



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

---

# **El impacto del conocimiento docente sobre autismo en la inclusión educativa de alumnos del nivel secundario de Navarro**

Estudiante: Camila Melisa Díaz Santana

Legajo: 30.791

Directora: Mariana Damonte

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

## FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

**RIUFLO** - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

### **Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO:**

A partir de: 24 / 08 / 2040

  
CAMILA MELISA DÍAZ

Firma y aclaración de la autora:

Lugar y fecha: Navarro, 30 de Octubre de 2024

## ÍNDICE

Resumen.....	3
Introducción.....	4
Delimitación del Objeto de Estudio.....	4
Planteo del Problema.....	4
Objetivos.....	7
<i>Objetivo General</i> .....	7
<i>Objetivos Específicos</i> .....	7
Supuestos Básicos de Investigación.....	7
Estado del Arte.....	8
Marco Teórico.....	16
Acerca del Trastorno del Espectro Autista.....	16
<i>Conceptualización</i> .....	16
<i>Manifestaciones Clínicas</i> .....	17
<i>TEA y Aprendizaje</i> .....	20
¿Qué se entiende por Educación inclusiva?.....	23
Hacia una Definición de Formación Docente .....	27
Educación Secundaria en Argentina.....	30
Metodología.....	34
Procedimiento.....	36
Resultados.....	37
Discusión.....	42
Conclusión.....	48
Aportes y Contribuciones.....	50
Limitaciones.....	50

<b>Líneas de Investigación Futuras.....</b>	<b>51</b>
<b>Propuestas de Intervención.....</b>	<b>51</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>55</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>63</b>
<b>Nota de Autorización.....</b>	<b>63</b>
<b>Consentimiento Informado.....</b>	<b>64</b>
<b>Protocolos.....</b>	<b>65</b>

# **El impacto del conocimiento docente sobre autismo en la inclusión educativa de alumnos del nivel secundario de Navarra**

## **Resumen**

El presente trabajo tiene como finalidad interrogar acerca del grado de repercusión que tiene el conocimiento que poseen los docentes sobre el Trastorno del Espectro Autista en la educación de alumnos y alumnas con tal diagnóstico en el nivel secundario de la ciudad de Navarra, postulando que se trata de un componente fundamental para el logro de una educación inclusiva eficaz.

Consiste en una investigación empírico-cualitativa, de tipo no experimental y corte longitudinal. La muestra fue no probabilística de carácter homogéneo, conformada por cinco docentes de nivel secundario que presentan, en su matrícula, el mismo caso de TEA. Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron, en primer lugar, un cuestionario; el cual indaga aspectos relacionados con la formación académica, la perspectiva sobre la inclusión educativa en las aulas regulares, las experiencias en relación a la educación inclusiva de alumnos TEA y, por último, si tienen capacitación específica en TEA y qué conocimientos poseen sobre el mismo, sean adquiridos de manera formal o informal. Como segundo instrumento se utilizó la observación directa de las clases, lo que proporcionó información acerca de las estrategias y los recursos implementados en la educación del alumno TEA.

Los resultados vislumbraron que la formación específica en este caso no es un condicionante para el desarrollo de una correcta inclusión. También demostraron que lo que sí resultan factores decisivos respecto de la educación inclusiva son la empatía docente, el conocimiento individual del alumno y la aplicación de la propuesta pedagógica de inclusión en el abordaje pedagógico.

**Palabras clave:** Trastorno del Espectro Autista. Inclusión educativa. Formación docente. Nivel Secundario.

## **Introducción**

### **Delimitación del Objeto de Estudio**

Por medio de esta investigación, de carácter empírico cualitativo, se pretende establecer una relación entre el grado de conocimiento sobre el Trastorno del Espectro Autista y la educación inclusiva, tomando como eje central el nivel secundario de la ciudad de Navarro, Provincia de Buenos Aires.

La noción de investigación es caracterizada por Hernández Sampieri et. al. (2014) como una serie de operaciones metodológicas, de carácter crítico y empírico, que se utilizan para el estudio de un hecho o problema.

Respecto de la aproximación cualitativa, se fundamenta desde una mirada interpretativa por parte del investigador; es decir, utiliza la recolección de datos para analizar los fenómenos en función de la perspectiva de los participantes, dado que el objetivo de este tipo de investigación es una “reconstrucción” de la realidad tal como es percibida por un grupo social predeterminado (Hernández Sampieri et. al., 2014).

Para los propósitos del presente trabajo se propone realizar, en primer lugar, un cuestionario a un grupo de docentes que desempeñen su labor en el nivel secundario de la ciudad de Navarro, los cuales presenten en el aula un alumno con diagnóstico confirmado de Autismo. También se pretende llevar a cabo una serie de observaciones de las respectivas clases durante el primer trimestre del ciclo lectivo 2024. Se proponen entre cinco a diez participantes para la conformación de la unidad muestral.

### **Planteo del Problema**

El concepto de inclusión educativa se propone como solución para garantizar el acceso de los niños, niñas y adolescentes a una educación de calidad, tomando en consideración las diversas capacidades y/o características de cada alumno (incluyendo diferencias cognitivas, étnico-culturales y socioeconómicas). Para lograr esto es necesario una relación fundada en el

respeto mutuo entre los actores intervinientes en la comunidad educativa (personal institucional, alumnos y familias de los mismos), una gestión que acompañe y asegure el seguimiento de la trayectoria escolar de los alumnos y, fundamentalmente, una planificación de la enseñanza que contemple la heterogeneidad y la diversidad de realidades que presentan los y las estudiantes. Este último punto requiere de un proceso reflexivo sobre las prácticas educativas, con una mirada crítica que permita detectar aquellos factores que puedan obstaculizar o, por el contrario, potenciar los aprendizajes de cada alumno (Secretaría de Educación, s. f.).

Ahora bien, desde la práctica educativa, se ha podido observar que cuando se presenta un alumno con un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA, de ahora en adelante) surgen interrogantes acerca de qué estrategias pedagógicas se deben implementar.

De acuerdo con Bassedas (1991) el diagnóstico psicopedagógico es un proceso de análisis situacional del educando que presenta dificultades en el marco del contexto educativo, con el propósito de brindar asesoramiento y diversas herramientas al docente, que le faciliten el abordaje de dichas situaciones conflictivas. No obstante lo anterior, la palabra diagnóstico parece traer consigo una connotación negativa que conlleva el efecto contrario al que se busca.

Si bien el autismo no se considera específicamente una discapacidad del aprendizaje, sí es posible que afecte en cierto grado a los procesos de aprendizaje, por lo que en ocasiones es necesaria una intervención desde el área de educación especial (Cunningham, s.f.). Algunos alumnos que presentan TEA pueden tener un buen desempeño académico, pero muestran dificultades en cuanto a la adaptación social, la interacción con los pares y problemas emocionales. Puede suceder, en cambio, que sí manifiestan dificultades en el aprendizaje debido a una atención reducida o conductas obsesivas y/o repetitivas, entre otros, lo que conlleva a un proceso inclusivo más complejo en relación con otros alumnos con un diagnóstico diferente (Zambrano Garcés & Orellana Zambrano, 2018).

Por lo anteriormente dicho, la presencia de agentes socializadores se transforma en una premisa para la educación inclusiva eficaz, la cual no solo se debe traducir en la mera adquisición de conocimientos sino, también, en el desarrollo de habilidades, capacidades y hábitos que le permitan al sujeto ejercer un papel activo dentro de la sociedad, independientemente de sus características y necesidades (Martínez et al., 2020).

Los docentes resultan ser un aspecto fundamental en este desarrollo educativo y social, tanto por el ejercicio de su rol como por la actitud que toman frente a la educación inclusiva. Sin embargo, una de las principales barreras en la educación de alumnos con autismo (que puede interferir en el acceso, permanencia y/o participación en el sistema educativo) es la formación especializada del docente; ya que se ha demostrado que, si se encuentra presente, se traduce en actitudes positivas de este hacia la inclusión, en tanto si no existe dicha formación, en los docentes pueden aflorar sentimientos negativos como la sensación de incompetencia, desinterés e, incluso, rechazo hacia el modelo inclusivo (Zambrano Garcés & Orellana Zambrano, 2018).

Respecto a esto, Luzardo (2014) citada por Rangel (2017, p.82) sostiene que los docentes que muestran apatía frente a los alumnos con autismo reflejan la poca participación de los mismos en el proceso educativo; esto sumado a que, a menudo, no son capaces de gestionar eficazmente las reacciones imprevistas de los estudiantes, lo que puede provocar un sentimiento de rechazo del docente para con el alumno que presenta este trastorno, hecho que dificulta el proceso inclusivo ya que esto se traduce en una ausencia de estrategias para orientar a dichos alumnos en la trayectoria educativa.

