógicas como de contextos institucionales.

Lo que se expone hasta el momento permite plantear la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Qué factores pueden convertirse en barreras que obstaculicen las prácticas pedagógicas para una educación inclusiva a estudiantes con TEA en dos escuelas públicas de primer ciclo de nivel primario del partido de Moreno, provincia de Buenos Aires?

Objetivos

Objetivo General

- Detectar las barreras que obstaculizan las prácticas pedagógicas de la educación inclusivas de estudiantes con TEA de primer ciclo en escuelas de nivel primario de Moreno, zona Oeste, provincia de Buenos Aires.

Objetivos Específicos

- Indagar sobre la formación académica, actualización y perfeccionamiento docente que reciben los docentes de instituciones educativas de nivel primario acerca de la inclusión de estudiantes con TEA.
- Explorar sobre los conocimientos que tienen los docentes acerca de la normativa vigente centrada en el marco de derecho e inclusión educativa.
- Averiguar sobre el contexto áulico y los recursos con los que cuentan los docentes de primer ciclo de nivel primario para garantizar la inclusión.
- Indagar sobre las adecuaciones y evaluaciones que realizan los docentes de primer ciclo de nivel primario, teniendo en cuenta la inclusión educativa
- Indagar sobre el rol del EOE en el acompañamiento a docentes y estudiantes con TEA de primer ciclo de nivel primario.
- Explorar sobre la relación docente-familia y profesionales tratantes en el acompañamiento de las trayectorias educativas a los estudiantes con TEA.

Supuestos Básicos de Investigación

- Las prácticas pedagógicas de educación inclusiva en primer ciclo de nivel primario en instituciones educativas del partido de Moreno, zona Oeste, Bs As se ven obstaculizadas por múltiples barreras que impiden llevar a cabo la implementación real de lo expuesto en los textos normativos y formativos para una educación inclusiva de calidad en el accionar cotidiano institucional.

Fundamentación

Desde el posicionamiento en el Marco de “Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes” de la Ley N° 26.061, así como desde el marco de las políticas inclusivas, el sistema educativo argentino tiene el deber y obligación de garantizar una educación sin discriminación, contemplando la heterogeneidad de los estilos de aprendizaje, como así también las potencialidades, motivación y contextos.

Según lo que refiere la Resolución N° 1664/17 de la provincia de Buenos Aires:

La Dirección General de Cultura y Educación sostiene y promueve la construcción de las prácticas educativas inclusivas en todas las escuelas del sistema educativo, asegurando el derecho de los estudiantes con discapacidad, ya sea temporal o permanente, en todos los niveles, desde un accionar corresponsable entre los niveles y modalidades (p.4).

A partir de allí se deben pensar las intervenciones en un trabajo corresponsable, colaborativo y articulado, ya que la presencia de un estudiante con discapacidad no necesariamente requiere articular con la modalidad especial del sistema educativo provincial. De este modo, las intervenciones permiten desarrollar un continuo de acciones, como, por ejemplo, configuraciones de apoyo, entendiéndolas como didácticas que surgen a partir de las propuestas del maestro de grado y que deben estar en relación con la planificación, implementando estrategias didácticas que tengan en cuenta las características singulares de cada estudiante, así como las barreras detectadas por los docentes a nivel áulico e institucional.

A su vez, expone la Resolución N° 1664/17 que, para materializar la inclusión educativa, se requiere propiciar un contexto áulico acorde con las necesidades de los estudiantes, pues si el estudiante lo requiere y en acuerdo con la familia, se debe articular con escuela de modalidad especial para la realización de la Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI), teniendo presente que esta no implica una currícula paralela ni reducción de contenidos,

sino que tiende a la implementación de estrategias para que el estudiante pueda apropiarse de los aprendizajes.

Hasta aquí se realiza una síntesis de lo que plasman los textos normativos a nivel nacional y provincial acerca de la inclusión educativa, sin embargo, se debe considerar que, si bien esta no solo se refiere a la discapacidad, entendiéndose esta, según la Resolución N° 1664/17 como aquellas que contemplen “deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales”, sino que remite a eliminar las desigualdades de cualquier tipo en la educación, tal como la inclusión de estudiantes con TEA, objeto de estudio de la presente investigación. Dicha condición, según el DSM V (2014), se reconoce como un trastorno del espectro autista, llamándose espectro debido a la amplia variedad dentro del mismo trastorno, el cual cambia según el grado de severidad.

Según dicho manual, algunas características de este trastorno pueden ser deterioro persistente de la comunicación social y recíproca y la interacción social, patrones de conducta, desinterés o actividades restrictivas y repetitivas, inflexibilidad de rutinas, anomalías en el contacto visual, híper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales, pudiendo tener especificadores como el que dicho trastorno pueda darse con o sin déficit intelectual acompañante o con o sin deterioro del lenguaje que acompañe. Esta es una de las razones por las cuales el TEA se manifiesta en cada persona de manera distinta, haciéndolos diversos entre ellos. De este modo, un mismo diagnóstico no implica las mismas estrategias pedagógicas inclusivas.

A causa de lo que se explica hasta el momento, el presente trabajo de investigación pretende indagar, detectar y visibilizar las posibles barreras con las que se enfrentan tanto los estudiantes con TEA, como los actores institucionales de la comunidad educativa para llevar adelante, de manera eficaz, las prácticas pedagógicas de la educación inclusiva. Así, la detección de estas permite comprobar si se expresan y visibilizan los lineamientos que establece la normativa en el cotidiano de las escuelas que se estudian en esta investigación.

Esto ofrece la oportunidad de repensar las prácticas pedagógicas inclusivas y, desde el marco de la corresponsabilidad, contribuir con la búsqueda de posibles soluciones para garantizar, desde el marco de derechos, una educación inclusiva y de calidad que asegure la disminución o eliminación de las barreras, aumentando la participación y adquisición de los aprendizajes de los estudiantes con TEA.

“La Utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar”.

E. Galeano (Ministerio de Cultura, Argentina, 2021)

Capítulo 2. Estado Del Arte

La primera investigación que se expone corresponde al trabajo de Arias Huertas et al. (2020), que se realiza en Bogotá, Colombia y que se titula: “Barreras en los Procesos de Educación Inclusiva Dirigidos a Niños con Trastorno del Espectro Autista”. El presente estudio cualitativo tiene como objetivos analizar las posibles soluciones ante las barreras que se detectan en los procesos de educación inclusiva, así como realizar una descripción de la percepción docente acerca del proceso de educación inclusiva donde participan los niños con trastorno del espectro autista. La metodología que se utiliza es cualitativa, de tipo exploratoria descriptiva. La muestra se conforma por docentes, cuyas voces son actores centrales del proceso educativo. El método de recolección de datos se constituye de entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Como resultado del trabajo se arriba a que existen barreras que obstaculizan y limitan la educación inclusiva y aminorarlas ayuda a mejorar los procesos educativos de estudiantes con TEA. Como conclusión se estima que las barreras están en relación con la formación para la diversidad, con la participación de cuidadores y otras que se asocian al uso de estrategias en el aula, considerando aspectos normativos y aspectos socioeconómicos.

La siguiente investigación que se expone corresponde al trabajo de Simari Bertagno (2021), que se realiza en Mendoza-Argentina y cuyo título es: “El Desafío de la Inclusión Educativa”. El objetivo de este trabajo es brindar datos que permitan reflexionar sobre la calidad de la educación inclusiva. Para ello se abordan temas como cambio de paradigma de discapacidad, diferencia entre integración e inclusión e indaga qué factores son facilitadores y cuáles son obstaculizadores de este proceso. La metodología que se utiliza tiene un enfoque mixto, ya que toma elementos cuantitativos y cualitativos con metodología descriptiva. Como instrumento de recolección de datos se utiliza como recurso cuestionarios a docentes y familias con preguntas semi estructuradas que permiten hacer una interpretación acerca de las barreras y factores facilitadores de la inclusión educativa. La investigación se realiza en un colegio de

educación privada en la ciudad de Mendoza (Argentina) en el que se incluyen docentes y familias de los niños con proyectos de inclusión en dicha institución.

Entre sus resultados se destaca que el cambio de paradigma del modelo médico al modelo social, que se suma a la promulgación de las distintas leyes, permite hoy en día pensar en una escuela para todos que se posicione desde la inclusión, respondiendo a la diversidad, eliminando las barreras existentes o las que puedan surgir. Las familias de los estudiantes de la escuela privada donde se realiza la investigación definen la inclusión como la posibilidad de progreso y equidad, respetando la diversidad, pero estimando que ello aún se encuentra en proceso, ya que se presentan dificultades para aceptarla. Por otro lado, los docentes refieren que la formación que reciben impide poner en práctica diversas estrategias, considerando las planificaciones acordes con las necesidades de los estudiantes como mayor carga de trabajo. Así mismo, por poseer una mirada positiva, dichos docentes logran sortear ese obstáculo.

Seguidamente, se expone el trabajo de Hernández González et al. (2021), que se realiza en Cuba y que se titula: “La Preparación de los Maestros para Estimular la Socialización de los Educandos con Autismo en Condiciones de Inclusión”. El presente trabajo de investigación tiene una metodología cualitativa de estudio descriptivo-comparativo y de corte transversal. El objetivo que se plantea es describir y comparar el estado actual de la preparación de los maestros de primaria para estimular la socialización de los estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en escuelas que incluyen a alumnos con esta condición. Para ello, seleccionan como muestra a 74 maestros que se encargan de cumplir con el rol docente-educativo y atender a los educandos con TEA en condiciones de inclusión en una provincia occidental de Cuba. Como instrumentos de recolección de datos se utilizan cuestionarios y una ficha de observación para medir la preparación teórica-metodológica y práctica de los maestros.

Los resultados muestran que los docentes que participan presentan dificultades para estimular la socialización de los educandos con autismo en escuelas inclusivas, ya que tienen

una nula capacidad teórica-metodológica y práctica para estimular adecuadamente la socialización de los educandos que presentan alteraciones cualitativas en su neurodesarrollo y que se encuentran en contextos de aprendizajes inclusivos.

A continuación, se referencia el trabajo de Niama Rivas, E, N., y Veloz Moran, V, E. (2021), que se realiza en Ecuador y que se denomina: “Análisis de las Metodologías de Inclusión Utilizadas con Estudiantes con Espectro Autista en las Instituciones Educativas”. El presente trabajo, de enfoque metodológico mixto, de carácter descriptivo-exploratorio, examina el proceso de inclusión que se utiliza en niños con autismo, desde la corriente cognitivo conductual. El objetivo de esta investigación es examinar el lugar que ocupan los niños con Trastorno del Espectro Autista dentro de una institución educativa. Para ello se indaga en las leyes y metodologías sobre el tema para constatar si estas se utilizan y si los niños con TEA logran alcanzar el objetivo de la escolaridad. El instrumento que se utiliza para complementar la teoría es recolectar experiencias a través de encuestas, entrevistas a la comunidad educativa y observación directa. La muestra se constituye de docentes, padres y profesionales. Luego del análisis de datos se concluye que las instituciones no cumplen con los parámetros que establecen las leyes para realizar la inclusión y que, además, algunos miembros de la comunidad educativa no tienen conocimiento del trastorno.

Seguidamente, se expone el trabajo investigativo de Barbagallo, K. y Simes, T. (2021), que se lleva a cabo en Buenos Aires, Argentina y que se titula: “Un Enfoque Inclusivo desde la Elaboración a la Implementación del PPI en Algunas Instituciones Educativas del Nivel Inicial en la Ciudad de Berazategui”. Este trabajo de investigación de enfoque cuantitativo indaga, a través de encuestas y análisis de datos, sobre la inclusión de niños con TEA, planteándose como objetivos analizar y reflexionar sobre la diversidad e inclusión en las instituciones educativas, así como también aproximarse a las características propias de los niños con diagnóstico de TEA a través de la investigación bibliográfica. El diseño que se utiliza es el análisis de bibliografía y resoluciones, dando así prioridad a un estudio descriptivo. La muestra

se conforma de 10 docentes de nivel inicial de la ciudad de Berazategui de sexo femenino. El instrumento de recolección de datos es la encuesta, la cual se conforma por preguntas semicerradas de opción múltiple y abiertas.

La conclusión de esta investigación refiere que la escuela está poco o nada preparada para la integración escolar; no obstante, algunos de los participantes mencionan que es posible una escuela para todos, disponiendo de un equipo que se capacite en acompañar la trayectoria escolar, con un PPI acorde con las necesidades de cada estuante, teniendo en cuenta las necesidades del alumno con TEA, recursos disponibles y predisposición docente. Por otra parte, el resto de los informantes considera que no es posible materializar la integración escolar de esta población, ya que no se cuenta con equipos de orientación escolar. A su vez, hacen mención de que falta capacitación docente y que, además, la integración escolar la tienen que abordar los profesores de educación especial.

A continuación, se referencia el trabajo que realizan Minoli, M. et al. (2021), y que se realiza en Argentina, cuyo título es: "Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para el Aprendizaje en una Escuela de Educación Media Ubicada en El Barrio de Paternal, CABA". Este trabajo de investigación tiene un enfoque cualitativo propio de un estudio de caso, de diseño exploratorio-descriptivo. Como objetivo se pretende analizar las barreras y facilitadores para los aprendizajes en una escuela de educación media de la ciudad de Buenos Aires. La muestra abarca a dos docentes con antigüedad de cuatro años o más, cinco docentes-tutores, una psicopedagoga, una asesora pedagógica y un directivo. Como instrumentos de recolección de datos se utilizan encuestas con opciones múltiples, y a su vez, con opciones específicas a desarrollar. También se utilizan entrevistas semi estructuradas.

Luego de recabar dicha información, la investigación brinda como conclusión que existen más facilitadores que barreras para el aprendizaje, pero estas últimas tienen un gran impacto en el desarrollo de las prácticas docentes inclusivas. Algunas de las barreras que se exponen tienen que ver con la falta de capacitación para la inclusión, la falta de conocimiento

de la normativa y compromiso por parte de la comunidad educativa. A su vez, se destaca como barrera externa a la institución, la escasa carga horaria que se otorga al equipo DOE y la falta de recursos humanos suficientes, viéndose perjudicada la falta de acompañamiento en las trayectorias de los estudiantes. Por otro lado, se concluye que durante la formación docente de base no se imparte formación adecuada para construir una escuela inclusiva.

La siguiente investigación que se expone es la de Castillo-Acobo, R.Y et. al. (2022), que se realiza en Perú y que se titula: “Consideraciones de los Docentes sobre las Barreras de la Educación Inclusiva”. Este trabajo tiene un enfoque cualitativo y diseño metodológico narrativo experiencial, utiliza como método la indagación narrativa y la técnica del focus group. Se selecciona una muestra de 59 docentes de seis instituciones educativas públicas en Arequipa-Perú y tiene como objetivo indagar las consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva.

Como resultado se muestra que esta educación puede obstaculizarse de diversas maneras, existiendo barreras que influyen en la evolución hacia una educación inclusiva. Al respecto, los docentes mencionan aproximadamente 20 barreras, entre las que se destacan las siguientes: el financiamiento o presupuesto de la institución, la falta de apoyo por parte de los directores, la actitud negativa de algunos docentes, los recursos limitados, la preparación del docente, el currículum, la falta de comprensión de los padres de familia, entre otros. Así mismo, hacen énfasis en cinco barreras que consideran que limitan la educación inclusiva en la actualidad, estas son: integración de la comunidad educativa, tomando en esta la falta de trabajo en equipo; la educación de los estudiantes, refiriéndose a los valores que se aprenden dentro de las familias; la falta de preparación y habilidades para la educación inclusiva; renuencia a la diversidad y transición educativa.

La conclusión de este trabajo investigativo refiere que, para incluir efectivamente a un estudiante, los maestros y los directores escolares deben adquirir conciencia de las

capacidades y necesidades particulares de cada uno, no solo de los niños que tienen discapacidades, sino también de los alumnos con diferentes costumbres, razas, género, etc.

A continuación, se presenta el trabajo de Juncos, E.E. et al. (2022), que se realiza en Argentina y que se denomina: “Investigación dentro de la Institución Educativa sobre la Inclusión de Niños con Trastorno del Espectro Autista en el Nivel Primario”. La investigación de enfoque cualitativo y de alcance descriptivo no experimental, plantea como objetivo principal analizar las estrategias que implementan los docentes del nivel primario de cinco escuelas públicas de la localidad de Salta para trabajar la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista. Para ello, utilizan como instrumento de recolección de datos, entrevistas semiestructuradas individuales a ocho docentes del nivel primario de distintas escuelas públicas de la localidad.

Los principales resultados arrojan que los docentes buscan diferentes estrategias, recursos, actividades, planificación y trabajo en conjunto con otros profesionales; sin embargo, refieren que les falta capacitación y formación para afrontar la complejidad de la problemática.

A su vez, manifiestan que cada vez es más frecuente encontrarse con niños con TEA en proceso de inclusión en las escuelas y que los docentes optan por diferentes estrategias que contribuyan a la mejora de los aprendizajes de dichos alumnos, remarcando que la planificación y la adaptación curricular son importantes para lograr avances a corto y largo plazo. También se destaca la importancia de trabajar tanto con los contenidos curriculares, como en el desenvolvimiento social del alumno/a con TEA.

Por otro lado, algunos de los participantes refieren que, en relación con la intervención del equipo interdisciplinario y el docente, esta es fructífera, sobre todo para profundizar en el aspecto o dimensión emocional de niños con TEA. Finalmente, con respecto a recursos y materiales, los docentes consideran que los materiales lúdicos dentro del aula favorecen la inclusión y la interacción de esta población.

El siguiente trabajo que se expone es el que realiza Medina, F., Gutiérrez, I, N. (2022), el mismo se lleva a cabo en escuelas públicas de Salta-Argentina y se titula: "Concepciones de los Docentes de Nivel Inicial acerca de la Inclusión Educativa de Niños con Diagnóstico de TEA (Trastorno Del Espectro Autista)". Dicha investigación tiene un enfoque cualitativo exploratorio con alcance descriptivo de diseño no experimental. La muestra se constituye por diez docentes entre 35 y 50 años con formación terciaria básica. El instrumento de recolección de datos es la entrevista semi estructurada. Como conclusión se registra que los docentes tienen una mirada positiva ante la inclusión como garantía de derechos en igualdad de condiciones, pero a su vez, como barreras hacen referencia a la burocracia para acceder al diagnóstico y designación de maestras de apoyo. También mencionan barreras edilicias por contar con espacios escasos y cerrados, impidiendo que el estudiante con TEA se desplace y descargue energía cuando lo necesita; también exponen como barrera la organización de los distintos momentos de la clase. Igualmente, mencionan como otra barrera la no aceptación de sus compañeros.

A su vez, la investigación refiere la importancia de considerar un trabajo interdisciplinario que incluya un equipo de profesionales que interactúe y acompañe, asesorando en el proceso de enseñanza aprendizaje como facilitador para la inclusión. Sin embargo, a pesar de que en muchos casos existe la figura de este equipo, el mismo no siempre acompaña, dificultando el proceso de inclusión.

Por otro lado, la investigación menciona las diferentes características dentro del mismo diagnóstico, generando un reto para el docente en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, pues, este tiene que tomar en cuenta las necesidades de cada estudiante. Además, se señala que es necesario, para la inclusión, un buen acompañamiento familiar e interdisciplinario, así como contar con maestras de apoyo, de lo contrario, esto genera en el docente un cambio de actitud frente a la inclusión, que, en la mayoría de los casos se convierte en barrera.

Finalmente, se presenta el trabajo de Bressan, N. (2023), que se realiza en Argentina y que se titula: "Equipo Directivo y Trastorno del Espectro Autista, Facilitadores y obstaculizadores para la Inclusión Escolar de Estudiantes en El Nivel Primario." La

investigación de metodología mixta y de tipo longitudinal, aborda como objetivo analizar los facilitadores y obstaculizadores a partir del trabajo del equipo directivo de escuelas de gestión privada en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas para remover las barreras de aprendizaje de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el nivel primario de la provincia de Buenos Aires. Toma como periodo del 2008 al 2020. Como muestra, en primer lugar, se toman dos directivos a quienes se les realiza una entrevista, luego se toma una muestra no probabilística de 100 directivos más a quienes se les realiza una encuesta como instrumento de recolección de datos.

La conclusión de dicho trabajo de investigación revela las características que promueven o dificultan la implementación de estrategias para la inclusión. En relación con las barreras culturales se concluye que las figuras de maestras integradoras, acompañantes externos y equipo de orientación escolar facilitan la ayuda para implementar estrategias inclusivas. Por otro lado, como obstaculizador, los participantes detectan tanto en el sistema de salud como en educación, las instancias burocráticas que obturan las tareas. Además, refieren que la falta de concientización sobre el TEA dificulta la puesta en práctica de estrategias. Otro factor al que se arriba en el presente trabajo es la relación con el nivel socio económico, pues, a mayor nivel de este, es más fácil efectuar estrategias y a menor poder socioeconómico de las familias se dan más obstáculos.

En relación con las barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje se muestra que el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires ofrece una metodología que obstaculiza el proceso, mientras que, por otro lado, facilita la diversificación de métodos, teniendo en cuenta la necesidad del estudiante.

Finalmente, la flexibilidad de los docentes, de los inspectores escolares y de las planificaciones son facilitadores para tenerse en cuenta en la implementación de estrategias inclusivas. De igual modo, se destaca la importancia de la capacitación docente para disminuir las barreras.

Capítulo 3. Marco Teórico

La Educación Inclusiva desde la Normativa y Textos Formativos

Las instituciones educativas del S. XXI sufren transformaciones a lo largo del tiempo. Actualmente la educación, según refiere la resolución conjunta N°1664/17, está centrada en las leyes de Educación Nacional N°26206, Provincial N°13688, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, entre otros marcos normativos, y plantea una educación inclusiva y derechos humanos que da un marco a los lineamientos de las políticas educativas inclusivas.

El texto “Educación Inclusiva, Fundamentos y Practicas para la Inclusión” menciona que:

La educación inclusiva está orientada a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de los mejores aprendizajes. También nos interpela a construir una escuela donde las políticas se concreten en prácticas educativas con estrategias pedagógicas diversificadas; donde todos sus miembros, ya sean estudiantes con o sin discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades o con características de distinto tipo (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras), puedan acceder al aprendizaje con equidad (p.7).

Este nuevo paradigma invita a repensar continuamente las prácticas pedagógicas, como así también las prácticas institucionales para garantizar desde el marco de derechos una escuela para todos, sin discriminación, que atienda la diversidad, la heterogeneidad y tenga en cuenta las singularidades. En este sentido, los docentes tienen la responsabilidad de revisar continuamente sus prácticas, con el fin de desplegar las estrategias necesarias según el análisis situado áulico, atendiendo la necesidad de sus estudiantes para que cada uno de ellos pueda acceder, participar e incorporar los aprendizajes significativos desde sus posibilidades.

Según el Diseño Curricular para la Educación Primaria (2018), la educación cambia su mirada sobre la diversidad como amenaza, correspondiente al paradigma anterior, el cual tenía como eje la homogeneización y normalidad de la escuela tradicional; para hoy en día, ver la diversidad como un desafío y como un proceso enriquecedor de las prácticas de enseñanza aprendizaje.

Este proceso se da en interacción entre los educadores y educandos, de esta manera moviliza la búsqueda hacia nuevos saberes y hacía un trabajo corresponsable, colaborativo e interdisciplinario entre escuelas-familias-profesionales tratantes con la finalidad de lograr una participación real.

Según Pastor (2022, p.1), el diseño universal para el aprendizaje, el cual toma diseño curricular para la educación primaria en la provincia de Buenos Aires, menciona lo siguiente: “no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, al mismo tiempo y con los mismos métodos”. Con ello se refuerza que la educación es diversa y es para todos, por lo que hay que desplegar distintas estrategias.

La educación inclusiva, según refiere el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires (2018), hace foco en atender la diversidad dentro del aula, para eliminar de esta manera las diferencias devenidas de cualquier tipo de discapacidad, dificultad en los aprendizajes, posicionamientos religiosos, diferencias en el lenguaje y/o por, situaciones socioeconómicas o culturales.

Para que la escuela inclusiva pueda verse reflejada en la realidad institucional es necesario brindar el contexto adecuado, flexibilizar contenidos y ofrecer los apoyos metodológicos necesarios para garantizar el aprendizaje, potenciando el desarrollo y la participación plena y real de todos, como así también revisar los modos de evaluar.

Al respecto, Borsani (2022), menciona que:

La escuela de la diversidad necesita profesionales de la educación que puedan sostener una tarea humana, artesanal, irremplazable, que se sustente desde el

vínculo, desde el encuentro con el otro, y se plasme en lo cotidiano del quehacer áulico. Enseñar es una construcción amorosa (p.12).

Si bien los documentos normativos sobre educación inclusiva se focalizan en la diversidad, este trabajo investigativo se centra en la inclusión de estudiantes con discapacidad, particularmente en estudiantes con TEA (Trastorno del Espectro Autista). Al respecto, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD-ONU), aprobada en 2008, proporciona un apoyo fundamental a la educación inclusiva.

Por su parte, la Resolución N° 1664/17 toma el término de discapacidad de la Ley Nacional N° 26.378 del año 2008 y refiere, en su artículo 1 consagrado a sus propósitos que:

Comprende a las personas con discapacidad como aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás

Según lo que refieren Lovari et al. (2019) en un texto del Ministerio de Educación de la Nación sobre educación inclusiva, sus fundamentos y prácticas en función de la inclusión, el término de discapacidad se modifica a lo largo del tiempo; en un principio, las personas con discapacidad se consideran inferiores, no se les otorga el estatus de personas humanas con derecho. Luego, centran la problemática en la persona y, por último, el paradigma actual, se concentra en los derechos humanos de todas las personas, sin distinción de su condición.

A su vez, cabe destacar la consideración que se expone en la Resolución N°1664/17 para que se efectivice de manera apropiada la inclusión educativa, entre inclusión e integración. Esta última se toma como estrategia para concretar de manera efectiva, a través de diversas propuestas pedagógicas inclusivas, la inclusión de todos los estudiantes con discapacidad, siendo estos partícipes en el proceso de enseñanza aprendizaje y adquiriendo en esta participación los aprendizajes pedagógicos que se proponen. Al respecto, la Resolución N° 1664/17 en su Fundamentación expresa que “la integración escolar es una de

las estrategias disponibles para sostener la inclusión educativa de un sujeto en situación de discapacidad cuando este lo requiere”.

Dentro del marco corresponsable, todos los actores institucionales son responsables del proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad, acompañando las trayectorias de cada niño/a. Esta refiere, a las diversas maneras que se llevan a cabo en las instituciones educativas al tener en cuenta los intereses, necesidades, deseos, posibilidades y habilidades de cada persona. Por ejemplo, un estudiante con algún diagnóstico no debe articular, necesariamente, con la escuela de modalidad especial, ya que, el diagnóstico no es condicionante para dicha articulación.

Así mismo, es necesario analizar cada situación según las necesidades particulares en relación con el contexto y realizar e implementar un Dispositivo Educativo de Inclusión (DEI), para luego, de ser necesario y en acuerdo con la familia, solicitar intervención del nivel con la modalidad de especial. Este dispositivo lo realiza el Equipo de Orientación Escolar (EOE) como paso previo a la articulación con Escuela Especial. La finalidad de dicha articulación es que, desde el equipo técnico de dicho nivel, se oriente tanto al docente como al EOE, teniendo como objetivo la concreción y sostenimiento de la inclusión y/o para realizar una intervención a través de un Proyecto Pedagógico de Inclusión (PPI), incorporándose a la institución de nivel primario una docente de inclusión (DAI) de dicha modalidad.

Por lo tanto, la inclusión es un desafío para la escuela de hoy, considera la heterogeneidad dentro del aula, sumándose la diversidad dentro de una misma condición como las que existen dentro del amplio espectro autista; esto implica un desafío aún mayor, ya que se requieren capacitaciones docentes más allá de lecturas de textos normativos acordes con nivel y ciclo, así como la existencia de docentes con el deseo de aprender nuevas formas de habitar las aulas y con predisposición a llevar adelante el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. En este sentido, tal como lo refiere Borsani (2022, p.18) “la educabilidad se vincula

con la capacidad y modos de enseñar, con los condicionantes escolares, con las oportunidades”.

De este modo, la nueva coyuntura que implica la inclusión invita impone e irrumpe en las instituciones educativas, genera movimientos y nuevas formas de prácticas pedagógicas con la finalidad de brindar, a partir de la planificación, diversas ofertas que tengan en cuenta la heterogeneidad áulica, así como el conocimiento que el docente tiene sobre los estudiantes y sus necesidades individuales y subjetivas.

En este sentido, Borsani (2022), habla de diversificación curricular y refiere que:

La diversificación curricular intenta trabajar tanto desde lo heterogéneo como desde lo común y compartido que se encuentra en todo territorio áulico [...] La diversificación curricular, en tanto instancia superadora, ofrece nuevas dimensiones al considerar las variables poblacionales como realidad de nuestros días, con derecho a una oferta educativa que respete sus necesidades [...] En la propuesta inclusiva el elemento clave es la diversificación de la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje con el fin de lograr el mayor grado posible de participación de los estudiantes, sin perder de vista las necesidades de cada uno. Esto significa avanzar hacia diseños universales, en los que el currículo y la enseñanza consideren de entrada la diversidad de necesidades de todos los estudiantes (pp.25-26).

Trastorno del Espectro Autista

La historia del autismo se remonta a 1943, año donde el psiquiatra austriaco Leo Kanner lo define. El término autismo, para este autor, tiene como característica el trastorno de las capacidades de relación afectiva, problemas en la comunicación y lenguaje y la insistencia en la invarianza (deseo de mantener invariable el mundo). Luego, el pediatra austriaco Asperger (1944), amplía el término, considerando las categorías que destaca Kanner. El término se reformula hasta llegar actualmente al DSM-V (2014), en donde la única etiqueta

diagnóstica es TEA, reemplazando a Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), Trastornos Generalizados del Desarrollo no Especificado (TGDNE) y Trastorno de Asperger (Valdez, 2018).

Posteriormente, el término evoluciona tras distintas investigaciones y muestra las diversidades dentro del mismo diagnóstico. Valdez (2018, p.11), refiere que “el autismo es plural y diverso”, por eso se habla de espectro, de multiplicidad. De este modo, los síntomas se expresan de manera distinta en cada persona.

Según el DSM V (2014), el Trastorno del Espectro Autista se encuentra dentro de la categoría de Trastornos del Neurodesarrollo y las características diagnósticas son:

a-Deterioro persistente de la comunicación social verbal y no verbal recíproca y de la interacción social en diversos contextos, manifestándose a través de deficiencias lingüísticas que varían según la severidad de la afección, desde la ausencia completa del habla, escasa comprensión de los demás, ecolalias, lenguaje poco natural y literal; dificultad para ajustar el comportamiento en distintos contextos, dificultad para compartir juegos, hacer amigos; disminución de intereses y emociones, dificultad en el contacto visual, entre otros.

b-Patrones de conducta, intereses o actividades restrictivas y repetitivas, manifestándose, por ejemplo, con estereotipias motoras, alineación de juguetes, insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas, intereses restringidos, hiper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales, indiferencia aparente al dolor, respuestas adversas a distintos sonidos, texturas entre otros. Los síntomas están presentes desde la primera infancia y limitan o impiden el funcionamiento cotidiano.

Por otro lado, Lovari et al. (2019), mencionan que:

En las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), se encuentran alterados, en distintos niveles, el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, la

interacción social y la flexibilidad de la conducta. Así, cada persona dentro del espectro presenta un caso único, tanto respecto del nivel de apoyo que necesita, como en su lenguaje, su nivel cognitivo, su perfil sensorial, y sus características psicológicas, biológicas y sociales. [...] Estas características se manifiestan antes de los tres primeros años y van variando conforme el individuo va creciendo. Cada persona con autismo es diferente y presenta habilidades y retos de manera particular (pp.7-8).