El objetivo, por consiguiente, de diagnosticar es lograr una mejora de la calidad de vida atendiendo a las necesidades específicas de cada individuo, tomando en consideración las particularidades de cada caso. Sin embargo, lejos de ser visto como un avance positivo, se produce una “estigmatización” de la persona con TEA, debido a un pobre conocimiento sobre



el trastorno, por lo cual termina siento encasillado y quedando sin la posibilidad de desplegar sus potencialidades.

Desde esta mirada surgen los siguientes interrogantes:

¿Qué piensan los docentes del nivel secundario de la ciudad de Navarro cuando se presenta un alumno con diagnóstico de Autismo en el aula regular?

¿Qué conocimientos poseen los docentes del nivel secundario de la ciudad de Navarro sobre el Trastorno del Espectro Autista?

¿Qué estrategias implementan los docentes del nivel secundario de la ciudad de Navarro cuando se presenta un alumno con diagnóstico de TEA?

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Analizar la relación entre el conocimiento que presentan los docentes sobre el Trastorno del Espectro Autista y la educación inclusiva eficaz.

### **Objetivos Específicos**

Identificar cuál es la perspectiva de los docentes del nivel secundario de la ciudad de Navarro sobre la inclusión educativa en el aula regular.

Indagar sobre el grado de información que poseen los docentes del nivel secundario de la ciudad de Navarro sobre el trastorno autista.

Explorar las prácticas docentes llevadas a cabo con alumnos con TEA en el nivel secundario de la ciudad de Navarro.

### **Supuestos Básicos de Investigación**

En una institución calificada para atender a la diversidad, un diagnóstico va a representar una igualdad de oportunidades para el alumno que presenta un trastorno.

En un entorno educativo con poca formación en neurodiversidad, los docentes suelen percibir el diagnóstico como una amenaza, ya que lo interpretan como un desafío que excede a sus conocimientos.

### **Estado Del Arte**

A continuación se evidencia una recopilación de investigaciones relacionadas con el tema que incita al presente trabajo.

El estudio cualitativo denominado “Factores protectores, barreras actitudinales y representaciones sociales sobre el trastorno del espectro autista en niños, niñas y adolescentes del Colegio República Bolivariana de Venezuela” realizado por Maldonado León et al. (2023) el cual se encuentra enmarcado dentro del paradigma crítico-social, tuvo por objetivo reforzar los factores protectores en la inclusión de alumnos con TEA e indagar acerca de las barreras actitudinales y las representaciones sociales que surgen respecto de dicho alumnado en el Colegio República Bolivariana de Venezuela, situado en la localidad de Los Mártires, Bogotá. La muestra estuvo constituida por aproximadamente 50 alumnos entre 11 y 17 años, 8 de ellos con TEA, y docentes de apoyo. Se utilizó el método de Investigación Acción Participativa (IAP). Los resultados determinaron, como principales barreras, a la familia, la sociedad, la falta de diagnóstico; asimismo una de las barreras más notorias fue la desinformación en cuanto a las características de este trastorno, lo que puede generar rechazo por parte de la comunidad neurotípica. Se mencionó, también, el negacionismo del TEA y a los propios docentes como barreras, principalmente por la falsa creencia de que no son capaces de aprender; es por ello que pueden limitar, retrasar y/o bloquear el proceso de aprendizaje del alumnado con TEA. Respecto de las representaciones sociales, se constató la presencia de estereotipos y prejuicios respecto de las personas con TEA, tanto por parte del alumnado como del propio cuerpo docente.

La investigación cualitativa realizada por González de Rivera Romero et al. (2022) titulada “Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación” realizada en la Universidad Autónoma de Madrid, España, pretendió visibilizar las barreras y facilitadores que se presentan en el proceso de inclusión educativa en el alumnado con TEA. Para ello se analizó un total de 24 artículos siguiendo las directrices de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas; el conjunto de dichas investigaciones toma en consideración la visión de docentes con y sin formación en TEA, equipos de orientación escolar (EOE), alumnos con TEA y familias de los mismos. Los resultados vislumbraron que, si bien los grupos entrevistados poseen una mirada crítica desde su propia perspectiva, existe un denominador común que se repite en todos ellos; la falta de formación docente y desconocimiento del TEA. Otros factores en común entre docentes sin formación en TEA, alumnos y familias (excluyendo EOE y docentes con formación en TEA) fueron currículos extensos, aulas con gran cantidad de alumnos y ambientes ruidosos. Surgió como barrera, también, entre las familias, los EOE y los docentes con y sin formación en TEA (quedando fuera los alumnos) la falta de apoyo por el sistema educativo, que incluye la ausencia de políticas educativas específicas y la falta de financiación de materiales.

En la investigación cualitativa denominada “Maestro: barrera o facilitador en los procesos pedagógicos de estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista. Bogotá, Colombia.” hecha por Silvestre Martínez (2023) se indaga sobre los factores cuya presencia determina que un docente sea considerado una barrera o un facilitador en la educación de alumnos con TEA en la capital mencionada. El estudio se encuadra dentro del paradigma interpretativo con enfoque en el método fenomenológico hermenéutico, por medio del cual se analizan, a través de una entrevista semiestructurada, las experiencias de 3 docentes, 5 alumnos con TEA y 8 madres de alumnos TEA, recabando un total de 16 participantes. De acuerdo a la información obtenida se establecieron 5 ejes fundamentales con sus respectivas

categorías, cuya presencia o ausencia traza la diferencia entre considerarse barrera o facilitador, siendo el primer eje “Conocimiento del docente”; dentro del cual se incluyen las categorías Conocimiento sobre Educación Inclusiva, Conocimiento sobre TEA, Información durante la formación docente, Capacitaciones institucionales y/o por cuenta propia y Conocimiento del estudiante (es decir, las características particulares del alumno). Respecto de los siguientes ejes, se presentaron 2 que guardan relación directa con el presente estudio: el eje 3 denominado “Estrategias y ajustes razonables”; el cual engloba las categorías Implementación de estrategias pedagógicas y Aplicación de ajustes razonables y el eje 4 designado “Postura del docente”, que contiene la categoría Ideas y actitudes del docente frente a los alumnos TEA.

Roa Soto y Viveros Becerra (2023) en su trabajo llamado “Niños, niñas y/o adolescentes con Trastorno del Espectro Autista: proceso de escolarización según relatos de sus familias” analizaron las experiencias de las familias de alumnos con TEA respecto de su proceso de escolarización en la comuna de Coronel, Chile. Se utilizó el método cualitativo con enfoque fenomenológico de carácter descriptivo. Para la obtención de los resultados se implementó la entrevista semiestructurada, con una unidad muestral conformada por 7 participantes. La investigación tuvo como ejes centrales tres objetivos: descubrir los principales obstaculizadores y/o facilitadores que perciben las familias con hijos con TEA en los establecimientos educativos, describir las expectativas de las familias con respecto a la inclusión escolar de alumnos con TEA e identificar las modificaciones en el sistema educativo necesarias para una correcta inclusión de alumnos con TEA. De acuerdo al primer objetivo del estudio, se encontró que existe mayor cantidad de obstaculizadores en la escolarización, presentándose el acoso por parte de docentes y alumnos como el más mencionado y el que más preocupación generó debido a las repercusiones negativas desde el punto de vista psicológico en el alumnado con TEA; en la misma línea también se identificó como segundo obstaculizador más importante la falta de capacitación docente, destacando la ausencia de

disposición, por parte del docente, a una adaptación de las estrategias educativas. Del segundo objetivo planteado se detectó una incapacidad de la sociedad educativa para adecuarse a las necesidades de los alumnos con TEA, lo que trajo consigo una segregación académica que interfiere indefectiblemente en la educación de los mismos. Por último, respecto del tercer objetivo, la solicitud de los padres se enfocó primordialmente en una mayor presencia de empatía en cuanto al cuerpo educativo en general, seguida de una mejor formación por parte del profesorado.