Más adelante, en cuanto al marco normativo del tratamiento en Argentina sobre TEA, los autores destacan lo siguiente:

[...] Como marco normativo nacional, propio de la temática, se promulgó la Ley Nacional N° 27.043 que declara de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan TEA, plantea la importancia de la coordinación de acciones necesarias para la inclusión en los diferentes niveles educativos, laborales y sociales (p. 9).

Uno de los puntos que menciona dicha ley es la importancia de la detección temprana y considera necesario abordar de manera integral e interdisciplinaria a las personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA), a la cual se incluye la investigación clínica y epidemiológica en el área, así como la capacitación profesional en su investigación.

Retomando al texto de Lovari et al. (2019), los estudiantes con TEA tienen derecho a recibir una educación inclusiva y de calidad, es por lo que las instituciones educativas, deben, según cada niño con dicho diagnóstico, considerar su singularidad y evaluar qué apoyos son los necesarios para garantizarles educación e inclusión. Por tal motivo, se requiere un trabajo interdisciplinario. Ello implica mantener comunicación entre docentes de nivel, docentes de educación especial y profesionales tratantes; todo esto permite definir las estrategias educativas más efectivas para cada niño/a. Además, es fundamental que los actores intervinientes compartan las herramientas necesarias para el desarrollo de las habilidades de

aprendizaje y comunicación de esta población, ya que es allí donde se presentan los mayores desafíos. Estos métodos, por ejemplo, incluyen el uso de láminas y tableros como así también computadoras.

Además, para los estudiantes con TEA, el ambiente institucional cumple un rol importante para su proceso de aprendizaje. En este se requiere orden, estructura y apoyaturas visuales que faciliten la comprensión con la finalidad de que puedan anticipar y predecir los distintos momentos.

A modo de reforzar y ampliar lo que se expone, Lovari et al. (2019), refiere que el ambiente escolar debe ser:

Organizado: que haya un lugar y un momento para cada cosa, evitando los contextos caóticos.

Estructurado: donde el niño sabe y conoce las pautas básicas de comportamiento, donde tenga seguridad sobre lo que se espera de él, donde el adulto dirige y organiza las situaciones.

Predecible: sabe cómo van a suceder las cosas y qué esperan los adultos de él. Igualmente, cómo responden los adultos frente a sus comportamientos. La falta de anticipación y de estructura crea grandes dificultades para organizar el mundo del niño o joven con TEA.

Facilitador de aprendizajes: el adulto aprovecha aquellos momentos cotidianos y naturales en los cuales se le puede enseñar aprendizajes no programados, allí está la oportunidad para dar sentido a una palabra, acción o situación.

Estratégico: facilitando contextos, contemplando el modo de procesar la información, así como también la incidencia de estímulos sensoriales, que según las dificultades del estudiante pueden funcionar como distractores, por ejemplo, colocar tapas de goma en las patas de sillas y mesas para disminuir el ruido al moverlas, como estrategia preventiva para minimizar

el ruido dentro del aula, en situaciones o períodos críticos de la jornada. (p.21).

La heterogeneidad en el diagnóstico implica que para llevar adelante las prácticas inclusivas se debe realizar una planificación que se centre en la persona con TEA y no en el diagnóstico.

Barreras en la Inclusión Educativa

Cuando se habla de barreras, se hace referencia a las dificultades que el estudiante encuentra en el contexto, en la interacción con la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, las circunstancias sociales y económicas. En este sentido, la Circular Técnica N°2/2018 de Dirección de Educación Especial de la provincia de Buenos Aires (2018), las características de cada diagnóstico, las dificultades que devienen de este o las deficiencias de los estudiantes con discapacidad no constituyen en sí una barrera en el aprendizaje, sino las que a continuación se exponen:

a-Barreras sociales/actitudinales: Actitudes de los distintos actores intervinientes (altas y bajas expectativas, sobreprotección, rechazo, prejuicios, carencia de información).

b-Barreras de la Comunicación: Son las que interfieren en el proceso de comunicación y que obstaculizan los flujos de interacción en los diferentes contextos con el estudiante (ausencia de códigos compartidos, estilo de comunicación, circulación de las lenguas).

c-Barreras Físicas: Obstáculos estructurales en entornos naturales o hechos por el hombre, los cuales impiden o bloquean la movilidad o el acceso (condición de iluminación, acústica, escaleras).

d-Barreras Didácticas: Relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje (escases de diversificación de estrategias, materiales didácticos o evaluación (p.4).

El nuevo paradigma de inclusión introduce nuevos conceptos, entre los que destaca uno que es clave y que tiene que ver con que se garantiza el derecho de las y los estudiantes a la accesibilidad de una educación de calidad. En este sentido, Borsani (2022), menciona que:

La accesibilidad es el eje donde se sopesan las barreras que condicionan el acceso al aprendizaje y a la participación y se ubican los posibles ajustes necesarios para sortearlas, modificarlas, eliminarlas, superarlas o minimizarlas para que no sean condicionantes del derecho a que ese objeto, lugar, bien o servicio sea asequible. Pensar en y desde la accesibilidad corre la mirada del sujeto y la ubica en el contexto, en todo aquello que hace tope, barrera, imposibilidad de acceder para operar en ese contexto limitacional que es lo que genera la inaccesibilidad, condicionando el derecho a la educación (p.20).

Reforzando lo anteriormente dicho, la Resolución N °1664/17 refiere que:

El Modelo Social de la Discapacidad se constituye como una perspectiva de derechos, siendo entendida la discapacidad como “un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con discapacidad y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. Conforme a lo mencionado, no son sólo las características o condiciones individuales las que generarán alguna discapacidad, sino que los entornos, al no ser accesibles ni inclusivos, producen barreras que discapacitan e impiden que las personas con discapacidad ejerzan sus derechos en igualdad de condiciones. Al respecto, es necesario tener siempre presente ambos factores: la situación de discapacidad de cada sujeto y el contexto en el que ese sujeto vive y aprende (p.4).

Por su parte, Lovari (2019), expone lo siguiente:

La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos y

su participación en el proceso educativo. El mismo alumno puede tener dificultades en una escuela y no en otra, dependiendo de cómo se aborden en cada una las diferencias. Esto significa que, si la escuela puede generar dificultades, también está en su mano poder evitarlas. La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper (p.23).

De este modo, la educación inclusiva no se limita a permitir que los estudiantes con discapacidades ingresen a las escuelas de nivel, sino también se compromete a quitar o reducir las barreras que obstaculizan el acceso al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Educación Primaria e Inclusión

El artículo 18 de la Ley N°13.688 del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires menciona que este es un “conjunto organizado de instituciones y acciones educativas reguladas por el estado que posibilitan la educación”. A su vez, la educación primaria es uno de los niveles del sistema educativo y como refiere la ley de Educación Nacional N° 26.206 en su artículo 26: “la educación primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los SEIS (6) años de edad y tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común”.

Según refieren ambas leyes, algunos de los objetivos de dicho nivel es garantizar la adquisición de los aprendizajes, alcanzando la alfabetización en la lectura y escritura para un desenvolvimiento autónomo, así como favoreciendo el desarrollo integral de la persona tanto en lo pedagógico como en lo social y afectivo.

En este sentido, ambas leyes también plantean como propósitos brindar propuestas pedagógicas y las condiciones necesarias a los estudiantes con discapacidad, ello con el fin de garantizar el derecho a la inclusión, favoreciendo el desarrollo de sus capacidades y

potencialidades. De igual modo, proponen fomentar y despertar el interés de los estudiantes, el trabajo colaborativo, trabajar los valores, proporcionar herramientas cognitivas y la buena convivencia institucional.

Por otro lado, el Consejo Federal de Educación en la Resolución N.º 174/12 refiere que las escuelas primarias y sus modalidades se rigen por el principio de inclusión, por lo que el cambio de un estudiante con discapacidad de una escuela primaria común a una escuela de modalidad especial debe ser una decisión excepcional. Es responsabilidad de las autoridades del nivel primario y de la educación especial tomar esta decisión, considerando las perspectivas del estudiante y su familia. Siempre que sea posible se prioriza la educación en la escuela de educación común con los apoyos pertinentes. Para ello se resuelve como prioridad realizar innovaciones institucionales, organizativas y pedagógico-didácticas con la finalidad de rever las formas en el proceso de enseñanza aprendizaje, la transmisión de saberes y el acceso al mismo, respetando el tiempo de cada estudiante.

Lo que se expone anteriormente, acentúa en la actualidad la variabilidad y heterogeneidad institucional dentro del nivel primario, requiriendo quebrantar la mirada que tiende a homogeneizar, la cual espera lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo de los estudiantes para avanzar hacia una perspectiva heterogenizante e inclusiva donde se respeta la singularidad y subjetividad de cada estudiante. Para que esto se dé, se requiere que la distribución de recursos materiales y financieros sea coherente con el fortalecimiento de las políticas de enseñanza para que estas puedan convertirse en propuestas efectivas, claras y relevantes.

Por su parte, Torres (2020), directora provincial de Educación Primaria, menciona que:

La escuela primaria es la institución responsable de promover el acercamiento de las y los niños a diversos aspectos socialmente valorados del conocimiento.

En ella se garantiza el acceso a los saberes fundamentales, a prácticas y experiencias culturales relevantes. Se trata de los “contenidos escolares” (p1).

Lo que se refiere en el documento refuerza la función del nivel y sus objetivos, tales como la creación de lectores y escritores autónomos, como así también la adquisición de conocimientos matemáticos. Estos saberes permiten el desenvolvimiento en la sociedad como ciudadanos. Para ello, este nivel tiene también como finalidad formar niños/as críticos, observadores, curiosos, capaces de cuestionar y responder interrogantes sobre el mundo que los rodea.

A su vez, el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires (2018), refiere que:

La escuela es el espacio público donde se produce el encuentro sistemático entre estudiantes, docentes y conocimiento que tiene la responsabilidad indelegable de generar las mejores condiciones de enseñanza para garantizar el desarrollo de las trayectorias educativas de todos los alumnos en los tiempos previstos, en el contexto de las particularidades de cada estudiante (p.13).

Para que se den dichas condiciones es fundamental desplegar estrategias innovadoras, así como promover la formación docente de manera constante y un trabajo colaborativo y participativo.

Prácticas Pedagógicas

Al hablar de prácticas pedagógicas, se tiene en cuenta, por un lado, el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires (2018), como documento normativo y como agenda que enmarca y orienta dichas prácticas, ya que contiene documentos curriculares de todas las áreas, especialmente los que se relacionan con la “planificación didáctica”, indicando qué y cómo enseñar, orienta la puesta en marcha de la misma a través de acciones que posibilitan los aprendizajes y el progreso de los estudiantes, brindando ejemplos de “secuencias de enseñanza” para los “diversos bloques de contenido”. Este documento, a su vez jerarquiza “al docente en su rol de autoridad pedagógica” (p.13).

Por otra parte, el Marco General de Política Curricular (2007), hace mención de que entre la conformación del vínculo docente-estudiantes, se encuentra como mediador el currículum, ya que le brinda al segundo el carácter pedagógico, permitiendo el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje.

El docente, en su rol y en la asimetría de este frente al estudiante, es quien genera, en un hacer sistemático, la enseñanza en los educandos, generando momentos para construir y reconstruir los aprendizajes. La adquisición de estos se produce en el modo de vincularse con los nuevos conocimientos y en interacción con otros. En este sentido, dicho documentos expone que:

El/la docente se posiciona en un rol diferente al del alumno/a y, como sujeto adulto, tiene la responsabilidad de proporcionar los medios para que se produzcan los buenos aprendizajes de los alumnos/as, y ellos/as, de comprometer su trabajo para lograrlo (p.19),

De este modo, el educador es quien debe saber qué y cómo enseñar. A su vez, debe tener en cuenta los cuidados de los niños/as, debido a que ello va de la mano del aprendizaje, permitiendo conocer las particularidades personales de cada educando, abarcando lo social, lo familiar y lo cultural.

Por otro lado, el Estatuto del Docente de la provincia de Buenos Aires o Ley N°10.579 en su artículo 2 establece la función docente, ya que son estos quienes llevan adelante las prácticas pedagógicas. Así este artículo expone que:

Revista en situación docente a los efectos de este estatuto quienes habilitados por títulos competentes: a) Imparten y guían la educación de los alumnos. b) Dirigen, supervisan u orientan la enseñanza en cualquiera de sus niveles, modalidades y especialidades. c) Colaboran directamente en las anteriores funciones. d) Realizan tareas de investigación y especialización técnico docente.

De igual modo, entre las obligaciones que menciona dicho documento en su artículo 6 se destacan las principales funciones que los docentes deben llevar adelante en su rol de

manera honorable, ética, eficaz y responsable como así también extender su cultura y capacitación pedagógica con el objetivo de mejorar las prácticas educativas.

En este mismo orden de ideas, Torres (2020), hace referencia a que hay más de una forma para generar conocimientos y que el proceso de enseñanza no solo está relacionado con impartirlos, sino con los modos en que se generan y ponen en marcha estos. Así, los estudiantes adquieren nuevos aprendizajes pedagógicos cuando estos se pueden relacionar a conocimientos previos y sobre ellos afianzar los ya se conocen, avanzando con los nuevos que se adquieren. A su vez, la autora da importancia al intercambio que se genera, tanto entre pares como con los docentes, a la gradualidad de la complejidad en las situaciones de aprendizaje y a retomar lo que se sabe para vincularlo con los nuevos conocimientos. Para la autora, generar espacios de intercambio colectivo dentro del aula como el trabajo colaborativo, contribuye y genera el avance en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado, y para reforzar lo que se expone, Schlemenson (1997, p.11), refiere que “aprender es un complejo proceso de transformación e incorporación de novedades, por lo que cada sujeto se apropia de objetos y conocimientos que lo retraen o enriquecen psíquicamente de acuerdo con el sentido que los mismos le convocan”.

A su vez, para llevar delante de manera eficaz y real las prácticas pedagógicas, generando la adquisición de aprendizajes significativos, los docentes deben considerar las particularidades de los estudiantes y posicionarse dentro del marco de derecho, garantizando una educación inclusiva, considerando la heterogeneidad áulica, respetando los tiempos y modos de aprendizaje de cada estudiante.

Para ello, el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires (2018), que:

Se lleven a cabo cambios y flexibilizaciones en los entornos de aprendizaje, ya sea en términos de contenidos y enfoques como de estrategias y modos de evaluar. Una institución verdaderamente inclusiva debe dar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades educativas de sus alumnos. Lejos

de esperar que todos desarrollen el mismo nivel de competencia de la misma manera, al mismo tiempo y valiéndose de las mismas estrategias, la escuela inclusiva debe proporcionar el apoyo necesario para que cada alumno dentro del aula tenga éxito en el aprendizaje y participe de él en igualdad de condiciones en el marco de una enseñanza adaptada a las necesidades, habilidades y niveles de competencia particulares (p. 22).

Es importante destacar que este diseño curricular ofrece orientaciones que permiten al docente desplegar diversas estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas orientaciones se basan en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Sobre este aspecto, Pearson (2020), hace referencia a:

Las adaptaciones metodológicas de la enseñanza como la modificación en la metodología de enseñanza, de evaluación y de soportes de acceso a la información, sin alterar el currículo del grado que se cursa. Suponen cambios en la forma de evaluar, de pensar, de presentar información para brindar al alumno los soportes necesarios para lograr un aprendizaje adecuado (pp.139-140).

Por otro lado, la autora toma como recurso el DUA para orientar las propuestas pedagógicas, siendo este de utilidad para todos los estudiantes, más allá de tener una discapacidad o no, al tener como objetivo el despliegue de diversas estrategias, fomentando el aprendizaje de todos los estudiantes.

Rol del Psicopedagogo como parte del EOE en las Prácticas Pedagógicas Inclusivas

El texto Los Equipos de Orientación Escolar en el Sistema Educativo (2014), refiere a que trabajar hoy en las instituciones educativas, conlleva a enfrentarse a preguntas y situaciones que requieren el aporte de todos para garantizar el derecho a la educación y que ello sea una realidad palpable. Entre los diferentes participantes se encuentran los EOE, quienes, desde su especificidad proveniente de campos como la psicopedagogía o psicología entre otras disciplinas, contribuyen en sostener las trayectorias educativas.