La investigación “Inclusión escolar de personas con autismo. Estrategias de inclusión escolar en el nivel secundario para adolescentes con autismo de escuelas bonaerenses” llevada a cabo por Desilio (2021) en la ciudad de Quilmes, Buenos Aires, Argentina, tuvo por objetivo conocer la posición de los docentes respecto de la enseñanza a alumnos con TEA, como así también las dificultades surgidas en dicho proceso y las estrategias utilizadas ante las mencionadas dificultades. Para este estudio cualitativo se empleó la entrevista semiestructurada como elemento de recolección de datos, dirigida a docentes del nivel secundario. Los resultados arrojaron que una de las principales barreras en la educación de alumnos con TEA fue el prejuicio por parte de los docentes, quienes no se pensaban capacitados para hacerse cargo de la enseñanza de dicho alumnado. Por otro lado, se constata que, independientemente de conocer las características fundamentales del autismo, una correcta inclusión se produce cuando existe un interés genuino por conocer las características particulares de cada alumno, atendiendo a la diversidad en los modos de aprendizaje. Otro punto importante a destacar es el imaginario docente de creer que el proceso de enseñanza de alumnos incluidos corresponde al personal especializado (EOE, maestra integradora, acompañante terapéutico), sin tomar en consideración el hecho de que estas figuras sirven como guía y apoyo en la intervención educativa, pero que finalmente son ellos (los docentes) los responsables de la enseñanza de todos los alumnos.

El estudio realizado por Flores Vinueza (2020) titulado “La inclusión de los estudiantes con TEA desde la mirada de los padres: estudio de caso de la Asociación APADA y MAPAS de la ciudad de Quito” propone evidenciar la perspectiva que poseen padres y madres de alumnos con TEA respecto del proceso de inclusión educativa de su hijo/a en instituciones regulares. Para esta investigación se utilizó un enfoque mixto, aplicando las herramientas encuesta y entrevista semiestructurada dirigidas a padres y madres pertenecientes a las Asociaciones APADA y MAPAS de la ciudad de Quito, Ecuador, sumando un total de 60 participantes. Las edades de los hijos/as rondan entre los 3 y los 18 años de edad. Para el enfoque cualitativo se utilizó la entrevista semiestructurada cuyos interrogantes fueron la visión de los padres respecto de la inclusión de sus hijos/as con TEA, la percepción respecto de las barreras y facilitadores en el proceso de inclusión escolar, el apoyo que reciben por parte de las asociaciones anteriormente mencionadas y las consideraciones que tienen en cuanto al apoyo que ellos mismos como padres de alumnos/as con TEA pueden aportar al proceso de inclusión. En relación al análisis cuantitativo, se empleó un instrumento digital (encuesta) para complementar los datos obtenidos en la primera instancia, recabando información situacional, demográfica y social de las familias entrevistadas. A los fines de la presente investigación, los resultados obtenidos en el estudio de Flores aportaron una falta de aplicación de las leyes educativas para estos alumnos (difícil acceso o rechazo por parte de la educación regular, ausencia de adaptaciones, poca tolerancia a la diversidad), seguido (de manera unánime) de una necesidad de capacitación y/o formación docente y personal institucional sobre el TEA.

“Inclusión del alumnado con TEA (Trastorno del Espectro del Autismo) en secundaria. Revisión bibliográfica y vivencial de la problemática del colectivo. Propuesta de medidas prácticas de adaptación a la asignatura de tecnología de 1º ESO” es una investigación cualitativa realizada por Sanz Abia (2019) en Valladolid, España, que tuvo por objetivo principal describir las experiencias de alumnas y alumnos con TEA en la etapa secundaria,

analizando la problemática de dicha población respecto de la inclusión educativa. Para ello se utilizó la entrevista abierta a un grupo de jóvenes integrantes de la Asociación Autismo Valladolid y también el método de observación directa con un alumno de 2º ESO con TEA. Los resultados pusieron de manifiesto las dificultades que presenta un gran porcentaje de docentes respecto de la educación de alumnos TEA; partiendo del desconocimiento de las características fundamentales de este trastorno, sumado a una estigmatización que se traduce en la creencia de que estos alumnos no tienen la capacidad aprender eficazmente o, incluso, la sospecha de que el alumno conoce su situación y saca provecho de ella, y culminando con un total desinterés en cuanto al proceso educativo de los mismos lo que, en este caso observado, resulta un determinante respecto del aprendizaje del joven. En relación a la Propuesta Pedagógica Individual, existe una completa desinformación acerca de la relevancia que esta representa para la trayectoria del alumno en proceso de inclusión, y una pobre disposición de los docentes a realizar las adecuaciones pertinentes.

La investigación cualitativa “El Trastorno del Espectro Autista hacia un nuevo entendimiento de la neurodiversidad” hecha por López Sánchez (2020) en la ciudad de Madrid, España, pretende describir el modo en que se presenta el autismo en el contexto de la educación secundaria. Para ello la autora realiza una indagación sobre los aspectos centrales del TEA, para luego abocarse puntualmente al ámbito de secundaria, profundizando sobre las acciones llevadas a cabo en las instituciones educativas respecto del alumnado con TEA. El método empleado fue una entrevista semiestructurada dirigida a: una persona con TEA, una mamá con un hijo TEA, una psicóloga y una psicopedagoga; estas últimas pertenecientes al Colegio Concertado de Educación Especial para alumnos con TEA y al Departamento de Orientación del Colegio Gredos San Diego, respectivamente. Los resultados evidencian la falta de conocimiento, por parte de los docentes, sobre cómo actuar frente al alumnado TEA, lo que repercute en el desarrollo académico y emocional del mismo. Otro punto importante a destacar

es que, si bien existen avances respecto de las concepciones que se han tenido en relación a la educación inclusiva y también al TEA, esta investigación revela que la sociedad aún no resulta inclusiva en los hechos, por lo que existen instituciones que no toman en consideración las pautas de intervención necesarias para estos alumnos.

El trabajo realizado por Márquez García (2021) titulado “Habilidades emocionales y metodológicas de los docentes de educación secundaria con alumnado con trastorno del espectro del autismo” tuvo por objetivo reflejar cuáles son las habilidades emocionales que presentan los docentes respecto de los alumnos con TEA, como así también las metodologías llevadas a cabo en la enseñanza de dicho alumnado. Esta investigación cualitativa fue dirigida a docentes de escuelas de nivel secundario y nivel medio públicas pertenecientes a las comunidades autónomas de Extremadura y Castilla y León (España) conformándose una unidad muestral de 19 docentes entre 22 a 65 años. Se utilizó para la recolección de datos una adaptación del cuestionario que realiza Martínez (2014) en su trabajo “La metodología docente en el trastorno del espectro autista”, el cual consta de 38 preguntas que miden las habilidades tanto sociales como metodológicas que tienen los docentes respecto de la enseñanza a los alumnos con TEA. Los resultados expusieron que, aun cuando la población encuestada presenta una buena capacidad resolutive en cuanto a los conflictos suscitados, solicita ayuda cuando la requiere y posee una actitud resiliente en general, en relación a la metodología utilizada se encontraron inconvenientes en un porcentaje de los encuestados, fundamentalmente en la formación en diversidad, como así también en los aspectos a tener en cuenta en el trabajo con alumnos con TEA, como escoger el trabajo en grupo (metodología que se conoce resulta compleja para los TEA), no aplicar alternativas en las actividades ni en las explicaciones, no llevar un contexto estructurado ni recurrir a la utilización de la agenda como recurso para estos alumnos. Esto demuestra que aún existe desconocimiento respecto de las estrategias y métodos



de enseñanza adecuados para la educación inclusiva de alumnos y alumnas que presentan autismo.

Por último, el estudio llevado a cabo por Gómez Mari y Rodríguez Gonzalo (2024) denominado “El pensamiento docente sobre la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el aula ordinaria de Lengua y Literatura” procuró realizar un análisis acerca del pensamiento que presenta el profesorado de Lengua y literatura respecto del proceso de inclusión educativa de adolescentes TEA. Esta investigación está enmarcada dentro del paradigma cualitativo con enfoque descriptivo. Los participantes de la muestra se corresponden con integrantes del profesorado de Lengua y Literatura, maestros de Pedagogía Terapéutica que ejercen en el nivel secundario, Orientadores de secundaria y estudiantes del Máster de Profesor de Secundaria con especialidad en Lengua Castellana de la Universidad de Valencia, España, conformándose una unidad de 40 participantes. Se utilizaron, como instrumentos de investigación, una entrevista semiestructurada que tuvo por objetivo esbozar los primeros indicios de pensamiento de los educadores sobre el alumnado TEA y la asignatura de Lengua y Literatura, y un cuestionario que constó de dos partes; la primera indaga sobre aspectos del docente en relación a su educación y experiencias personales y/o dificultades respecto de la inclusión de alumnos con TEA. En cuanto a la segunda parte, intenta dilucidar información sobre el pensamiento de los profesores mediante preguntas cerradas. Los resultados del cuestionario fueron positivos a propósito de la significancia que representa la educación de Lengua y Literatura para el desarrollo del alumnado TEA. No obstante, se encontró un gran porcentaje de dificultades derivadas de la inclusión de alumnos con TEA; las más mencionadas fueron la complejidad que tienen para establecer relaciones interpersonales significativas los alumnos TEA, las características propias del TEA y, por último, la ausencia de conocimientos necesarios para atender a las demandas de este alumnado. Respecto de la entrevista, el contexto en el cual se realizó la investigación (a causa de la pandemia por

COVID-19) no permitió llevar a cabo todas las entrevistas esperadas, por lo que solo pudo realizarse una a un orientador. En este caso, el entrevistado manifiesta que los contratiempos surgidos en la educación inclusiva de alumnos con TEA se relacionan con las características propias del cuadro, las conductas impredecibles de los mismos y, por último y no menos importante, el carácter tradicional que presenta el sistema educativo.