Sobre este aspecto, la Disposición N°185/22, refiere que los Equipo de Orientación Escolar (EOE) están a cargo de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (PCyPS) y se componen de diferentes roles de trabajo. Entre ellos se encuentran los orientadores educacionales, orientadores del aprendizaje, trabajadores sociales, fonoaudiológicos, etc.

Según dicho documento, la función del EOE propone un enfoque especializado que fortalece las conexiones que humanizan la enseñanza y el aprendizaje, fomentan y protegen el desarrollo de la capacidad estructurante del sujeto en la enseñanza. Esta definición implica que este equipo articule interdisciplinariamente para lograr una meta educativa común con una responsabilidad compartida, considerando una relación desde la complementariedad e igualdad.

A su vez, Vinocur (2017, en Filidoro et al. 2017), habla sobre las prácticas pedagógicas en la escuela y sus formas de accionar desde dos modalidades en la intervención psicopedagógica, las que se dan al interior de la institución educativa y las que se llevan a cabo hacia afuera. Cuando habla del hacia adentro, implica salir del espacio del equipo de orientación para ingresar a las aulas y trabajar en equipo con el docente, observado la escena para luego pensar conjuntamente nuevas formas de intervención. En función de lograr esto, se generan espacios para repensar y correr la mirada del alumno problema, y poner el foco en que tienen “un problema con un alumno” y en el cómo enseñar. A su vez, hace mención del posicionamiento del docente ante la enunciación cuando solicitan la intervención del EOE, reformulando dicho enunciado y apartando el problema del niño para replantear el problema en la escuela y docentes, ya que a partir de allí se generan posibilidades en el hacer, pero para que ello se dé, se forma una red que sostenga y acompañe tanto dentro como fuera del aula.

Así, para Vinocur (2017, en Filidoro et al. 2017), el EOE:

Lleva a ofrecer un espacio para ampliar y enriquecer las estrategias de intervención en el aula para continuar con la enseñanza escuchando el malestar

docente. Trabajar con el docente para analizar las prácticas educativas de manera tal que se fortalezcan y amplíen las posibilidades y capacidades de cada alumno y dejen de lado los rótulos (p.63).

Por otro lado, la autora refiere al afuera como el espacio donde el EOE trabaja con los profesionales tratantes del niño y familias. En simultáneo, más allá de orientaciones a derivaciones por consultas médicas, la institución educativa y los docentes tienen que seguir trabajando al interior de la escuela e implementar diversos recursos para seguir enseñando, pues, “dentro de la escuela, nos centraremos para mejorar las condiciones de enseñanza, particularizarlas, atendiendo las diferencias, la singularidad” (p.71).

Por su parte, la Disposición N°185/22 expone que el rol del psicopedagogo, dentro del EOE, debe orientar, intervenir pedagógicamente y acompañar las trayectorias educativas con el fin de favorecer el trabajo junto al docente con la inclusión educativa y social desde las políticas de cuidado, protección, promoción y restitución de los derechos de los niños. Para esto se debe participar activamente en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, tanto dentro como por fuera del aula.

De igual modo, dicha resolución apunta a describir que el psicopedagogo, dentro de los EOE de las instituciones educativas, debe realizar continuamente orientaciones a los docentes, como así también intercambiar recursos didácticos, pedagógicos y diversos textos que favorezcan el proceso de enseñanza, enriqueciendo, de esta manera, la experiencia y las trayectorias educativas. En ese mismo orden de ideas, deben participar en la confección de los dispositivos educativos de inclusión y generar el afianzamiento en la articulación entre nivel y modalidad.

Capítulo 4. Método

Para el presente trabajo de investigación se utiliza como metodología un enfoque empírico cualitativo, de alcance exploratorio. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), este:

Se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (p.358).

Por otro lado, Hernández-Sampieri et al. (2014), refiere que los estudios de alcance exploratorio:

Sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, indagar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados. Generalmente determinan tendencias, identifican áreas, ambientes, contextos y situaciones de estudio, relaciones potenciales entre variables; o establecen el “tono” de investigaciones posteriores más elaboradas y rigurosas (p.91).

Es por lo que menciona anteriormente que dicho trabajo permite, explorar y recabar información a partir de la experiencia de docentes sobre qué factores se convierten en barreras y obstaculizan la implementación real de lo que se expone en los textos normativos sobre las prácticas pedagógicas inclusivas de niños con autismo dentro de las instituciones educativas de nivel primario.

Diseño

El presente trabajo investigativo utiliza el diseño de investigación-acción de carácter no experimental y transversal. Al respecto, Hernández-Sampieri et al. (2014, p.496), mencionan que este, permite un “diagnóstico de problemáticas sociales, políticas, laborales, económicas, etc., de naturaleza colectiva, categorías sobre las causas y consecuencias de las problemáticas y sus soluciones”. Asimismo, es una investigación de carácter transversal debido a que se recoge información en un único momento. (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Por otro lado, Hernández-Sampieri et al. (2014, p.496), señala que “la investigación-acción pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad (social, educativa, económica, administrativa, etc.) y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación”.

Este tipo de investigación, por sus aportes, permite repensar las prácticas pedagógicas inclusivas y, desde el marco de la corresponsabilidad, contribuir en la búsqueda de posibles soluciones para garantizar, desde el marco de derechos, una educación inclusiva y de calidad que asegure la disminución o eliminación de las barreras, aumentando la participación y adquisición de los aprendizajes de los estudiantes con TEA.

Técnicas de Recolección de Datos

Según Hernández-Sampieri et al. (2014), la técnica de recolección de datos permite: Obtener datos (que se convierten en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno. Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva (pp.396-397).

En función de lo que se expone, se utiliza como técnica de recolección de datos el cuestionario, el cual, según Hernández-Sampieri et al. (2014, p.217), se refiere a un “conjunto de preguntas respecto de una o más variables que se van a medir”. Específicamente, se utiliza este instrumento con preguntas abiertas y cerradas de selección múltiple debido a que, para Hernández-Sampieri et al. (p.221), estas “proporcionan una información más amplia y son particularmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o la que tenemos es insuficiente. También sirven en situaciones donde se desea profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento”. En este trabajo se utiliza la herramienta de los cuestionarios de Google, los cuales se socializan entre los participantes por vía electrónica.

Muestra

Una muestra, según Hernández-Sampieri et al. (2014), es aquella que incluye a grupo de personas, sucesos, eventos o comunidades, entre otros, que se utilizan, a su vez, para recolectar datos que luego se convierten en información. En el caso de la presente investigación, la muestra se constituye por 11 participantes de género femenino en edades de entre 24 a 55 años, quienes tienen experiencia en el trabajo de niños con autismo dentro de su grupo áulico. Entre ellas se considera a las Maestras de Grado y Equipos de Orientación Escolar (E.O.E), de escuelas públicas de nivel primario. Las instituciones educativas a la que pertenecen dichos docentes se encuentran localizadas en Moreno, Zona Oeste, provincia de Buenos Aires.

Procedimiento

Para llevar a cabo el procedimiento de administración de los cuestionarios, de acuerdo con los principios éticos de la investigación, se entrega a los participantes, antes de iniciar dicho procedimiento, un consentimiento informado en el cual constatan los derechos de

terminar o interrumpir el proceso investigativo del que es participe en cualquier momento. A su vez, este documento incluye los objetivos de la investigación, las técnicas que se utilizan, la duración que es estima para hacerla y la información sobre el investigador (Losada,2014).

De igual modo, se pide autorización a las instituciones educativas para realizar dicho estudio.

Capítulo 5. Resultados

En este apartado se procede a analizar los resultados que se obtienen luego de aplicar el instrumento de recolección de datos a la muestra que se selecciona en esta investigación. Dicha información se clasifica en categorías de análisis con el fin de sistematizarla y abordar la discusión correspondiente en el apartado siguiente.

Tal como como se expone en el capítulo anterior, la muestra se constituye por tres orientadoras educacionales pertenecientes a diferentes EOE de las escuelas que se analizan, así como por ocho maestras de grado de distintas instituciones educativas del primer ciclo de nivel primario del partido de Moreno. De este modo, se organiza la muestra en dos grupos: Docentes y Equipo de Orientación Escolar (EOE).

Docentes

Categoría 1: Caracterización de los estudiantes con TEA en el aula según la mirada docente

En esta categoría se exponen y describen, a partir de la observación docente dentro del aula, características comportamentales de estudiantes con TEA según la mirada de las docentes que participan en este trabajo. Al respecto, coinciden en que, si bien hay características similares, los estudiantes con TEA son todos diferentes y requieren distintas secuencias didácticas para seguir los contenidos que se imparten en las clases. Esto surge, ya que los estudiantes tienen necesidades diferentes y respuestas distintas en el aprendizaje. Entre las características que mencionan al definir a estudiantes con TEA se destacan las siguientes: inquietos, hiperquinéticos, deambuladores tanto en el espacio áulico como por fuera de este, dispersos y con un tiempo atencional breve. También refieren que estos presentan dificultad para conectar, establecer vínculos y lograr un ida y vuelta, destacando que solo con algunos de ellos esto se logra, siendo consecuentemente muy amorosos. Además, mencionan que algunos de estos alumnos pueden tener una conducta agresiva. Cabe destacar

que una de las docentes que participan atribuye dicha conducta a la falta de lenguaje; otra participante refiere que este comportamiento surge sin motivo aparente y otra docente detecta dicha conducta ante un momento de crisis.

Categoría 2: Conocimiento docente sobre el TEA y el lugar de adquisición de estos

En esta categoría de análisis se observa variedad en las respuestas docentes, pues, algunos de ellos refieren obtener información otorgada por DGCyE, otros de manera privada, algunos en la formación de base, a través de internet o de otros medios de información como trabajo de campo al probar diversas estrategias. También refieren obtener información a través de los equipos de orientación escolar, ya que estos son los que acompañan y colaboran con cada situación de este tipo que se presenta.

Categoría 3: Formación pedagógica en las prácticas docentes para abordar el trabajo en el aula con niños con TEA

En esta categoría se recaba información sobre cuán preparados se sienten los docentes para llevar adelante la inclusión de niños con TEA en el aula. Al respecto, la mayoría refiere no estar preparada para asumir esta tarea, ello debido a la falta de herramientas y de formación para actuar ante las diversas situaciones. Cabe destacar que solo dos de los participantes expone tener cierta formación docente para abordar el trabajo con estudiantes con TEA en el aula.

Quienes responden negativamente acentúan que las necesidades particulares y personalidades de esta población demandan muchas más herramientas que las que reciben en su formación. Si bien pueden tener experiencia, sienten que no alcanza por la diversidad que se observa dentro del mismo espectro autista.

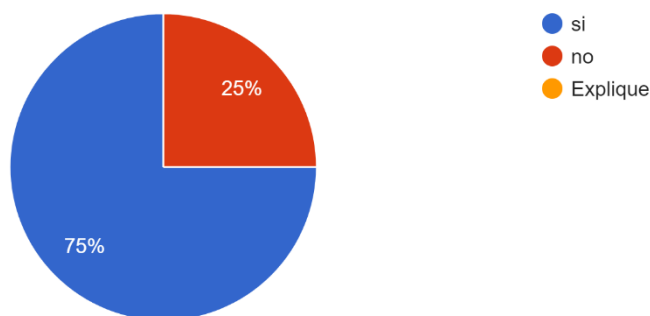
Por otro lado, refieren no sentirse preparados para llevar a cabo el trabajo pedagógico, haciendo hincapié en la cantidad de alumnado que deben atender en la

heterogeneidad de las aulas y su superpoblación, además de los alumnos con TEA. Al respecto, se menciona la siguiente respuesta:

“Sinceramente no. El motivo de mi respuesta es la falta de formación y preparación que tenemos como docentes. Nos quedamos en cada caso particular cuando nos llega a nuestras aulas, que es un caso aislado siempre. Cada caso es particular y hasta que conocemos e investigamos pasa mucho tiempo en realidad, y en el medio se debe atender a todo el resto de los alumnos. En aulas tan heterogéneas y sobrepobladas a veces, es totalmente imposible de llevarlo a cabo.” (D7)¹

Categoría 4: Conocimientos sobre la normativa actual para llevar adelante la inclusión en el aula

En esta categoría las docentes que participan en la encuesta se dividen en dos grupos, por un lado, la mayoría refiere conocer la normativa vigente y por otro, una minoría, afirma no conocerla. Esto puede observarse en el siguiente gráfico:



Categoría 5: Articulación del docente con la modalidad de educación especial en la inclusión de estudiantes con TEA en el aula mediante la aplicación de estrategias acordes con cada estudiante

¹ Codificación numérica usada para identificar a los participantes sin revelar su identidad.

En esta categoría se incluye la pregunta cinco y seis del cuestionario que se socializa entre las participantes. Ambas se relacionan con la implementación de estrategias del Proyecto Pedagógico Individual (PPI) con el rol de la Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI) y/o implementación del Dispositivo Educativo de Inclusión (DEI) a partir de que los estudiantes con TEA cuentan con proyecto de inclusión con escuela de modalidad especial.

En relación con la articulación con escuela especial, la mayoría de las participantes coinciden en que no todos los estudiantes cuentan con esta a través de un PPI, expresando que, de contar con este, el rol de la DAI es acompañar al estudiante, trabajar con él una vez por semana o cada 15 días, realizar orientaciones y sugerencias al docente para que este desarrolle estrategias y configuraciones de apoyo, teniéndolas en cuenta en su planificación. Cabe destacar que algunas docentes refieren no tener mayor experiencia con el aporte que reciben por parte de la DAI, ya que no se brinda el apoyo como corresponde. Sin embargo, destacan que, cuando esto se cumple adecuadamente, se observan cambios positivos en los estudiantes con TEA en el aula.

En relación con la implementación de estrategias, las participantes exponen la importancia del trabajo en equipo familia-EOE-DAI-acompañantes-docentes para que esto se pueda implementar de manera efectiva, no obstante, remarcan que ello no suele suceder. Por otra parte, sobre la implementación de material tecnológico como una de las posibles estrategias, refieren que la escuela no cuenta con internet para llevarlo a cabo.

Cabe destacar, que en lo que se refiere a la implementación de estrategias para estudiantes con TEA, una de las docentes que participa en este estudio expresa lo siguiente:

“Creería, en el caso de que la institución contara con los recursos, tanto humanos como tecnológicos para lograrlo. Pero no es el caso. Y en cuanto a las evaluaciones todo lo que el docente pueda implementar es ignorado en cuanto existe una prueba desde el Min. de Educación que no admite ni prevé ninguna configuración particular”. (D5)

Otra de las participantes refiere:

“Configuración de actividades si, respecto a lo otro se dificulta porque las escuelas no tienen todo lo sugerido”. (D2).

Por último, un grupo remarca el exceso de alumnos en el salón para poder hacer un seguimiento áulico, haciéndose imposible atender todas las actividades. Es importante destacar que solo una docente señala la falta de respuestas por parte del estudiante con TEA ante las estrategias que se ofrecen, lo cual imposibilita el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto puede leerse en su intervención:

“En los casos que tuve no se pudo implementar nada. De hecho, la DAI (en el último caso) no pudo diseñar nada para el niño ya que no respondía a ningún estímulo”. (D8).

Categoría 6: Rol del EOE de la institución educativa en la inclusión de los estudiantes según la mirada de los docentes

Esta categoría brinda información, a partir de la mirada docente, sobre el rol del EOE en la inclusión de estudiantes con TEA y con otras condiciones. Al respecto, todas las docentes que participan refieren contar con equipos de orientación escolar en las instituciones donde trabajan. En cuanto al rol de este equipo, en líneas generales, la mayoría comenta que la función de este es acompañar dentro del aula, ayudar al docente, brindar sugerencias, acompañar a las familias para que los estudiantes reciban terapias o pueda tener acompañante; de igual modo, trabajan con alumnos que presentan dificultades en la lectoescritura, abordando problemáticas sociales y conductuales. Si embargo, dos de las participantes refieren que se dificulta el acompañamiento del EOE por la gran demanda que hay en la institución educativa del apoyo de este. Tal como lo expone una de ellas: “Si. Trabajan en equipo con el docente, pero no alcanza porque hay muchas demandas”. (D8).