## **Marco Teórico**

### **Acerca del Trastorno del Espectro Autista**

#### ***Conceptualización***

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una afección perteneciente al grupo de los denominados Trastornos del Neurodesarrollo. En las alteraciones del desarrollo infantil los niños/as pueden ser incapaces de adquirir pautas madurativas, pueden adquirirlas de una forma parcial, o bien desarrollarlas tardíamente; es decir, en un tiempo cronológico que no se corresponde con el esperado según la media poblacional. Estas dificultades en el desarrollo evolutivo se traducen en una brecha entre la evolución física del sujeto y los logros biológicos, comportamentales, cognitivos y sociales (Sciotto & Niripil, 2021).

Retomando el concepto de trastorno del espectro autista, es caracterizado por deficiencias en la comunicación y la interacción social; lo que incluye carencias en la reciprocidad social, en los aspectos comunicativos no verbales y en las habilidades sociales necesarias para el desarrollo, el sostenimiento y la comprensión de las relaciones. Asimismo, existe la presencia de patrones restrictivos y/o repetitivos del comportamiento y de las actividades e intereses (APA, 2014).

En medicina, la palabra trastorno refiere a una anomalía de la función física y/o mental. Abarca un gran espectro de condiciones y enfermedades, las cuales pueden presentar una amplia gama de síntomas variados. La identificación de una afección como trastorno radica en

la desviación que esta provoca en relación a la norma fisiológica o psicológica, implicando una perturbación para el individuo que lo padece (Clínica Universidad de Navarra, 2023).

Continuando la conceptualización, el término espectro en psicología designa a un conjunto de enfermedades que, si bien comparten similitudes en los criterios diagnósticos, estos varían en la gravedad y la manifestación clínica. Este concepto pretende proporcionar una visión holística de los trastornos asignados a esta categorización, dado que no todos los individuos pueden ajustarse a una definición específica. La importancia de este enfoque se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad de manifestaciones y la individualidad de cada sujeto, puesto que dos personas con el mismo trastorno pueden presentar síntomas diferentes y/o variedad de manifestaciones, lo que determina que cada individuo es único y, por lo tanto, requiere de un tratamiento personalizado (Colegio de Psicólogos, s. f.).

Respecto de la palabra autismo, el término proviene de las palabras griegas ‘auto’ que significa -uno mismo-, e ‘ismo’ que se traduce como -proceso patológico-. Dicho vocablo fue utilizado por primera vez por el psiquiatra suizo Eugen Bleuler en el año 1912, para referirse a la pérdida de contacto con el entorno y el ensimismamiento que presentaban ciertos individuos con determinadas patologías mentales. En la actualidad el término sigue vigente, pero ya no pretende describir un síntoma sino, más bien, una categorización que incluye los trastornos del espectro autista (Espacio Autismo, 2020). Así, el término apunta a un “trastorno del desarrollo que afecta a la comunicación y a la interacción social, caracterizado por patrones de comportamiento restringidos, repetitivos y estereotipados” (Real Academia Española, 2014, definición 2).

### ***Manifestaciones Clínicas***

Para una aproximación clara de las características subyacentes al cuadro del TEA, se utilizará como guía el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales -Quinta

Edición- (DSM-5, por su sigla en inglés), publicado por la Asociación Americana de Psiquiatría.

Como se mencionó anteriormente, el Trastorno del Espectro Autista se identifica por la presencia de déficits en la comunicación y la interacción social, interfiriendo en áreas como la comunicación verbal y no verbal, la reciprocidad emocional y las habilidades sociales. De igual manera, se presentan patrones repetitivos y/o restrictivos del comportamiento, las actividades y los intereses (APA, 2014).

De acuerdo con la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2014) las deficiencias en la comunicación verbal y no verbal oscilan entre la ausencia total del habla, debido a retrasos en la adquisición del lenguaje, hasta una comprensión limitada del habla de los otros, la ecolalia (repetición de palabras o frases oídas anteriormente) o un lenguaje sumamente literal. Si bien existen casos en los que las capacidades formales del lenguaje no sufren deterioro, este se presenta, no obstante, en su utilización para la comunicación social recíproca.

Las dificultades en la reciprocidad emocional son claramente visibles en los niños más pequeños, ya que las interacciones sociales que inician son pocas o nulas, sin la expresividad de sus propias emociones, y con una pobre (o ausente) imitación del comportamiento de los otros. En estos niños el lenguaje es, generalmente, unilateral y es utilizado fundamentalmente para pedir o clasificar. En los adultos (se establece en diagnóstico de TEA sin discapacidad intelectual y/o retraso en el lenguaje) el déficit en la reciprocidad se observa más bien en dificultad para adecuarse a las pautas sociales complejas; como saber distinguir el momento y la manera de incorporarse en una conversación, o saber discriminar las cosas que no deberían decir (APA, 2014).

Respecto de los comportamientos comunicativos no verbales relacionados con la interacción social, APA (2014) describe la existencia de un pobre o nulo contacto visual. El

déficit en este área también se presenta en la expresión facial y gesticular, y en la entonación de voz, la cual se caracteriza por estar disminuida o ausente. La disfunción en el área de la atención compartida es un indicador temprano de la presencia de este trastorno; esta se traduce en una incapacidad para indicar o mostrar objetos de interés a otro u otros, con el objetivo de compartir la atención a ese mismo objeto. También se manifiesta con la incapacidad para seguir con la mirada el señalamiento o la mirada de un otro.

Las alteraciones en la comunicación y la interacción social también incluyen dificultades para el inicio, el sostenimiento y la comprensión de las relaciones. Puede haber una ausencia total de interés social, o puede presentarse este en forma parcial o atípica. Esto se manifiesta en un rechazo a las otras personas, una clara pasividad para relacionarse e, incluso, una forma de dirigirse que puede considerarse agresiva. En los niños es usual observar una incapacidad para realizar juegos sociales y simbólicos. En el caso de los adultos, la incapacidad (o capacidad reducida) radica en la interpretación y adecuación de las reglas sociales implícitas; como reconocer los comportamientos aptos para cada situación, o los diferentes usos del lenguaje, como por ejemplo la ironía (APA, 2014).

El TEA también incluye patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses y actividades. Esto se puede ver reflejado en estereotipias motoras simples; como el aleteo de miembros superiores, el uso repetitivo de objetos; como alinear juguetes, y un tipo de habla repetitivo; por ejemplo el uso de ecolalias, la utilización de “tu” para referirse a sí mismo, o el empleo de palabras o frases prosódicas estereotipadas. Los comportamientos restringidos se traducen en una marcada inflexibilidad frente a los cambios. Esto se observa en una angustia claramente observable frente a pequeñas modificaciones en algún elemento que resulte cotidiano, dificultad para seguir las reglas, y una notoria rigidez de pensamiento. También son frecuentes los patrones de comportamiento, tanto verbal como no verbal, ritualizados, como preguntas reiterativas o caminatas reducidas y continuas. Respecto a los intereses, se

consideran atípicos en relación a la intensidad y el foco de atención; por ejemplo, un cariño desmesurado por algún objeto inanimado que comúnmente no produciría apego, o la utilización excesiva del tiempo en la ejecución de una actividad que requiere de mucho menos. Ciertas atracciones y rutinas pueden estar relacionadas directamente con una hiperreactividad; como respuestas exacerbadas a determinados sonidos o texturas, fascinación por objetos luminosos o una necesidad exagerada de oler o tocar algún objeto de manera obsesiva, como también puede presentarse el caso contrario y producirse una hiporreactividad; esta se manifiesta como una aparente indiferencia al dolor, el frío o el calor. Son, además, típicas del TEA las reacciones extremas respecto a los sabores, los olores, las texturas o la apariencia de la comida, lo que conduce a conductas ritualizadas como, por ejemplo, querer consumir siempre los mismos alimentos (APA, 2014).

### ***TEA y Aprendizaje***

Los criterios utilizados en el apartado anterior resultan fundamentales para un correcto diagnóstico de TEA puesto que impulsan a un consenso de la comunidad médica y científica. No obstante, dicha caracterización, planteada desde una mirada clínica, no considera las dimensiones formadoras de la estructura psíquica de la persona, dado que el énfasis está puesto en el déficit como expresión de una falla neurobiológica, pero no se incluye aquí el aspecto social y su interrelación dialéctica con los aspectos biológicos, como condicionantes en el desarrollo de la personalidad (Hernández González et. al., 2021).

Es por ello que se considera conveniente realizar un esbozo de aquellas características puntuales que suelen observarse en las personas con TEA que pueden representar un obstáculo durante la trayectoria educativa de la misma.

De acuerdo con Russi Delfraro (2021), existen características inherentes al cuadro que pueden provocar alteraciones en el proceso de aprendizaje. Como es sabido, pueden retener gran cantidad de información a un nivel concreto (siempre y cuando sea de su interés). No

obstante, pueden presentar dificultades en el aprendizaje debido a los inconvenientes en la percepción global, su escasa o nula capacidad de abstracción y la baja capacidad para extraer la idea principal de un tema o de una conversación dentro del aula. Asimismo, las actividades que requieren de una adecuada adaptación al entorno, sumado al ejercicio de habilidades sociales, representan un punto crítico para el alumno con TEA en el ámbito educativo, dado que es impensado un contexto escolar carente de situaciones imprevistas como ruidos, juegos, bromas que no pueden comprender y cambios de rutina constantes, los cuales pueden ocasionar episodios de ansiedad que interfieren en los procesos de aprendizaje.

Delgado (2021) manifiesta que los individuos con TEA generalmente presentan algún tipo de disfunción sensorial por lo que, ante un estímulo intenso como el sonido del timbre, los gritos o luces brillante, entre otros, puede desencadenarse un episodio agudo de ansiedad, lo que puede derivar en conductas violentas para con otros o, incluso, auto lesivas. Asimismo, la rigidez de pensamiento, característica del TEA, se traduce en un obstáculo al momento de tener que cambiar de tarea o de temas.

Una cuestión fundamental en el cuadro de TEA que interfiere en el aprendizaje son las afectaciones en las funciones ejecutivas como la planificación, la organización y la toma de decisiones, primordialmente (Martínez Molina, s. f.) En este caso, las capacidades de aprender, pensar y/o resolver problemas de las personas con TEA pueden variar, por lo que pueden encontrarse sujetos sumamente capaces y, por consiguiente, independientes, o bien puede haber otros que requieran de apoyos específicos y atención constante (Delgado, 2021).

Respecto de la atención, el estilo de aprendizaje estará determinado por el modelo de atención selectiva, por lo que presentan dificultades para inhibir o evitar estímulos irrelevantes, lo que provoca que le resulte más complejo no caer en sus propios pensamientos de manera tal que no pueda prestar atención al entorno de manera adecuada (Martínez Molina, s. f.).

Como se mencionó el apartado anterior, existen déficits en las áreas del lenguaje y la comunicación, como ausencia de lenguaje o lenguaje pobre o ecolálico, dificultad para utilizar el lenguaje en una conversación, escasa o nula comunicación no verbal, bajo registro de las pautas sociales acordes para dialogar o relacionarse y la utilización de una entonación o palabras atípicas. Esto indefectiblemente limita la posibilidad de desarrollo educativo en alumnos con dificultad cognitiva en tanto no tengan los apoyos y las estrategias adecuadas (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019).

Volviendo a las palabras de María Eugenia Russi, las personas con TEA presentan inconvenientes en la percepción global (Russi Delfraro, 2021); esto significa que son capaces de percibir la información de manera disgregada; es decir, por parte, pero no logran una captación de manera global, atendiendo el contexto (Mas, 2016). Esto se debe a que exhiben un tipo de pensamiento centrado en los detalles, lo que provoca interpretaciones descontextualizadas con poco sentido y coherencia (Martínez Molina, s. f.).

Russi también menciona la incapacidad de abstracción y gran capacidad de almacenamiento (Russi Delfraro, 2021). Respecto de esto, Martínez Molina sostiene, en cuanto a la abstracción, que las personas TEA tienen un pensamiento concreto; el cual se traduce en una forma de procesamiento lógica, precisa y concreta. Esto hace que se manifiesten dificultades cuando deben manejar información de una forma abstracta. Por lo que a memoria concierne, los TEA muestran una memoria mecánica, lo que les permite recordar con exactitud fechas, datos e información específica (Martínez Molina, s. f.).

Para una persona con TEA, una rutina estructurada resulta fundamental. Si bien las instituciones educativas presentan cierta estructura, no están exentas de situaciones imprevistas y cambios necesarios, como eventos sociales, olimpiadas, vacaciones, maestros suplentes o cambios de hora, lo que puede significar un suceso desafiante para los alumnos con TEA (Delgado, 2021).



Por lo anteriormente dicho, el proceso inclusivo de los estudiantes con diagnóstico de TEA plantea la necesidad de desarrollar estrategias educativas que permitan atender de manera integral las necesidades educativas y las motivaciones individuales de este alumnado; en caso contrario, la educación resulta ineficaz, convirtiéndose en un obstáculo para el desarrollo cognitivo, emocional y volitivo (Hernández González et. al., 2021).

### **¿Qué se entiende por Educación Inclusiva?**

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por su sigla en inglés) establece que la educación inclusiva es un proceso que permite considerar la diversidad de necesidades de los niños/as, jóvenes y adultos, por medio de una participación más activa en los aprendizajes, las actividades culturales y comunitarias, como así también disminuir la exclusión en materia de enseñanza para, finalmente, eliminarla por completo. Incluye transformaciones en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, llevando como premisa la convicción de que es tarea del sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas (UNICEF, 2014).

La educación inclusiva propone un modelo educativo en el que se potencien las características individuales del sujeto mediante los apoyos necesarios y los ajustes razonables (adaptaciones adecuadas que no impongan una sobrecarga para que las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones que las demás). Este enfoque debe fomentar el respeto y la comprensión hacia el otro, desde el punto de vista del enriquecimiento tanto personal como social. También plantea el seguimiento en pos de la detección de dificultades del aprendizaje, con el objetivo de proponer medidas de acción superadoras que fomenten la adaptación a las diversas modalidades del mismo. Para ello se requiere una transformación en las actitudes, las herramientas y las prácticas educativas, lo que incluye un curriculum amplio, flexible e inclusivo que permita dar respuesta a la heterogeneidad del alumnado; enfoques metodológicos

y pedagógicos centrados en el alumno que propicien la flexibilidad de la enseñanza; criterios de evaluación flexibles que mantengan coherencia con la propuesta curricular; proyectos institucionales que contemplen la diversidad y el compromiso de cambio; participación activa de las familias y la comunidad; y la formación de docentes y otros profesionales de apoyo (Agencia Nacional de Discapacidad, s. f.).

Es por ello que se concibe a la inclusión como un conjunto de procesos tendientes a erradicar o minimizar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación del alumnado, puesto que existen estudiantes que no se encuentran en igualdad de condiciones educativas, ni tienen una educación acorde a sus necesidades y cualidades personales, como es el caso de alumnos pertenecientes a grupos vulnerados como, por ejemplo, los que presentan algún grado de discapacidad, entre otros (Booth & Ainscow, 2002).

De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS), los individuos con discapacidad son aquellos que presentan algún tipo de déficit físico, mental, intelectual y/o sensorial crónico que, al darse una interacción con determinadas barreras, pueden perjudicar la participación plena y efectiva de los mismos en la sociedad, en igualdad de condiciones que quienes no la tienen. Siguiendo esta definición, el término discapacidad ha pasado de una perspectiva médica o física, a otra que considera aspectos externos a la persona, como el contexto social, cultural y político. (OPS, s. f.)

A lo largo del tiempo han existido tres enfoques bien diferenciados respecto de la educación inclusiva de alumnos/as con discapacidad. El modelo de la segregación; este resulta clasificatorio, destinando a los alumnos con algún tipo de limitación a escuelas estrictamente diseñadas para abordar dicha limitación. El modelo de la integración, el cual incluye a los alumnos con discapacidad en aulas ordinarias; pregona que son los alumnos los que deben adecuarse al sistema educativo. Por último, el modelo de la inclusión reconoce la necesidad de

adaptar las culturas, las prácticas y las políticas educativas para poder satisfacer las necesidades de cada uno de los alumnos (UNICEF, 2014).