Por otro lado, solo una docente expresa que algún miembro del EOE acude cuando la situación demanda que intervengan en momentos puntuales ante conductas disruptivas que

presentan algunos estudiantes con TEA o para orientar a las familias. Esto se observa en la siguiente respuesta: “Si cuenta. El rol es charlar con la familia para seguir orientándola. A veces cuando la situación se desborda se les solicita ayuda para poder intervenir en estos momentos.” (D7).

Finalmente, solo una de las docentes que participa en el estudio refiere no tener en claro el rol del Equipo de Orientación Escolar, ya que considera que son ellos los que llevan adelante la inclusión, la implementación de herramientas y adaptaciones.

Categoría 7: Articulación entre docentes, EOE, DAI, familias y profesionales de la salud en la inclusión e implementación del Proyecto Pedagógico Individual (PPI) en la institución educativa.

Con respecto a esta categoría, la mayoría de las participantes refieren que en la institución educativa suele abordarse la articulación, pero ante situaciones puntuales que lo ameritan, según los casos y de manera esporádica, destacándose el trabajo individual con las familias. Exponen, igualmente, la importancia de la comunicación con el EOE y el resto de los actores institucionales, profesionales de la salud tratantes o familiares de los estudiantes para observar los progresos y los ajustes que se deben realizar para puedan avanzar en sus aprendizajes quienes lo necesiten. Cabe destacar que una docente comenta que esta articulación es la red que la sostiene. Finalmente, otra de las docentes hace mención del trabajo en articulación con los entes que se mencionan al referir lo siguiente: “Se realiza trabajo en equipo cuando el caso es severo y a veces la familia no colabora totalmente.” (D8).

Categoría 8: Obstáculos/barreras en la inclusión de estudiantes con TEA en el aula

Esta categoría de análisis incluye la pregunta nueve del cuestionario que se implementa. Dicha pregunta permite indagar si se presentan obstáculos que dificultan o

impiden una real inclusión de estudiantes con TEA en el salón de clases. En su mayoría, las participantes acuerdan en que se presentan obstáculos; al respecto, solo una de las participantes da como respuesta que no hay obstáculos, sin brindar explicaciones al respecto.

En cuanto a las barreras u obstáculos más comunes que se presentan en el aula, las docentes refieren falta de herramientas pedagógicas y didácticas, ello debido a la carencia de preparación y conocimiento para llevar adelante la inclusión. Además de esto, las docentes exponen algunos factores que terminan convirtiéndose en barreras, tales como aulas superpobladas o falta de recurso humano y tiempo dentro del salón de clases que ayude al docente a dedicarles el tiempo que necesitan los estudiantes con TEA, ya que todos son distintos dentro de un mismo espectro; también exponen la falta de un espacio edilicio, tanto dentro como fuera del salón de clases; igualmente demandan que este sea apropiado para acompañar todos los casos que requieran atención especial; refieren la ausencia de recursos materiales y de un sistema educativo que aún no está preparado para ofrecer una educación inclusiva real y de calidad.

Lo que se expone pueden observarse en algunas de las respuestas de las docentes, pues estas brindan información sobre la mirada que tienen sobre el tema a partir de sus experiencias:

“Los obstáculos son innumerables. Desde que las MG no están formadas para la educación inclusiva más allá del discurso, hasta que las aulas están saturadas, el tiempo y las herramientas para atender dificultades de niños con TEA no siempre son accesibles, el tiempo institucional para compartir herramientas o estrategias que pueda brindarnos el EO no son posibles, etc., etc.” (D5)

“Sí, considero que la escuela no está preparada para esto aún. Uno hace lo que puede como puede. Muchos casos en una misma aula, otros niños sin diagnóstico, demasiados niños en el aula y pocas personas que ayuden al docente adentro del aula. Queda un camino muy largo por transitar para que esto definitivamente se obtengan buenos resultados.” (D7)

Categoría 9: Facilitadores en el proceso de inclusión de estudiantes con TEA en el aula según la mirada docente

Esta categoría de análisis corresponde a la pregunta 10 del cuestionario y brinda información sobre lo que las docentes consideran facilitadores para poder llevar adelante prácticas pedagógicas inclusivas y de calidad dentro del aula.

Algunos de los facilitadores que mencionan son el hecho de que cada uno de los estudiantes con TEA puedan tener un acompañante externo, sus respectivas terapias, capacitaciones docentes, acompañamiento del EOE para brindar herramientas en las configuraciones escolares, acompañamiento y reconocimiento por parte de las familias en cuanto a las necesidades de estos estudiantes, matrícula reducida, recursos humanos dentro del aula que asistan al docente y espacios institucionales propicios ante la necesidad de cada uno.

Ante lo que se expone se destaca la respuesta de una docente quien refiere como facilitador lo siguiente: “Acompañantes preparados para cada uno de los alumnos, profesionales que además colaboren con el docente para facilitar que se sientan a gusto y contenidos estos estudiantes, acompañamiento de EOE en el aula para brindar herramientas y adaptaciones escolares, escuelas con grupos reducidos de niños/as” (D6).

Categoría 10: Recursos pedagógicos que se utilizan en la inclusión de estudiantes con TEA en el aula

Esta categoría de análisis permite conocer los recursos pedagógicos con los que cuentan los docentes para llevar adelante las prácticas pedagógicas inclusivas de calidad de niños con TEA y se corresponde con la pregunta 11 del cuestionario.

Algunos de los recursos que refieren utilizar la mayoría de las docentes, además de cumplir con la adaptación de contenidos, lo hacen a partir de sus propias ideas o lecturas previas para enriquecer el trabajo con estos alumnos, agregando, en un caso, que los

materiales y herramientas que usa en clases con esta población los trae de su hogar. En cuanto a los recursos en sí, se mencionan la utilización de imágenes, computadoras, televisión, utilización de material concreto como encastre, masas, canciones, fotocopias, agendas; estas estrategias se acompañan de paciencia y amor para ayudar a estos estudiantes. Además, mencionan el trabajo junto al EOE y DAI como quienes ofrecen también sugerencias de recursos en el aula.

Solo una minoría aclara no contar con suficientes recursos para llevar adelante practicas pedagógicas inclusivas reales y de calidad; a su vez, remarcan la distancia que hay entre la teoría y la realidad. Cónsono con ello se destacan algunas respuestas, por ejemplo, la siguiente: “No tengo muchos recursos...estoy leyendo para poder llevar adelante esta supuesta inclusión no inclusiva...porque no hay verdadero interés del gobierno y Dirección de escuela para que sea así...la teoría es muy linda” (D3). Por su parte, otra docente menciona que: “No creo tener recursos pedagógicos adecuados, especializados, para que la inclusión sea de calidad, lamentablemente.” (D8).

Categoría 11: Contexto áulico e institucional propicios para implementar la inclusión de estudiantes con TEA en el aula

Por último, esta categoría hace referencia a la pregunta 12 del cuestionario que se implementa a las docentes participantes. En esta se indaga sobre si el contexto áulico e institucional son los propicios y lo que necesitan los estudiantes con TEA para favoreces sus aprendizajes.

En su mayoría, explican que estos no son apropiados debido a que se dificulta cubrir las necesidades de estos estudiantes; ello está en relación con la cantidad de matrícula áulica, reforzando la importancia de tener TEA grupos reducidos. Por otro lado, hacen referencia a que las escuelas no están preparadas para dicha inclusión a causa de su infraestructura, ya que no se cuenta con espacios apropiados, mobiliarios y algunos factores como el constante bullicio que afectan la estabilidad de los estudiantes con TEA. En función de estas razones, se destaca la

siguiente respuesta: “No. las escuelas no están preparadas para recibir a estos niños, desde su infraestructura, mobiliario, cantidad de personas, sonidos extremos que puedan afectar a su tranquilidad” (D7).

Otra respuesta para considerar es la que refiere la siguiente docente: “No, por lo mencionado anteriormente, por la cantidad de estudiantes con que cuenta cada año. Espacio adentro del salón. Docentes con poca paciencia a la hora de estar con estudiantes frente a un diagnóstico.” (D4).

Un grupo minoritario hace la distinción de que el contexto áulico puede ser propicio o no, ello según el grado de severidad de los niños con TEA.

Equipo de Orientación Escolar (EOE)

Categoría 1: Caracterización de los estudiantes con TEA en el aula según la mirada del EOE

En esta categoría las Integrantes del EOE, a partir de su experiencia y mirada, describen los casos de estudiantes con TEA en el aula. Al respecto, dos de tres de las participantes de este grupo generalizan su respuesta y refieren que, aunque tengan el mismo diagnóstico, todos son diferentes y tiene sus particularidades. Solo una de las participantes logra describir más exhaustivamente características de niños con TEA que acompaña en el aula, considerando que algunos de ellos requieren acompañamiento continuo para que logren producciones pedagógicas, también indica esta participante que los alumnos con TEA requieren indicaciones individuales y tener en cuenta la ubicación para evitar frustraciones ante los cambios de rutina y disposición áulica, más que nada para aquellos que necesiten deambular en ella; otros necesitan compañía por fuera del aula, esto se debe a que no toleran estar dentro de esta y se le ofrecen actividades de su agrado para tranquilizarlos. Con algunos es necesario prestar atención a los ruidos dentro de este espacio.

Categoría 2: Conocimiento del EOE sobre el TEA y el lugar de adquisición de estos

En cuanto a esta categoría que se vincula con la pregunta dos del cuestionario, la mayoría indica que su formación de base es la que les permite tener conocimientos sobre el TEA. Solo una de las participantes refiere que sus conocimientos sobre el tema surgen de información que se obtiene de forma particular mediante capacitaciones privadas.

Categoría 3: Conocimientos sobre la normativa actual para llevar adelante la inclusión en el aula

En esta categoría, cónsona con la pregunta tres, todas las participantes refieren conocer la normativa, sin embargo, una de ellas menciona que necesita leer con más detenimiento las mismas. Ello se evidencia en esta respuesta: “Conozco y leí resolución 1664/17. Tengo conocimiento de otras normativas, pero no las leí con detenimiento” (O2).

Categoría 4: Articulación con la modalidad de educación especial en la inclusión de estudiantes con TEA en el aula desde la aplicación de estrategias acordes con cada estudiante

Esta categoría de análisis incluye las preguntas cuatro y cinco del cuestionario, las cuales indagan sobre si los estudiantes con TEA cuentan con proyecto de inclusión y, de contar con este, sobre la viabilidad en la implementación de las estrategias y el rol de la DAI en este proceso. El resultado que se obtiene, en cuanto a la articulación indica que, dos de las tres orientadoras que participan, explican que no todos los estudiantes con TEA requieren la articulación con escuela especial a través del PPI. Agregan que esta estrategia se implementa cuando los estudiantes no llegan a adquirir los contenidos mínimos acordes con el ciclo y año cursante, utilizando las estrategias del DEI, el cual es armado, teniendo en cuenta las características y particularidades del niño/a.

Por otro lado, en cuanto a la implementación de configuraciones de apoyo, estrategias y orientaciones, las tres orientadoras refieren que sí se realiza dicha articulación con escuela especial a través del Proyecto Pedagógico Individual, las orientaciones y configuraciones pedagógicas se pueden implementar, pero eso depende de varios factores, tales como que este se arme, considerando a cada estudiante con TEA en su singularidad; también depende de la cantidad de apoyo que requiera el estudiante para resolver las propuestas, así como de la matrícula áulica y disponibilidad docente, ya que se dificulta dedicarle mucho tiempo a un solo estudiante; además, depende del tiempo en que la DAI realiza el PPI, ya que existen factores que pueden demorarlo como el tiempo que lleva conocer al estudiante, por causa de inasistencias, paros o feriados, entre algunas de las razones que esgrimen.

Por otro lado, una de las orientadoras explica que hay situaciones donde los estudiantes tienen aprobado el proyecto de inclusión, pero no tienen asignada DAI, lo cual hace que se demore aún más dicha articulación e implementación de estrategias.

Por último, refuerzan que sí puede lograrse dicha implementación cuando los estudiantes cuentan con un acompañante externo/a, ya que estos/as se dedican al trabajo personalizado con el estudiante; por último, señalan la importancia del acompañamiento por parte de las familias.

En cuanto a la utilización de recursos tecnológicos como estrategia, este es escaso. En lo que respecta al resto del material didáctico y de apoyo, estos los facilita el EOE, la MG y la DAI, utilizando sus propios recursos económicos para conseguirlos. Algo que se condice con la respuesta que da una de las docentes en la categoría 10 al referir que ella también lo hace ante la falta de recursos pedagógico-didácticos en la institución educativa que se analiza.

Luego, con respecto al rol de la DAI, dos de las tres orientadoras que participan explican que estas docentes son quienes realizan el PPI, que concurren una vez por semana una hora a trabajar con los estudiantes, que dialogan y acompañan a la docente con orientaciones y conversan con el EOE sobre algún aspecto de estos alumnos que requieran

especial atención. Una de las participantes aclara que, según el posicionamiento de las docentes, se puede o no tener diálogo fluido.

Categoría 5: Rol del Equipo de Orientación en la inclusión de estudiantes con TEA

Esta categoría de análisis permite conocer el rol del EOE desde la mirada de las mismas orientadoras, tanto de los aprendizajes como educacionales. Una de ellas aclara quiénes son los integrantes del Equipo de Orientación, el cual se constituye por una orientadora de los aprendizajes (OA), por otra orientadora educacional (OE) y por una orientadora social (OS).

Las participantes refieren que los EOE intervienen ante la solicitud docente para acompañar las trayectorias de aquellos estudiantes que lo necesitan. De este modo, el Equipo de Orientación Escolar trabaja corresponsablemente con la maestra, realizando orientaciones tanto a ellas para que lleven a cabo las configuraciones pedagógicas, como así también a las familias de algunos estudiantes que requieran consulta externa con un profesional de la salud para consultar ante signos de alarma que se detectan en la institución educativa.

Además, confeccionan el Dispositivo Educativo de Inclusión (DEI) y realizan el legajo para articular con escuela especial. De igual modo, llevan a cabo un trabajo interdisciplinar, ya que articulan con la docente, la DAI y los profesionales externos, si los hay. Otras características que mencionan sobre el rol del EOE es la realización de talleres áulicos y la articulación con otros organismos ante situaciones de vulneración de derechos.

A modo de cierre de esta categoría, se destacan dos respuestas como la de la participante O2 quien refiere: "Si, el EOE está formado por tres integrantes OA, OE y OS. El equipo interviene con aquellos estudiantes que necesiten de configuraciones, estrategias o acompañamiento en sus trayectorias educativas. En caso de ser necesario, realiza el DEI o solicita proyecto de inclusión con escuela especial. Orienta a las familias, en caso de considerar necesario, a controles de salud y diferentes terapias. Realiza talleres para trabajar

en las aulas cuando hay una situación de conflicto, trabaja en pareja pedagógica con la docente. En caso de haber una situación de vulneración se interviene con el servicio local. Articula con otras instituciones.”

De igual modo, la participante O3 expone que: “Si. Acompañamos a docentes y familias para lograr los mejores resultados pedagógicos y sociales. Observamos al estudiante en clase, nos reunimos con la DAI, la familia y la docente, nos comunicamos con los profesionales externos si los hay.”

Categoría 6: Articulación del EOE con las MG, DAI, familias y profesionales de la salud para llevar adelante la inclusión e implementar el Proyecto Pedagógico Individual (PPI)

Esta categoría brinda información sobre la pregunta siete del presente cuestionario. Esta aborda la corresponsabilidad en el trabajo que se articula entre los actores institucionales, familias y profesionales externos. Al respecto, las tres orientadoras coinciden en que sí se realiza un trabajo corresponsable entre los actores intervinientes y que esto es importante en pos de garantizar las trayectorias inclusivas de los/as estudiantes. Una de ellas remarca que ello se lleva a cabo cuando se necesita, según la situación y otra de las participantes menciona que, si bien se intenta hacer dicho trabajo, a veces depende del posicionamiento docente, lo cual hace viable o no la implementación de las configuraciones que requiere el estudiante.