Las políticas educativas orientadas a posibilitar el derecho a la educación se organizan en diferentes niveles de concreción curricular. El primer nivel acuerda condiciones de unidad en el sistema educativo, dando espacio, además, a la diversidad jurisdiccional y reconociendo las diferentes trayectorias escolares. El segundo nivel refiere a los diseños curriculares; en ellos cada ministerio de educación provincial establece los contenidos prioritarios de acuerdo a la realidad de cada provincia. El tercer nivel de concreción se realiza en las instituciones, mediante el Proyecto Educativo Institucional (PEI). El último nivel apela puntualmente al trabajo áulico, por lo que se considera un punto clave en el proceso inclusivo. Dicho esto, más allá de las características de cada nivel, resulta fundamental que los mismos guarden relación y tengan coherencia entre sí, ya que el objetivo final es desarrollar un proceso sistemático que se oriente a eliminar las barreras que se producen en cuanto al acceso, el aprendizaje y la participación de todos los alumnos en el sistema educativo (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019).

Ahora bien, según UNICEF, se han registrado, en los últimos años, avances en pos de la universalización de la educación. No obstante, aún existen brechas en la educación inclusiva de alumnos con discapacidad; de hecho, las políticas educativas generalmente no contemplan a este alumnado (UNICEF, 2014).

En el contexto previo al establecimiento de la Ley Nacional de Educación en el año 2006 (ley que decreta la obligatoriedad del nivel secundario), han surgido debates respecto de la factibilidad de la universalidad de la institución escolar, dadas las características que presentaba, (y que aún presenta), como resultado de un proceso histórico. Así, el nivel secundario ha adquirido, en el transcurso de los últimos años, un formato “hegemónico” que,

lejos de garantizar la universalidad, se visualiza como una barrera para el logro de la misma, como así también para el cumplimiento de la obligatoriedad (Southwell, 2020).

De igual manera, Caffarelli (2017) sostiene que la política educativa del nivel secundario sí promueve la universalidad y la obligatoriedad, pero también expresa que en la práctica no se llevan a cabo de forma igualitaria; al margen del contexto normativo, la realidad refleja una gran disparidad en el acceso y la permanencia en la totalidad de las distintas jurisdicciones. Sin embargo, la situación social y educativa en los últimos 20 años se contraponen a la homogeneidad bajo la cual sentaron sus bases los sistemas educativos actuales.

En relación a esto, UNICEF asegura que las personas con algún tipo de discapacidad tienen una probabilidad significativamente menor de ser matriculados en la escuela en comparación con alumnos que no la presentan. Asimismo, afirma que la discapacidad es un factor de exclusión educativa mucho más sustancial que el género o lugar de residencia (UNICEF, 2014).

Según Martorello y Orlando (2018), si tomamos en consideración el Trastorno del Espectro Autista desde la educación inclusiva, es importante destacar que este diagnóstico no determina en sí un abordaje inclusivo particular, sino que la educación inclusiva contempla a todos los alumnos por igual, independientemente de su condición; en otras palabras, el TEA no define un criterio específico de escolarización. De acuerdo a las autoras, educar inclusivamente no implica únicamente brindar apoyos específicos para alumnos que se consideran “diferentes”, sino que el entramado es mucho más profundo; atender a la diversidad requiere desintegrar el esquema tradicional que pretende que todos los alumnos realicen lo mismo, en el mismo momento, de la misma manera y con los mismos elementos, valorando posteriormente los aprendizajes con, por supuesto, el mismo tipo de evaluación. Hoy, gracias a los avances producidos en el área de las neurociencias, se conoce que existen incontables maneras diversas de aprender.

En otras palabras, la educación inclusiva tiene como objetivo principal que absolutamente todos los alumnos (tengan o no discapacidad) adquieran aprendizajes de manera conjunta, al margen de las condiciones sociales, culturales y/o personales, incluyendo aquellos que presentan dificultades en el aprendizaje (Agencia Nacional de Discapacidad, s. f.).

Por tanto, la escuela inclusiva permite que todos los alumnos se beneficien ya que propone una enseñanza basada en las necesidades de cada educando, no solo en los que presentan una condición, ya que este proceso plantea una modificación en la concepción, una nueva pedagogía, un currículo más flexible y una organización escolar que contemple la diversidad, bajo la premisa de que es obligación del sistema oficial educar a todos los alumnos (UNESCO, 2008).

### **Hacia una Definición de Formación Docente**

La palabra docente refiere a una persona “que enseña” (Real Academia Española, 2014, definición 1).

La docencia constituye un proceso complejo en el cual se relacionan multiplicidad de elementos, siendo los más destacados los conocimientos y también la relación pedagógica entre profesores, estudiantes y otras instancias académicas; donde, además, la atención está centrada en procesos de diversos aprendizajes, como ser conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, valores y otros (Morán Oviedo, 2004). El autor también menciona en el texto una cita de su propia autoría (Morán, 1995) que expresa que la docencia implica un espacio donde se entretengan factores e intenciones, por medio del cual maestros y alumnos aprenden diversas formas de construir conocimiento; saber y también saber pensar, investigar y aprender a razonar la realidad. En otras palabras, se trata de un proceso creativo en el que tanto los sujetos que enseñan como los individuos que aprenden interactúan con un objeto de conocimiento, develando, de esta forma, su propia lógica de construcción, a la vez que se transforman recíprocamente (Morán Oviedo, 2004, p.46).

Por lo que a formación concierne, significa “acción y efecto de formarse” (Real Academia Española, 2014, definición 1).

Simons & Masschelein (2014) afirman que la formación es un acontecimiento abierto de verdadera preparación o, dicho de otro modo, de una preparación sin ningún tipo de propósito establecido más allá de saber estar preparado; alcanzar una madurez bien educada.

Ahora bien, Martín (s. f.) sostiene que la docencia es una profesión que requiere de una formación permeable en cuanto a nuevas actualizaciones, que permitan la transmisión de saberes y prácticas de enseñanza que permitan destacar las potencialidades de los alumnos, e impulsar la comunicación, el respeto por la heterogeneidad y la búsqueda de soluciones innovadoras para los conflictos que se presentan en la cotidianeidad del aula.

De acuerdo con esto, Lencioni expresa que, del mismo modo que resulta ser el punto de inicio en el devenir de la vocación, la formación docente es el punto clave en la construcción y la modernización del oficio de la enseñanza, ya que es allí donde deben surgir experiencias que impulsen al debate sobre el ámbito educativo, pero también debe propiciar el análisis sobre las generaciones venideras, que están en constante cambio y evolución. (Lencioni, 2021)

Por su parte, la Ley Nacional de Educación sostiene, en el artículo 71, que:

La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

(Constitución Nacional Argentina, 2006)

Por lo tanto, ¿qué es la formación docente? De acuerdo con Chehaybar y Kuri:

La formación docente es una actividad polivalente, compleja, dinámica y socialmente construida, la cual requiere una formación específica dentro del campo humanista y didáctico, así como el desarrollo de una actitud profesional que implica el compromiso y la responsabilidad de formarse para ejercer la docencia, ya que esta es una actividad que se construye y se forma a partir de la reflexión, la interpretación y la transformación de la práctica educativa.

(Chehaybar y Kuri, 2006, p.226)

Liliana Abrate, en tanto, sostiene que, si bien la formación inicial resulta fundamental, puesto que se trata de una iniciación en la adquisición de contenidos y el desarrollo de las capacidades necesarias para ejercer la profesión, no debe considerarse como una etapa concluida. En el ámbito educativo es frecuente oír que algunos docentes manifiestan no estar capacitados para afrontar determinadas situaciones, o que durante el profesorado no han sido preparados; incluso pueden aparecer cuestionamientos y prejuicios para con los recién recibidos. También es común que docentes con mayor trayectoria no demuestran apertura al diálogo debido a que traducen esta acumulación de experiencias como certezas incuestionables sobre las que asientan sus prácticas educativas. Para superar estas barreras es necesario, como primera medida, el reconocimiento de la incompletud de la formación inicial, dado que es inviable que esta provea absolutamente todo lo necesario para el ejercicio de la labor docente. Es por ello que la formación continua resulta una incomodidad necesaria, indispensable y facilitadora del crecimiento profesional. A esto debe agregarse que los procesos formativos son compartidos, por lo que resulta esencial una mirada colectiva que fomente el diálogo y las interacciones con otros (Abrate, 2020).

Respecto a esto, Martín (s. f.) manifestó que: “la formación docente debe ser una herramienta de final abierto, no una receta cerrada”. Sostiene que tanto el sistema educativo

como la formación docente deben adaptar los contenidos y las formas de transmisión a las demandas actuales de competencias en las áreas del conocimiento, del hacer y del saber hacer.

Cuando el docente asuma un rol crítico, entendido como agente cuestionador de la realidad, y logre vislumbrar el proceso de enseñanza en toda su complejidad, será entonces capaz de trasladar esta actitud cuestionadora a sus alumnos, para propiciar espacios de reflexión y también una práctica emancipadora y transformadora de ideologías, tradiciones, actitudes y prácticas, las cuales permitan una construcción más justa e igualitaria de la sociedad, en la que todos los sujetos tengan la posibilidad de desarrollarse (Chehaybar y Kuri, 2006).

### **El Nivel Secundario en Argentina**

La ley Nacional de Educación 26.206, sancionada en el año 2006, tiene por objetivo regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender (art. 1º.-), siendo responsables el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación (art. 4º.-). De acuerdo al artículo 17 de la presente ley, la estructura del Sistema Educativo Nacional incluye cuatro niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior, y ocho modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria (Ley 26.206, 2006).

En el año 2007 se sanciona la Ley 13.668, la cual pretende regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en el ámbito provincial. Dicha ley extiende el periodo de obligatoriedad desde la sala de cuatro años del Nivel Inicial hasta el Nivel Secundario de seis años inclusive. También establece la Educación Primaria y la Secundaria (ambas de 6 años de obligatoriedad) como dos unidades pedagógicas y organizativas diferentes, diferenciando con



esto a los/as niños/as de los adolescentes. Queda establecida así una Educación Secundaria que atiende a las necesidades específicas de los jóvenes, con diversas orientaciones vinculadas a la formación ciudadana y para el trabajo (Ley 13.668, 2007).

El artículo 28, incluido en el capítulo V del Título II de la mencionada ley, decreta:

El Nivel de Educación Secundaria es obligatorio, de seis años de duración y constituye una unidad pedagógica y organizativa comprendida por una formación de carácter común y otra orientada, de carácter diversificado, que responde a diferentes áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. Este nivel está destinado a los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que hayan cumplido con el Nivel de Educación Primaria. El Nivel de Educación Secundaria define sus diseños curriculares, en articulación con los diferentes Niveles y Modalidades conforme lo establece la presente ley. (Ley 13.668, 2007)

Los objetivos y funciones del Nivel, sumados a los establecidos en el artículo 16 de esta Ley, son:

Garantizar la producción y adquisición de conocimientos propiciando la continuación de los estudios y asegurando la inclusión, permanencia y continuidad de los alumnos en el sistema educativo público mediante una propuesta de enseñanza específica, universal y obligatoria para todas las Modalidades y orientaciones, entonados los ámbitos de desarrollo, que promueva el conocimiento y la articulación con el patrimonio cultural, científico, tecnológico, de desarrollo e innovación productiva de la provincia, el país y el mundo.

Reconocer a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y a sus prácticas culturales como parte constitutiva de las experiencias

pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto.

Reconocer y consolidar en cada alumno las capacidades de estudio, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, su conformación como ciudadanos, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda su vida.

Promover en los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores el respeto a la interculturalidad y a las semejanzas y diferencias identitarias, garantizando una educación integral en el desarrollo de todas las dimensiones de su persona, sosteniendo el derecho a la igualdad de educación.

Garantizar prácticas de enseñanza que permitan el acceso al conocimiento, a través de las distintas áreas, campos y disciplinas que lo integran y a sus principales problemas contenidos y métodos, incorporando a todos los procesos de enseñanza saberes científicos actualizados como parte del acceso a la producción de conocimiento social y culturalmente valorado, para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea.

Concebir y fortalecer la cultura del trabajo y de los saberes socialmente productivos, tanto individuales como colectivos y cooperativos, en las escuelas, vinculándolos a través de una inclusión crítica y transformadora de los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores en los espacios productivos, brindando conocimientos generales y específicos para su formación a través de propuestas específicas que surjan de las modalidades, orientaciones y/o ámbitos de desarrollo educativo.

Garantizar los mecanismos de participación de los alumnos en el gobierno escolar para favorecer y fortalecer el ejercicio de la ciudadanía y la gestión democrática de las instituciones del Nivel.

Formar lectores críticos y usuarios de la cultura escrita, capaces de leer, interpretar y argumentar una posición frente a la literatura y la información; y propiciando formar escritores con profundos conocimientos de la lengua española capaces de producir diversos textos tanto orales como escritos para manifestar ideas organizar información producir conocimientos y comunicarse con otros.

Promover y fortalecer los contenidos, saberes y prácticas que definen a cada una de las Modalidades en todos los Ámbitos educativos, asegurando recursos que, como aquellos que forman parte de las escuelas de jornada extendida y jornada completa, contribuya a garantizar el derecho a la educación y la continuidad de los estudios de todos los alumnos de la provincia.

Desarrollar procesos de orientación vocacional con el fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores.

Crear espacios extracurriculares, fuera de los días y horarios de actividad escolar, para el conjunto de los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades artísticas, de educación física y deportiva, de recreación, acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura, en cualquier Ámbito de desarrollo, en forma articulada con las prescripciones curriculares de la Educación Secundaria. (Ley 13.668, 2007)

Ahora bien, para Kravetz & Castro (2015) resultan de suma importancia no solo las reformas educativas y regulaciones oficiales abocadas al sistema en su conjunto, sino también la traducción, resignificación y asignación de los sentidos que las instituciones realizan sobre ellas; es decir, no basta solo con la reforma hecha por el Estado, sino que entra en juego, además, la comprensión que cada institución educativa realice de ella. De acuerdo con las autoras, estos nuevos sentidos que construyen las instituciones respecto del nivel macropolítico son los que van a ir configurando las dinámicas particulares en las escuelas. Las barreras que surgen entre las políticas educativas y su correcta implementación, sostienen las autoras, abarcan desde diferentes niveles de complejidad; responsabilidad de los directivos, supervisores e, incluso, autoridades provinciales respecto de su intervención; falta o escasez de recursos tanto simbólicos como materiales; insistencia en el carácter tradicional de la escuela, entre otras.

### **Metodología**

El presente estudio tiene un enfoque cualitativo. La aproximación cualitativa utiliza la recolección de datos sobre la perspectiva y las experiencias de los participantes en relación a un hecho o fenómeno, con el fin de analizarlos desde una mirada interpretativa centrada en la comprensión del significado de las acciones de los mismos (Hernández Sampieri et al., 2014).

Contempla un diseño fenomenológico. En palabras de Hernández: “su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los puntos en común de tales vivencias” (Hernández Sampieri et al., 2014, p.493).

Se trata de un estudio no experimental de corte longitudinal; la decisión de optar por este tipo de abordaje radica en que permite extraer información en diferentes momentos de un periodo determinado, lo que posibilita hacer inferencias sobre la evolución del problema de investigación, sus modificaciones y sus consecuencias (Hernández Sampieri et al., 2014). La

elección de la duración de las observaciones es en vistas a obtener la mayor cantidad de información sobre la situación inicial, los cambios que se van suscitando, la dinámica áulica, las estrategias implementadas y, finalmente, los resultados logrados por el alumno, en relación a lo anteriormente dicho.

El tipo de muestreo es no probabilístico de tipo homogéneo; lo primero refiere a que no se pretende una generalización de los resultados. En cuanto a la característica homogénea, significa que las unidades de muestra seleccionadas poseen un perfil o rasgos iguales o similares (Hernández Sampieri et. al., 2014).

Como instrumento de recolección de datos se utiliza, en primer lugar, un cuestionario que tiene por objetivo indagar sobre aspectos relacionados con la formación profesional de los participantes, concepciones sobre el proceso de inclusión educativa y conocimientos sobre TEA. La utilización del cuestionario se justifica por la eficacia de dicha herramienta para la recolección de información de forma estandarizada sobre determinadas características respecto de una población de interés, como así también opiniones, creencias o actitudes (INEE & MIDE UC, s. f.).

Como segundo instrumento se implementa el método de observación directa para detectar estrategias de intervención en relación a la inclusión de alumnos que presentan TEA. La observación se entiende como un procedimiento que aporta a la recolección de datos por medio de la utilización de los sentidos y la lógica para obtener un análisis más minucioso de los hechos y realidades del objeto estudiado (Campos y Covarrubias & Lule Martínez, 2012). La elección de este método se debe a que se considera que puede brindar un acercamiento más genuino a lo acontecido en el aula, como así también a las dinámicas que confluyen en ella.