A modo de reforzar lo que se dice anteriormente se cita la respuesta de la participante O2, quien refiere lo siguiente: “En lo posible se intenta tener un trabajo corresponsable, hay veces que alguna de las partes tiene poca predisposición a trabajar en conjunto. La comunicación con la familia es fundamental porque lo que sucede fuera de la escuela influye mucho en el estado anímico en que se encuentra el estudiante, para saber si hubo un cambio en la organización familiar o si comenzó una terapia nueva o la dejó. Con los profesionales sucede lo mismo, en mi experiencia con otra escuela, se puede trabajar muy bien ya que realiza también orientaciones de trabajo, realiza observaciones en la escuela, tiene reuniones

con la MG y DAI, mientras que en otras oportunidades se dificulta mucho la comunicación ya que a veces no responden mensajes o no tienen disponibilidad horaria para mantener una reunión. Hay veces que no realizan terapias. En la experiencia con la EP 11, Cuando la DAI llega a conocer al estudiante y realiza las configuraciones, la docente realizó algunas configuraciones, las que consideró más viable. Pero en general no se realizaron las estrategias o configuraciones.”

Categoría 7: Obstáculos/barreras en la inclusión de estudiantes con TEA en el aula

Esta categoría de análisis permite obtener información, desde la mirada de las orientadoras, acerca de las barreras que se presentan en el aula y que impiden una real inclusión de los estudiantes con TEA. Algunas de las que mencionan son las siguientes: el formato tradicional de la escuela, grupos numerosos en las aulas, la predisposición docente, la sobrecarga de niños tanto para las MG como para las DAI, lo cual influye en el trabajo personalizado por falta de tiempo, falta de formación docente, falta de recursos como acompañante externo o ausencia de tratamientos. Otra barrera que mencionan tiene que ver con la infraestructura de las escuelas, ya que estas no cuentan con otros espacios para trabajar con estudiantes con TE; por último, también incluyen como barrera la negación de las familias sobre la realidad y las necesidades que requieren sus hijos con diagnóstico de TEA.

A modo de reforzar lo que se expone, se selecciona una de las respuestas que ofrece la participante O1: “Siempre hay barreras a superar, a veces provenientes del "formato tradicional de la escuela" es decir organización áulica, cantidad de alumnos, cantidad de docentes, periodos estipulados. Otras veces provenientes del desconocimiento de las docentes. Otras por parte de la familia y la negación de ciertas necesidades de su hijo”.

Categoría 8: Facilitadores en el proceso de Inclusión de estudiantes con TEA en el aula

Esta anteúltima categoría de análisis permite indagar sobre cuáles son los facilitadores que favorecen la inclusión de calidad de estudiantes con TEA. Sobre el tema, una de las participantes refiere que hay que tener en cuenta la necesidad de cada niño/a, pero remarca como importante contar con más recurso humano dentro del aula para acompañar la diversidad que hay en ella. Otra de las orientadoras considera fundamental la formación por parte del docente, reducción en la cantidad de matrícula áulica y que la Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI) pueda trabajar más tiempo con los estudiantes que tienen PPI. Por último, la tercera orientadora refiere que se necesita todo lo opuesto a los obstaculizadores para que se lleve adelante una real inclusión de calidad para los estudiantes con TEA.

Categoría 9: Pertinencia del contexto áulico e institucional como garantes de la inclusión en el salón de clases

La última categoría de análisis, correspondiente a la última pregunta del presente cuestionario, brinda información sobre si son favorables tanto el espacio áulico como el institucional para llevar adelante dicha inclusión. Al respecto, las tres orientadoras exponen que intentan que así suceda y que puede llegar a lograrse, pero a su vez remarcan que a veces se dificulta debido a que hay niños /as que les cuesta sostener la rutina áulica, como así también remarcan el hecho de que las aulas numerosas impactan en el cotidiano de la inclusión porque se dificulta dedicarles, a los estudiantes que se incluyen en el aula, el tiempo necesario durante su proceso pedagógico, lo que genera que estos estudiantes estén en la institución sin que se garanticen sus trayectorias educativas.

A modo de reforzar esto, se destaca la respuesta de la participante O2, quien refiere lo siguiente: “Se intenta, pero hay veces que se dificulta que el niño pueda sostener la rutina de la escuela, también se dificulta poder evaluar al niño. Hay aulas que están colapsadas. Hay veces

que el niño solo va a pasar el tiempo en la escuela ya que no se puede trabajar de la manera que lo necesita.”

Discusión

A continuación, a partir de los resultados que se exponen en el apartado anterior, se lleva adelante la discusión de este trabajo de investigación. Para ello se inicia comprobando si los objetivos de investigación y supuestos se cumplen en los resultados que se obtienen. De igual modo, se analiza si los resultados se condicen o no con el marco teórico y antecedentes de la investigación.

En cuanto al objetivo general: “Detectar las barreras que obstaculizan las prácticas pedagógicas de la educación inclusivas de estudiantes con TEA de primer ciclo en escuelas de nivel primario de Moreno, zona Oeste, provincia de Buenos Aires”, este se cumple totalmente, ya que, tanto la muestra correspondiente con las docentes como la de los miembros del Equipo de Orientación Escolar de la institución que se estudia, exponen con claridad cuáles son las barreras que observan para que se dé una verdadera práctica pedagógica inclusiva de estudiantes con TEA en el aula. Entre las barreras que mencionan ambos grupos se encuentran superpoblación de las aulas, falta de formación docente para trabajar en el salón de clases con estudiantes con TEA, falta de recursos y herramientas pedagógicas y didácticas para abordar actividades con estos estudiantes, una infraestructura no propicia para cubrir las necesidades de estos estudiantes (poco espacio para que deambulen o para acompañar sus trayectoria según sus particularidades), escaso recurso humano como acompañantes externos, preceptores en el nivel primario o suficientes DAI. De igual modo, señalan como barreras la negación de algunas familias, quienes obstaculizan las trayectorias educativas de sus hijos.

Todo esto concuerda con lo que expone la Circular Técnica N°2/2018 de la Dirección de Educación Especial de la provincia de Buenos Aires (2018), acerca de las dificultades que afrontan los estudiantes con discapacidad y que se convierten en barreras para ellos. Al respecto, el documento menciona las siguientes:

a-Barreras sociales/actitudinales: Actitudes de los distintos actores intervinientes (altas y bajas expectativas, sobreprotección, rechazo, prejuicios, carencia de información).

c-Barreras Físicas: Obstáculos estructurales en entornos naturales o hechos por el hombre, los cuales impiden o bloquean la movilidad o el acceso (condición de iluminación, acústica, escaleras).

d-Barreras Didácticas: Relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje (escases de diversificación de estrategias, materiales didácticos o evaluación (p.4).

A su vez, lo mencionado concuerda con lo dicho en la Resolución N °1664/17 donde se refiere que:

No son sólo las características o condiciones individuales las que generarán alguna discapacidad, sino que los entornos, al no ser accesibles ni inclusivos, producen barreras que discapacitan e impiden que las personas con discapacidad ejerzan sus derechos en igualdad de condiciones. Al respecto, es necesario tener siempre presente ambos factores: la situación de discapacidad de cada sujeto y el contexto en el que ese sujeto vive y aprende (p.4).

En relación con los objetivos específicos: “Indagar sobre la formación académica, actualización y perfeccionamiento que reciben los docentes de instituciones educativas de nivel primario acerca de la inclusión de estudiantes con TEA” y “Explorar sobre los conocimientos que tienen los docentes acerca de la normativa vigente centrada en el marco de derecho e inclusión educativa”, estos igualmente se cumplen en esta investigación mediante lo que se evidencia en los resultados de esta. En ambos casos, estos se relacionan con la formación y conocimientos que tienen los docentes de la institución educativa que se analiza acerca de la inclusión de estudiantes con dicho trastorno, por lo tanto, se exponen en conjunto.

Al respecto de este punto, las respuestas que dan tanto las docentes como las orientadoras que participan del estudio son variadas en cuanto a la forma en la que adquieren conocimientos sobre el TEA; algunas refieren tener formación de base, otras exponen que la adquieren a través de la DGCyE o formación privada; también destacan adquirirla en el aula, de manera autodidacta mediante internet o que obtienen información sobre TEA de la mano del Equipo de Orientación escolar.

En lo que respecta a la normativa vigente, la mayoría de las docentes y orientadoras participantes, refieren conocerla y estar informadas sobre esta. Esto se condice con lo que se expone en el marco teórico de este trabajo a propósito de lo que establece el Estatuto del Docente de la provincia de Buenos Aires o Ley N°10.579, la cual, en su Art. 2 establece que, dentro de la función docente, se prevé lo siguiente:

[...] a) Imparten y guían la educación de los alumnos. b) Dirigen, supervisan u orientan la enseñanza en cualquiera de sus niveles, modalidades y especialidades. c) Colaboran directamente en las anteriores funciones. d) Realizan tareas de investigación y especialización técnico docente.

De igual modo, entre las obligaciones que menciona dicho documento en su Art. 6 se destacan las principales funciones que los docentes deben llevar adelante en su rol de manera honorable, ética, eficaz y responsable, como así también extender su cultura y capacitación pedagógica con el objetivo de mejorar las prácticas educativas.

En lo que respecta a los objetivos específicos: “Averiguar sobre el contexto áulico, los recursos con los que cuentan los docentes de primer ciclo de nivel primario para garantizar la inclusión” e “Indagar sobre las adecuaciones y evaluaciones que realizan los docentes de primer ciclo de nivel primario, teniendo en cuenta la inclusión educativa”, ambos igualmente se cumplen, pues los resultados sobre la participación de las docentes y orientadoras dan cuenta de estos aspectos.

Sobre el contexto áulico, tanto docentes como orientadoras coinciden en exponer que desempeñan sus cargos en aulas súper pobladas, lo cual dificulta que puedan dedicarle el tiempo necesario que cada estudiante con TEA requiere para que cumpla satisfactoriamente su trayectoria educativa. Además, el hecho de tener aulas con exceso de matrícula impide, en la mayoría de los casos de estudiantes con TEA, que estos puedan sentirse a gusto en ella, lo cual, a su vez, dificulta una adecuada evaluación por parte del docente.

Sobre esto, las participantes refieren que algunas dificultades que presenta la infraestructura de la escuela en lo referente a la falta de otros espacios para acompañar las trayectorias escolares de esta población, así como el exceso de ruido en el salón de clases, incide negativamente en estos estudiantes. Además de estos aspectos, se evidencia en la muestra que participa, falta de predisposición docente en algunos casos, falta de suministro de internet que afecta el uso de recursos tecnológicos educativo en el aula.

De igual modo, se señala una deficiencia de recursos didácticos y pedagógicos en la institución, así como la falta de formación docente y de recursos humanos dentro del salón como DAI, AE u otras docentes. Además, se mencionan problemas de articulación entre todos los actores institucionales para llevar adelante la inclusión educativa de estudiantes con TEA y garantizar sus prácticas pedagógicas. Cabe destacar que todos los aspectos que se exponen se convierten en barreras que impiden que estos estudiantes puedan gozar de una educación de calidad.

Todas las dificultades que se exponen van en contra del ideal que se expone en el marco teórico de la presente investigación al referir el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires (2018), el cual hace foco en atender la diversidad dentro del aula para eliminar las diferencias que devienen de cualquier tipo de discapacidad, dificultad en los aprendizajes, posicionamientos religiosos, diferencias en el lenguaje y/o por situaciones socioeconómicas o culturales.

De este modo, dicho diseño curricular sostiene que para que la escuela inclusiva pueda verse reflejada en la realidad institucional es necesario brindar el contexto adecuado, flexibilizar

contenidos y ofrecer apoyos metodológicos que garanticen el aprendizaje, potenciando el desarrollo y la participación plena y real de todos, como así también revisar los modos de evaluar.

En este sentido, Borsani (2022), habla de diversificación curricular y refiere que:

La diversificación curricular intenta trabajar tanto desde lo heterogéneo como desde lo común y compartido que se encuentra en todo territorio áulico [...] La diversificación curricular, en tanto instancia superadora, ofrece nuevas dimensiones al considerar las variables poblacionales como realidad de nuestros días, con derecho a una oferta educativa que respete sus necesidades [...] En la propuesta inclusiva el elemento clave es la diversificación de la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje con el fin de lograr el mayor grado posible de participación de los estudiantes, sin perder de vista las necesidades de cada uno. Esto significa avanzar hacia diseños universales, en los que el currículo y la enseñanza consideren de entrada la diversidad de necesidades de todos los estudiantes (pp.25-26).

Por su parte, Lovari et al. (2019), expone lo siguiente:

La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo. El mismo alumno puede tener dificultades en una escuela y no en otra, dependiendo de cómo se aborden en cada una las diferencias. Esto significa que, si la escuela puede generar dificultades, también está en su mano poder evitarlas. La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper (p.23).

Además, según esta autora y como se refiere en el marco teórico, para los estudiantes con TEA, el ambiente institucional cumple un rol importante para su proceso de aprendizaje. En este se requiere orden, estructura y apoyaturas visuales que faciliten la comprensión con la finalidad de que puedan anticipar y predecir los distintos momentos.

Con respecto al objetivo específico que consiste en “Indagar sobre el rol del EOE en el acompañamiento a docentes y estudiantes con TEA de primer ciclo de nivel primario”, todas las participantes exponen que, en los establecimientos que sirven de objeto de estudio para esta investigación, se cuenta con equipos de orientación escolar, dando, en su mayoría, cuenta del rol que cumple dicho equipo. Entre las características que mencionan se observan: orientar, acompañar, ayudar y trabajar junto al docente dentro del espacio áulico; como así también trabajar junto a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, realizar dispositivos educativos de inclusión, articular con escuela especial y profesionales de salud. Además, las participantes exponen que estos equipos orientan y acompañan a las familias. Lo que se refiere concuerda con lo que sostiene Vinocur (2017, en Filidoro et al. 2017), quien habla sobre las prácticas pedagógicas en la escuela y sus formas de accionar desde dos modalidades en la intervención psicopedagógica, por un lado, destaca las que se dan al interior de la institución educativa y por otro, las que se llevan a cabo hacia afuera. Cuando habla del hacia adentro, implica salir del espacio del equipo de orientación para ingresar a las aulas y trabajar en equipo con el docente, observando la escena para luego pensar conjuntamente nuevas formas de intervención. En función de lograr esto, se generan espacios para repensar y correr la mirada del alumno problema y poner el foco en que tienen “un problema con un alumno” y en el cómo enseñar. A su vez, Vinocur hace mención del posicionamiento del docente cuando solicitan la intervención del EOE, reformulando dicho enunciado y apartando el problema del niño para replantear el problema en la escuela y docentes, ya que a partir de allí se generan posibilidades en el hacer, pero para que ello se dé, debe formarse una red que sostenga y acompañe tanto dentro como fuera del aula.

Así, para Vinocur (2017, en Filidoro et al. 2017), el EOE:

Lleva a ofrecer un espacio para ampliar y enriquecer las estrategias de intervención en el aula para continuar con la enseñanza escuchando el malestar docente. Trabajar con el docente para analizar las prácticas educativas de manera tal que se fortalezcan y amplíen las posibilidades y capacidades de cada alumno y dejen de lado los rótulos (p.63).

Por otro lado, la autora refiere al afuera como el espacio donde el EOE trabaja con los profesionales tratantes del niño y familias. En simultáneo, Vinocur (2017, en Filidoro et al., 2017, p.71), afirma que, más allá de orientaciones a derivaciones por consultas médicas, la institución educativa y los docentes tienen que seguir trabajando al interior de la escuela e implementar diversos recursos para seguir enseñando, pues, “dentro de la escuela, nos centraremos para mejorar las condiciones de enseñanza, particularizarlas, atendiendo las diferencias, la singularidad”.

Por último, este objetivo permite explorar sobre la relación docente-familia y profesionales tratantes en el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes con TEA. Sobre este punto, las respuestas que brindan las participantes no concuerdan en su totalidad con lo que se establece que necesitan los estudiantes con TEA para transitar unas buenas prácticas pedagógicas inclusivas, ya que las respuestas que brindan están más en relación con el vínculo familia-escuela que con trabajo en articulación familia-escuela-profesionales tratantes. Sobre esto, las participantes concuerdan en afirmar que se lleva adelante según la severidad de la situación. Por otro lado, si bien remarcan la importancia de la comunicación, las participantes indican que esta no siempre se concreta, lo cual se convierte en barrera, obstaculizando un abordaje integral que permita un desarrollo enriquecedor y que aporte a un trabajo corresponsable en pos de lograr mejores estrategias para la trayectoria de los estudiantes que se analizan. Esto tiene correspondencia con lo que expone Lovari et al.

(2019), acerca de lo que expone sobre el marco normativo del tratamiento en Argentina sobre TEA:

[...] Como marco normativo nacional, propio de la temática, se promulgó la Ley Nacional N° 27.043 que declara de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan TEA, plantea la importancia de la coordinación de acciones necesarias para la inclusión en los diferentes niveles educativos, laborales y sociales (p. 9).

Uno de los puntos que menciona dicha ley es la importancia de abordar de manera integral e interdisciplinaria a las personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA), a la cual se incluye la investigación clínica y epidemiológica en el área, así como la capacitación profesional en su investigación.

Al respecto, Lovari et al. (2019), consideran que los estudiantes con TEA tienen derecho a recibir una educación inclusiva y de calidad, es por lo que las instituciones educativas deben, según cada niño con dicho diagnóstico, considerar su singularidad y evaluar qué apoyos son los necesarios para garantizarles educación e inclusión. Por tal motivo, se requiere un trabajo interdisciplinario. Ello implica mantener comunicación entre docentes de nivel, docentes de educación especial y profesionales tratantes; todo esto permite definir las estrategias educativas más efectivas para cada niño/a. Además, es fundamental que los actores intervinientes compartan las herramientas necesarias para el desarrollo de las habilidades de aprendizaje y comunicación de esta población, ya que es allí donde se presentan los mayores desafíos. Estos métodos, por ejemplo, incluyen el uso de láminas y tableros como así también computadoras.

Además, estos autores remarcan la importancia de fortalecer el vínculo entre la escuela y familia, ya que este es uno de los ejes prioritarios para garantizar que el proceso de inclusión sea favorable, contribuyendo a reforzar una cultura escolar inclusiva a partir de la participación de las familias.

Por otra parte, en cuanto al supuesto básico que se plantea en el presente trabajo investigativo: “Las prácticas pedagógicas de educación inclusiva en primer ciclo de nivel primario en instituciones educativas del partido de Moreno, zona Oeste, Bs As se ven obstaculizadas por múltiples barreras que impiden llevar a cabo la implementación real de lo expuesto en los textos normativos y formativos para una educación inclusiva de calidad en el accionar cotidiano institucional”, se puede afirmar que, a partir de las respuestas que brindan las participantes, dicho supuesto se cumple, ya que las practicas pedagógicas inclusivas se obstaculizan por diferentes factores que se dan en la vida institucional, tales como la súper población áulica, la falta de recursos de infra estructura, económicos, materiales, humanos y de capacitación docente, como así también debido a la escasa articulación para llevar adelante un trabajo interdisciplinar e integral como es el vínculo con profesionales tratantes, familias y DAI.

Sobre esto, se debe exponer que los recursos pedagógicos, tales como adecuaciones, flexibilidad de contenido, como así también el proceso evaluativo acorde con las necesidades de esta población se obstaculiza, ya que, en diferentes momentos, las participantes refieren la falta de tiempo para acompañar cada trayectoria debido a la gran demanda por la cantidad de matrícula heterogénea dentro del aula.

Esto se aleja de lo que plantea el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires (2018), en cuanto al deber de garantizar prácticas pedagógicas inclusivas y de calidad. Lo cual se expone de la siguiente manera:

Se lleven a cabo cambios y flexibilizaciones en los entornos de aprendizaje, ya sea en términos de contenidos y enfoques como de estrategias y modos de evaluar. Una institución verdaderamente inclusiva debe dar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades educativas de sus alumnos. Lejos de esperar que todos desarrollen el mismo nivel de competencia de la misma manera, al mismo tiempo y valiéndose de las mismas estrategias, la escuela inclusiva debe proporcionar el apoyo necesario para que cada alumno dentro del aula tenga éxito en el aprendizaje y participe de él en igualdad de condiciones

en el marco de una enseñanza adaptada a las necesidades, habilidades y niveles de competencia particulares (p. 22).

Además, lo que se expone, en relación con las respuestas de las participantes, no se correlaciona con lo que se expone en este marco teórico, el cual toma como referencia la Ley Nacional N° 26206 y la Ley Provincial N° 13688. Ambas leyes plantean como propósitos brindar propuestas pedagógicas, así como las condiciones necesarias a los estudiantes con discapacidad, ello con el fin de garantizar el derecho a la inclusión, favoreciendo el desarrollo de sus capacidades y potencialidades. De igual modo, proponen fomentar y despertar el interés de los estudiantes, el trabajo colaborativo, trabajar los valores, proporcionar herramientas cognitivas y una convivencia pertinente con la vida institucional.

Capítulo 6. Conclusión

En este apartado se arriba a la conclusión de esta investigación. Al respecto, se puede afirmar que, tal como se expone en la discusión de este trabajo, todos los objetivos y el supuesto de investigación se cumplen, quedando visible que en el cotidiano institucional se presentan diversos factores y emergentes que devienen en barreras, dificultando el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, tal como lo prescriben los textos normativos a nivel nacional y provincial, así como los diversos materiales formativos que se exponen.

De este modo, el objetivo general: “Detectar las barreras que obstaculizan las prácticas pedagógicas de la educación inclusivas de estudiantes con TEA de primer ciclo en escuelas de nivel primario de Moreno, zona Oeste, provincia de Buenos Aires”, se cumple. Al respecto, las barreras que se presentan se deben a diversos factores del cotidiano institucional, tales como exceso de estudiantes en el aula, falta de formación y conocimientos sobre la temática, escasez de recursos pedagógicos, económicos, tecnológicos, así como un débil trabajo interdisciplinar que obstaculiza el desarrollo efectivo de las practicas pedagógicas inclusivas.

En cuanto a los objetivos específicos de este trabajo, estos también se cumplen, ello según lo que exponen las participantes de esta investigación sobre la realidad escolar respecto a la inclusión educativa de estudiantes con TEA en las dos instituciones educativas que se estudian. Para dar cuenta del primer y segundo objetivo específico de este trabajo se indaga sobre la formación académica inclusiva, específicamente sobre TEA, que poseen las participantes; igualmente se explora si reciben actualización y perfeccionamiento docente y profesional sobre esta temática, así como sobre los conocimientos que tienen acerca de la normativa institucional respecto a la inclusión. Si bien las participantes refieren tener conocimiento sobre la temática y la normativa, las docentes manifiestan no sentirse preparadas para llevar adelante prácticas pedagógicas acordes con las necesidades de esta población, ello debido a la gran variedad que presenta el diagnóstico de TEA.

Para comprobar que el tercer y cuarto objetivo específico se cumplen, se indaga acerca de la vida institucional, el contexto áulico y los recursos pedagógicos que poseen las participantes en la realización de configuraciones y evaluaciones acordes con las singularidades de los estudiantes con TEA. Sobre este punto, las respuestas que se obtienen evidencian algunos obstaculizadores como la sobrepoblación áulica que impide que las docentes puedan brindar el tiempo que requieren estos estudiantes en su desempeño pedagógico, esto debido a que estas profesionales deben atender a la gran cantidad de estudiantes con la heterogeneidad que caracteriza a las aulas.

Así mismo, las docentes también refieren que existen dificultades en la infraestructura institucional, ya que las escuelas no cuentan con espacios propicios para cubrir las necesidades de estos estudiantes. Por otra parte, exponen que las instituciones educativas que se analizan no cuentan con el recurso humano necesario dentro del aula para asistir al docente o para realizar un trabajo individual con cada alumno con TEA.

Las docentes participantes de este estudio también refieren como obstaculizador la falta de materiales didácticos y tecnológicos, percibiendo que es difícil la posibilidad de una verdadera educación inclusiva y de calidad e instaurando la idea de la inclusión como algo utópico en las aulas. Esto refuerza la opinión de la distancia considerable que existe entre lo que plantean las teorías en las normativas de educación inclusiva, así como en los textos formativos y la realidad dentro de la vida institucional.

En cuanto al quinto objetivo específico, se pregunta a las participantes de este estudio sobre el rol del EOE en el acompañamiento a las docentes y en los estudiantes con TEA. Si bien este se cumple, ya que las respuestas que brindan las participantes describen la existencia de dicho equipo y conocen el rol que este desempeña en el acompañamiento, orientación y trabajo interdisciplinario con las docentes y los estudiantes que así lo requieran, se evidencia una debilidad que deviene en barrera y que se remite a la falta de

acompañamiento que ofrecen sus profesionales debido a la gran demanda que estos tienen dentro de la vida institucional diaria.

De igual modo, para dar cuenta del cumplimiento del sexto objetivo, se recaba información sobre el vínculo entre todos los actores intervinientes que acompañan las trayectorias de los estudiantes con TEA, como por ejemplo escuela-familia-profesionales tratantes, DAI, entre otros.

Acerca de esto, se evidencia que la falta de articulación y trabajo corresponsable es una debilidad al momento de acompañar y garantizar una verdadera inclusión, ya que la comunicación y las orientaciones que se ofrecen en este trabajo colaborativo pueden ser claves para garantizar la adquisición de nuevos aprendizajes y así fortalecer dicha inclusión; de lo contrario, esta se obstaculiza.

Finalmente, en cuanto al supuesto básico: “Las prácticas pedagógicas de educación inclusiva en primer ciclo de nivel primario en instituciones educativas del partido de Moreno, zona Oeste, Bs As se ven obstaculizadas por múltiples barreras que impiden llevar a cabo la implementación real de lo expuesto en los textos normativos y formativos para una educación inclusiva de calidad en el accionar cotidiano institucional”, este igualmente se cumple, ya que en esta investigación se evidencia que las barreras se dan en relación con los estudiantes con TEA y el contexto, las actitudes de los actores institucionales y la debilidad en la diversificación de tareas. En este punto es fundamental el posicionamiento docente como facilitador y/o obstaculizador del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que si bien las participantes de este estudio refieren la falta de formación y preparación para llevar adelante la inclusión por la gran variedad que presenta el diagnóstico de TEA, queda en cada una tomar como desafío nuevos aprendizajes, indagando e investigando sobre el tema con el propósito de brindar a cada estudiante con dicho diagnóstico las mejores propuestas pedagógicas inclusivas que estos requieren, teniendo presente la singularidad y la integralidad de la enseñanza con el fin de que

estos estudiantes adquieran nuevos aprendizajes y herramientas durante sus trayectorias educativas.

De este modo, los resultados de este trabajo permiten repensar colectivamente qué se necesita para disminuir y/o eliminar las barreras u obstaculizadores que impiden el buen desarrollo de estas prácticas pedagógicas inclusivas con el fin de garantizar, a partir de los marcos de derecho en los que se basa el paradigma actual y las leyes educativas, una inclusión real, sin discriminación y de calidad, promoviendo el derecho a la educación y participación plena de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con TEA.

Capítulo 7. Aportes y Contribuciones de la Investigación

El presente trabajo investigativo brinda información sobre los obstaculizadores con los que se enfrentan los estudiantes de nivel primario con TEA en dos instituciones de gestión pública de Moreno, provincia de Buenos Aires, al recibir una educación inclusiva de calidad a través de prácticas pedagógicas que incluyan a todos. A su vez, ofrece datos, a partir de la mirada docente y psicopedagógica, sobre lo que estos consideran que hay que modificar para que la teoría, tanto la que se expone en la normativa como la que se encuentra en textos formativos, pueda ponerse en práctica y se refleje en la realidad del cotidiano escolar.

De igual modo, esta investigación es un aporte teórico que ofrece una amplia exposición de modificaciones que proponen las participantes para que logren convertirse en facilitadores que, consecuentemente, contribuyan a disminuir y eliminar las barreras que se observan en el cotidiano institucional y que impiden que la inclusión realmente sea viable, sin quedarse en la utopía de la teoría y de la normativa. Cabe destacar que entre algunos de los facilitadores que se exponen, las participantes de este estudio demandan la existencia de mayores recursos económicos y humanos como figuras de acompañante externo que permanezcan en el espacio áulico y de otros actores institucionales que ayuden al docente. De igual modo, señalan la necesidad de que las instituciones educativas ofrezcan mayor formación y preparación docente. Así mismo, recalcan la importancia de que existan grupos áulicos reducidos y que los estudiantes con TEA puedan contar con sus terapias. También indican una mayor presencia de miembros de equipos de orientación en las aulas para que estos brinden herramientas necesarias en las configuraciones pedagógicas. Para culminar, las participantes recalcan la necesidad de contar con el recurso de más docentes de apoyo a la inclusión (DAI) y con familias más comprometidas.

Además de ser un aporte teórico sobre los facilitadores que garantizan la inclusión educativa, esta investigación realiza una reflexión exhaustiva sobre las prácticas pedagógicas inclusivas a estudiantes con TEA en nivel primario, que impacte en el quehacer pedagógico, generando cambios en la postura docente ante la inclusión, como así también permitiendo ampliar la mirada docente para flexibilizar contenidos, estrategias y modos de evaluar, ello con el fin de disminuir los obstaculizadores con los que se enfrentan a diario estos estudiantes.

De igual modo, este trabajo contribuye y aporta información sobre el tema acerca de lo que pasa con esta población en una localidad de la provincia de Buenos Aires en Argentina, así como en algunos países de la región, permitiendo repensar diversas formas que aminoren aquellos factores que se convierten en barreras para los estudiantes con TEA en el nivel primario. El propósito de esto es que dicha población pueda cumplir con sus trayectorias educativas y que se cumplan todos los derechos que demanda la normativa y el posicionamiento de la educación inclusiva en el país.

Limitaciones de la Investigación

El presente trabajo investigativo encuentra como limitación la demora de las participantes para responder el cuestionario, generando la incorporación de otros participantes en el estudio y retrasando, consecuentemente, los resultados de la investigación con su respectiva discusión.

Otras de las limitaciones tienen que ver con que algunas de las respuestas son escuetas y sin mayores detalles, lo cual impide un verdadero acercamiento al tema, teniendo que inferir situaciones que se vinculan con la problemática que se plantea. Una barrera más para llegar al meollo del asunto que se pretende abordar. De igual modo, más allá de estas limitaciones, se logra recabar información suficiente para tener una aproximación suficiente.

Capítulo 8. Líneas de Investigaciones Futuras

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

Por otro lado, se sugiere investigar sobre las representaciones docentes y de directivos en cuanto a la inclusión, ya que los posicionamientos jerárquicos pueden favorecer o limitarla. También se propone investigar sobre el vínculo del psicopedagogo de niños con TEA con las instituciones educativas y su repercusión en las trayectorias escolares inclusivas, ya que las orientaciones de estos profesionales se favorecen o se limitan por la predisposición docente y el contexto educativo que acompaña al estudiante con TEA.

Además, se propone investigar sobre el contexto socio económico de niños con TEA que concurren a escuelas públicas y su incidencia en sus trayectorias educativas, pues el hecho de que las familias cuenten con los recursos necesarios para acompañar las trayectorias de los estudiantes con TEA es fundamental para el cumplimiento de su educación.

Finalmente, se propone investigar sobre las representaciones que tienen las familias de estudiantes con TEA en cuanto al cambio de trayectoria de escuela común a la modalidad de escuela especial.

Propuestas de Intervención

Luego del análisis de la información que se obtiene de la discusión y conclusión del presente trabajo, se evidencia la falta de recursos de los actores institucionales para abordar las trayectorias educativas de estudiantes con TEA en las instituciones educativas que se analizan, esto debido a la escasa formación y preparación de los docentes y demás participantes de este estudio, así como la falta de recursos pedagógicos ante la amplitud de perfiles que presenta el trastorno del espectro autista (TEA). Por ello, se considera pertinente diseñar propuestas de intervención psicopedagógica dirigidas a capacitar y generar espacios de encuentro que inviten a los diferentes actores a repensar sus prácticas pedagógicas inclusivas con la finalidad de flexibilizar sus propuestas pedagógicas didácticas e implementar nuevas formas de enseñar en el encuentro con el otro.

Para ello, en primera instancia desde el área de la psicopedagogía clínica, se procede a capacitar a los miembros del EOE, con fin de brindar actualizaciones sobre la temática y las diferentes estrategias a implementar en el cotidiano institucional, teniendo en cuenta el amplio espectro del TEA, sin dejar de considerar la singularidad de cada sujeto con esta condición.

Otra propuesta que se hace en este apartado se refiere a que los psicopedagogos clínicos, así como también los psicopedagogos educacionales propicien espacios de encuentro en los que inviten a los diferentes actores institucionales de la comunidad educativa a participar de talleres para problematizar, sensibilizar y pensar en estrategias colectivas con el fin de garantizar, más allá de lo que dicta la normativa, una educación de calidad, pensando en los estudiantes con TEA como sujetos de derecho que aprenden de manera distinta y que requieren diversos recursos pedagógicos; esto se plantea siendo cónsonos con el nuevo paradigma que enfrenta a los docentes a una gran heterogeneidad áulica. De este modo, es necesario invitar a reconocer que el problema escolar no está en los estudiantes con TEA, sino en el contexto en que estos se desenvuelven a diario y que los docentes y los orientadores,

como agentes del Estado, deben, desde sus prácticas, garantizar una educación plena y de calidad. Para llevar adelante esto, se proponen las siguientes intervenciones:

Desde un trabajo corresponsable, interdisciplinar y articulado, se propone que los psicopedagogos institucionales, como miembros de los equipos de orientación de las escuelas, realicen capacitaciones a la comunidad educativa sobre la normativa de inclusión educativa que se encuadra en el marco de derechos de niños, niñas y adolescentes, así como la que se relaciona con las personas con discapacidad, entre otras. La finalidad de esta intervención psicopedagógica es que todos los participantes estén en conocimiento de este marco normativo nacional y de cada provincia del país para disminuir y/o eliminar las resistencias que puedan surgir ante la inclusión, evitando que estas sean una utopía en las escuelas.

Por otro lado, se considera fundamental que tanto los psicopedagogos institucionales como los clínicos puedan formar a los actores institucionales de las escuelas sobre el TEA y su amplio espectro, pues esto permite visibilizar dicha condición y sus diferentes formas de manifestación en la vida institucional. En esta formación tanto los psicopedagogos clínicos como los educacionales, brindan actualización y orientaciones sobre las diferentes estrategias a implementar dentro del espacio áulico, como organización, formas de presentar diversas propuestas didácticas, como así también brindan orientaciones para contener a los estudiantes con TEA ante cualquier circunstancia que pueda surgir. De igual modo, esta instancia de capacitación psicopedagógica permite aunar criterios sobre las estrategias que se utilizan en el consultorio, en la casa y en la escuela. Esto es en pos de garantizar la adquisición de nuevos aprendizajes, considerando las posibilidades de esta población.

Luego de trabajar sobre la capacitación y formación de los actores institucionales de las escuelas, se considera fundamental que los psicopedagogos puedan orientar a repensar la practicas pedagógicas de manera colectiva, ya que esto permite que dichos los institucionales de las escuelas sientan el apoyo psicopedagógico para llevarlas adelante, considerando la singularidad de cada estudiante dentro del amplio espectro del TEA. Para ello, tanto los

psicopedagogos clínicos como los educacionales propician un encuentro para plantear diferentes ejemplos de la vida diaria institucional, registrando posibles abordajes y flexibilidades en relación con la implementación de estrategias pedagógicas y didácticas, así como formas de exponer los diferentes contenidos acordes con los niveles y ciclos que cursan los estudiantes con TEA en el sistema educativo.

Posteriormente, se procede a generar un espacio a cargo de los psicopedagogos educacionales y clínicos para armar, de manera colectiva y a partir de contenidos curriculares específicos, algunas planificaciones que permitan llevar adelante una real inclusión, garantizando el derecho de todos los estudiantes con esta condición. Para ello, es fundamental tener presente la importancia de la implementación de diversos recursos (materiales, humanos o tecnológicos) y estrategias que utilizan los diferentes agentes educativos para acompañar las trayectorias de los estudiantes con TEA. Cabe destacar que es en este punto donde se visibiliza la importancia de la comunicación entre todos los actores institucionales intervinientes. Un ejemplo de ello es que tanto las DAI como las psicopedagogas de las escuelas puedan trabajar articuladamente en la organización del espacio áulico ante determinadas situaciones pedagógicas en estudiantes con TEA.

Por último, se propone que los psicopedagogos del área de la salud capaciten a las familias, brindando actualizaciones y que, además las orienten con estrategias que les sean de utilidad para acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes con TEA. En el caso de los psicopedagogos educacionales, estos pueden generar espacios para fortalecer el vínculo familia-escuela, para ello se reflexiona y sensibiliza sobre la importancia del acompañamiento de las familias en las trayectorias de sus hijos con TEA. En este punto, se propone la programación de actividades áulicas donde participen todas las familias con el fin de afianzar dichos vínculos.

El objetivo de todas estas intervenciones psicopedagógicas es trabajar, tanto en las instituciones educativas como en el hogar de los estudiantes con TEA, de manera articulada y

corresponsable con el fin de brindar a esta población una verdadera trayectoria educativa inclusiva y de calidad. Al respecto, es fundamental el trabajo en red y de forma corresponsable e interdisciplinar entre todos los actores intervinientes: equipos de orientación de las escuelas, psicopedagogos clínicos, docentes, directivos, y familias.

Referencias

- Arias Huertas, P. A., Bejarano Gómez, A. y Garzón Moreno, A. P. (2020). Barreras en los procesos de educación inclusiva dirigidos a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Estudio cualitativo con docentes de una institución educativa. *Horizontes Pedagógicos*, 22 (2), 75-90.
<https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/1901>.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual Diagnostico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. (5a Ed.). Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría.
- Barbagallo K, y Simes T. (2021). *Un enfoque inclusivo desde la elaboración a la implementación del PPI en algunas instituciones educativas del nivel Inicia en la ciudad de Berazategui*. [Tesis de grado. Universidad Nacional de San Martín, Argentina]
<https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/1813>
- Borsani, M. J. (2022). *Aulas Inclusivas: Teorías en Acto*. (2020th ed.). Editorial Homo Sapiens.
- Bressan, N. (2023). *Equipo directivo y trastorno del espectro autista, facilitadores y obstaculizadores para la inclusión escolar de estudiantes en el nivel primario*. [Tesis de grado. Universidad del Salvador. Argentina].
<https://racimo.usal.edu.ar/8204/1/5000264024-Equipo%20directivo%20y%20trastorno%20del%20espectro%20autista%2C%20facilitadores%20y%20obstaculizadores%20para%20la%20inclusi%C3%B3n%20escolar%20.pdf>
- Castillo-Acobo, R. Y., Quispe Berríos, H., Arias-González J.L., Amaro Guzmán, C.J. (2022) Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de Filosofía*, 39, (2), 587-596. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7315432>

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*.

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-02/Dise%C3%B1o%20Curricular%20para%20la%20Educaci%C3%B3n%20Primaria.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Marco General de Política Curricular (2018). Circular Técnica N° 2 /18. *Orientaciones Curriculares- configuraciones didácticas y apoyos. Documento de trabajo destinado a directivos y docentes*.

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>

Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la provincia de Buenos Aires. (2022). Disposición N° 185/22. *Definición de tareas docentes de orientadoras y orientadores de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social*.

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-12/DI-2022-42894534-GDEBA-DPCYPESDGCYE.pdf>

Filidoro, N., Dubrovsky, S., Rusler V., Lanza, C., Mantegazza S., Pereyra, B y Serra, C. (2017). *Pensar las practicas educativas y psicopedagógicas*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Pensar%20las%20pr%C3%A1cticas%20educativas%20y%20psicopedag%C3%B3gicas_interactivo_0.pdf

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ta edición). Mc Graw Hill Editores.

Hernández González, O., Caroll Schilling L, A., Gómez-Campos, R., Cossio-Bolaños, M., y Spencer Contreras, R.E. (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, 355-370.

<https://doaj.org/article/5a3aa83159004a399516b5d22efa24b1>

Juncos, E., Martínez Villasmil, S., y Torres, M. I. (2022). *Investigación dentro de la Institución Educativa sobre la Inclusión de niños con Trastorno Del Espectro Autista en el Nivel Primario* [Tesis de grado. Universidad del Gran Rosario. Argentina]

<https://rid.ugr.edu.ar/handle/20.500.14125/412>

Kerman, B y Rodríguez Ceberio, M. (comp.). (2014). *En busca de las ciencias de la mente. Investigación en psicología sistémica cognitiva y neurocientífica*. Editorial Universidad de Flores.

Ley N° 13688/7. Ley de Educación Provincial. 27 de junio de 2007.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-13688-123456789-0abc-defg-886-3100bvorpyel>

Ley N°10579. Estatuto del Docente de la provincia de Buenos Aires. 22 de noviembre de 1987.

https://abc2.abc.gob.ar/rrhh/sites/default/files/ley_10579_0.pdf

Ley N°26206. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006.

https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-04/ley-26206_1.pdf

Ley N° 26378. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. 3 de mayo de 2008.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-141317/texto>

Ley Nacional N° 27.043. Sobre el abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan Trastornos del Espectro Autista (TEA). 15 de diciembre de 2014.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27043-240452/texto>

- Ley N°. 26061. Ley de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes. 28 de septiembre de 2005. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/texact.htm>
- Lovari, C. (2019). *Educación Inclusiva 1. Fundamentos y prácticas para la inclusión*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.
<http://bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006578.pdf>
- Lovari, C. (2019). *Educación Inclusiva 4. Eliminando barrera para el aprendizaje y la participación de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006581.pdf>
- Medina, F y Gutiérrez, I. (2022). *Concepciones de los docentes de nivel inicial acerca de la inclusión educativa de niños con diagnóstico TEA (Trastorno del Espectro Autista)*. [Tesis de grado. Universidad del Gran Rosario. Argentina].
<https://rid.ugr.edu.ar/handle/20.500.14125/731>
- Greco, M.B., Alegre, S y Levaggi, G.(comp.) (2014). *Los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo. La Dimensión Institucional de la Intervención. Inclusión Democrática en las Escuelas*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000276.pdf>
- Minoli, M., Messina, M y Polín, A. (2021). *Educación inclusiva: barreras y facilitadores para el aprendizaje en una escuela de educación media ubicada en el barrio de Paternal, CABA*. [Tesis de grado. Universidad Nacional de San Martín. Argentina].
<https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/1767>
- Niama Rivas, E.N y Veloz Moran, V.E. (2021). *Análisis de las metodologías de inclusión utilizadas con estudiantes con espectro autista en las instituciones educativas*. [Tesis de

grado. Universidad Católica de Guayaquil. Ecuador].

<http://repositorio.ucsg.edu.ec/handle/3317/17009?mode=full>

Pastor. (2022). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Universidad Complutense de Madrid.

<https://web.ua.es/va/accesibilidad/documentos/cursos/ice/dua-y-materiales-digitales.pdf>.

Pearson, R. (2020). *Una forma diferente de aprender*. Paidós.

Resolución CFE N.º 174/12. Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación. Buenos Aires, 13 de junio de 2012. https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/RES_CGE_17412.pdf

Resolución Conjunta N.º 1664/17-E. La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con proyectos de integración en la Provincia de Buenos Aires. 1 de diciembre de 2017.

<https://normas.gba.gob.ar/documentos/Vwy9yXSW.html>

Simari, Bertagno, M. V. (2021). *El desafío de la Inclusión educativa. Análisis de los factores que obstaculizan y/o facilitan la educación inclusiva. Una mirada desde los docentes y la familia*. [Tesis de grado. Universidad Católica. Argentina].

<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12460>

Schlemenson, S. (1997). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Kapeluz

Torres, M. (2020). *Enseñar en la escuela. El enfoque de enseñanza y las decisiones didácticas*. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/1-%20Ense%C3%B1ar%20en%20la%20escuela.pdf>

Valdez, D. (2018). *Autismos*. Paidós.

Anexo 3: Cuestionario Docente

Nombre y Apellido

Escuela

Antigüedad en el cargo

2- ¿Cómo describirías los casos de niños con TEA que tuviste o tienes en el salón de clases? ¿son todos parecidos? Explica tu respuesta.

3. ¿Tienes conocimiento sobre la condición de estudiantes con TEA? Si tu respuesta es afirmativa ¿Dónde obtuviste dicho conocimiento?

Marca solo un óvalo.

- Por tu formación de base
- Formación a través del nivel (otorgada por la DGCyE)
- Formación realizada de manera privada
- Otra
- Otro:

4. ¿Te sentís preparado para llevar adelante la inclusión de niños/as con TEA en el aula? ¿Por qué?

5. ¿Conoces la normativa referida a inclusión? Ejemplo: Resolución N° 1664/17, Diseño Curricular para la Educación Primaria, entre otras. Indica cuáles

Marca solo un óvalo.

- si
- no
- Explique
- Otro:

6. ¿Los estudiantes con TEA, tienen Proyecto de Inclusión con escuela especial? De contar con este, ¿cuál es el rol de la Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI)?

7. Crees que se pueden implementar las orientaciones y estrategias pedagógicas, acorde a cada estudiante, expresadas en el Dispositivo Educativo de Inclusión (DEI) y/o PPI, como por ejemplo configuraciones en las actividades, evaluaciones e implementación de material tecnológico, entre otros. Explica tu respuesta

8. ¿La institución educativa cuenta con Equipo de Orientación Escolar (E.O.E)? ¿Cuál es el rol del Equipo de Orientación en la inclusión? Explica brevemente.

9. ¿Realizan un trabajo corresponsable entre MG, E.O.E, DAI, Familias y profesionales de la salud para llevar adelante la inclusión e implementar el Proyecto Pedagógico Individual (PPI)? Explica de qué manera.

10. ¿Consideras que se presentan obstáculos /barreras a la hora de llevar adelante una real inclusión de niños/as con TEA en el aula? ¿Por qué?
11. ¿Cuáles serían los facilitadores para que se dé una inclusión de calidad de niños con TEA dentro del aula?
12. ¿Cuáles son los recursos pedagógicos con los que cuentas para llevar adelante una inclusión de calidad?
13. ¿El contexto áulico e institucional son apropiados para garantizar la inclusión? Explica brevemente

Anexo 4: Cuestionario E.O.E

1.Nombre y Apellido

Escuela

Título y Rol

Antigüedad en el cargo

2. ¿Cómo describirías los casos de niños con TEA que acompañaste en el salón de clases? ¿son todos parecidos? Explica tu respuesta.
3. ¿Tienes conocimiento sobre la condición de estudiantes con TEA? Si tu respuesta es afirmativa ¿Dónde obtuviste dicho conocimiento?

Marca solo un óvalo.

- Por tu formación de base
- Formación a través del nivel (otorgada por la DGCyE)
- Formación realizada de manera privada
- Otra
- Otro:

4. ¿Conoces la normativa referida a inclusión? Ejemplo: Resolución N° 1664/17, Diseño Curricular para la Educación Primaria, entre otras. Indica cuáles

Marca solo un óvalo.

- si
- no
- Explique
- Otro:

5. ¿Los estudiantes con TEA, tienen Proyecto de Inclusión con escuela especial? De contar con este, ¿cuál es el rol de la Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI)?

6. Crees que se pueden implementar las orientaciones y estrategias pedagógicas, acorde a cada estudiante, expresadas en el Dispositivo Educativo de Inclusión (DEI) y/o PPI, como por ejemplo configuraciones en las actividades, evaluaciones e implementación de material tecnológico, entre otros. Explica tu respuesta.
7. ¿La institución educativa cuenta con Equipo de Orientación Escolar (E.O.E)? ¿Cuál es el rol del Equipo de Orientación en la inclusión?. Explica brevemente
8. ¿Realizan un trabajo corresponsable entre MG, E.O.E, DAI, Familias y profesionales de la salud para llevar adelante la inclusión e implementar el Proyecto Pedagógico Individual (PPI)? Explica de qué manera
9. ¿Consideras que se presentan obstáculos /barreras a la hora de llevar adelante una real inclusión de niños/as con TEA en el aula? ¿Por qué?
10. ¿Cuáles serían los facilitadores para que se dé una inclusión de calidad de niños con TEA dentro del aula?
11. ¿El contexto áulico e institucional son apropiados para garantizar la inclusión? Explica brevemente.