La investigación es llevada a cabo considerando el marco ético y legal vigente, por lo que se presentó a cada participante el consentimiento informado donde se detalla: propósito investigativo, los instrumentos que se utilizarán, los beneficios, las posibles incomodidades y,

fundamentalmente, la participación voluntaria, como así también la posibilidad de retirarse del estudio, si así lo desea, en cualquier etapa del mismo (Losada, 2014).

### **Procedimiento**

Se inicia un recorrido por las instituciones educativas de nivel secundario de la ciudad de Navarro con el objetivo de hallar una que presente en su matrícula un alumno con diagnóstico confirmado de TEA, que permita la realización de la observación directa de las clases, y disponga de docentes que deseen participar voluntariamente de esta propuesta investigativa. Finalmente se escoge una institución de nivel secundario que presenta en la lista de matriculación un adolescente de 16 años con un diagnóstico confirmado de TEA, con propuesta pedagógica de inclusión.

Los cuestionarios se llevan a cabo mediante un formulario google, y se envían de manera on-line. En el caso de las observaciones, se realizan en cinco asignaturas y corresponden al primer trimestre del ciclo lectivo 2024 (marzo, abril y mayo), con una extensión de una hora semanal cada una. Dado que el alumno cuenta con una Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI) que concurre dos horas semanales; es decir, sin cumplir la presencialidad total, se presentan algunas observaciones en las cuales se evidencian intervenciones de la misma.

También se ha podido acceder a la Propuesta Pedagógica de Inclusión, la cual arroja luz respecto de las preguntas de investigación en relación al abordaje pedagógico de los docentes.

Finalmente se realiza un análisis de los datos obtenidos a través de los cuestionarios en relación a: la concepción docente sobre la inclusión educativa en la institución regular, si existe formación sobre el trastorno del espectro autista y qué información poseen respecto del mismo. En cuanto a los protocolos de observación, sirven para constatar de manera empírica de qué

forma trabajan y qué estrategias implementan los docentes frente a un alumno con TEA. Este análisis se ejecuta manualmente de manera interpretativa y también inductiva.

## **Resultados**

A continuación se exponen los resultados reflejados en los cuestionarios y las observaciones realizadas a cinco docentes de nivel secundario de la ciudad de Navarro. Los mismos se organizan de acuerdo a los tres objetivos específicos; identificar cuál es la perspectiva de los docentes sobre la inclusión educativa en el aula regular, indagar acerca del grado de información que poseen los docentes sobre el trastorno autista, y explorar sobre las prácticas docentes llevadas a cabo con alumnos con TEA, para luego responder a la pregunta de investigación a la que se alude en el objetivo general y de la que parte la presente investigación: cuál es el grado de repercusión que tiene el conocimiento docente sobre el trastorno autista en la educación de los alumnos TEA.

En primer lugar se detallan las respuestas en relación a las diferentes miradas que poseen los docentes sobre la inclusión educativa en la educación regular, y también las que aluden a experiencias personales respecto de la inclusión de un alumno TEA.

Con relación a la pregunta: “¿Qué opinión tiene respecto de la inclusión educativa en la educación regular?” las respuestas fueron: “Los docentes no estamos preparados para la formación del alumno respecto de la pedagogía y/o métodos y técnicas de enseñanza, sólo logramos adecuación de contenidos, minimizando los mismos, y la integración social, en ocasiones” (P1); “Me parece que la inclusión de los estudiantes con autismo es necesaria y que los favorece. También ayuda a los demás estudiantes y a los docentes a comprender que dentro del aula tenemos un grupo heterogéneo de estudiantes, que en mayor o menor medida necesitan a un docente que potencie sus habilidades y que los guíe en la convivencia con otros con realidades diferentes” (P2) “Mi opinión es que depende de cada caso. He tenido casos donde ha

sido positiva y beneficiosa para el alumno y para el grupo, en otros casos no tanto. Es importante el nivel de compromiso de la familia, el docente y el acompañante terapéutico. Se debe mantener un trabajo en equipo para poder tener los logros esperados y con objetivos claros y comunes” (P4); “La inclusión educativa en la educación regular es fundamental para construir una sociedad más equitativa y diversa. Todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o necesidades, merecen tener acceso a una educación de calidad en un entorno inclusivo. [...]” (P5); “Hay alumnos que tienen sus acompañantes y eso permite un mayor seguimiento en la materia, aquellos que no poseen acompañantes se dificulta mucho más.” (P3)

En relación al primer objetivo se puede observar, de acuerdo a las respuestas, que si bien hay docentes que enfatizan la importancia que tiene la inclusión educativa, no solo para el alumno TEA sino también para el entorno inmediato, aún existen miradas pesimistas respecto a dicho proceso, como así también una falsa creencia de que la educación inclusiva es tarea exclusiva de los diversos dispositivos de inclusión, y no del docente a cargo.

Ante la pregunta: “¿Cómo describiría dicha experiencia?” (Inclusión de un alumno TEA) los docentes respondieron: “Mi experiencia en general es muy positiva, de mucho aprendizaje y me ha permitido replantearme las formas de enseñanza. Al principio fue muy desafiante, ya que la formación docente recibida no contemplaba esta nueva forma de trabajo, incluso por momentos llegas a considerarte incapaz de poder lograr un acercamiento positivo con jóvenes con autismo y mucho más enseñar una materia tan abstracta como Matemática. Luego conoces al estudiante, aprendes sobre él y sus habilidades, y terminas celebrando cada logro por más mínimo que sea. Lo más gratificante de la experiencia es poder trasladar esa forma de enseñanza a todos los demás estudiantes, a quiénes también debemos potenciar sus habilidades. Creo que ahí se logra una inclusión completa” (P2); “Mi experiencia ha sido enriquecedora y desafiante a la vez. También he notado que, como docentes, a menudo



carecemos de las herramientas y la información necesarias para apoyar adecuadamente a estos alumnos. He sentido la necesidad de una mayor capacitación en estrategias específicas para la inclusión y el manejo de situaciones que puedan surgir. Esta experiencia me ha llevado a buscar más recursos y aprender continuamente para mejorar mi práctica docente y asegurarme de que todos los estudiantes reciban el apoyo que necesitan para prosperar académica y socialmente” (P5); “Fue una experiencia con cierta dificultad debido a que mi materia es de razonamiento, cálculos y otros obstáculos por lo cual tuve que realizar adaptaciones.” (P3); “Voy aprendiendo gracias a pautas de enseñanza de los acompañantes del alumno y de los directivos de la institución” (P1).

Se puede percibir una correlación con las respuestas mencionadas en los apartados anteriores, ya que hay cuestionarios que destacan la complejidad pero también la necesidad de propiciar una mejor y más adaptada educación para todos los alumnos, no solo para el alumnado TEA. También se visualizan respuestas que evidencian pocos recursos respecto del proceso inclusivo, más allá de la adecuación curricular.

De acuerdo al segundo objetivo del presente estudio; el cual pretende indagar sobre el conocimiento que poseen los docentes sobre TEA, es necesario aclarar que, respecto de la pregunta sobre la formación específica en TEA, solo una persona manifiesta haber recibido. También se cree conveniente, en este apartado, mencionar todas las respuestas obtenidas sobre los conocimientos en relación a TEA, ya que el eje central del presente trabajo es conocer cuál es el grado de conocimiento que poseen los docentes de nivel secundario sobre el Trastorno del Espectro Autista y, fundamentalmente, de qué forma repercute en la enseñanza.

Frente a la pregunta: “¿Qué conocimientos posee sobre el Trastorno del Espectro Autista?” los resultados arrojaron lo siguiente: “Ninguno” (P1); “Los conocimientos que poseo son los que he recibido de psicopedagogas o acompañantes de los estudiantes que he tenido, de

compartir experiencias con otros docentes o por leer textos que he buscado por mi cuenta con respecto al tema” (P2); “Muy poco al respecto, solo las situaciones que se han presentado en el aula” (P3); “Es un trastorno que abarca distintos comportamientos, que influye en relaciones sociales y áreas de aprendizajes del ser humano. Tienen habilidades en los procesos de reiteración y repetición, siendo dificultosos los procesos de razonamiento. Les favorece el orden y las rutinas. Los incomoda la improvisación, la espontaneidad, el contacto próximo, el desorden y bullicio. Llegar a ellos es un desafío que vale la pena” (P4); “Sé que TEA es una condición del neurodesarrollo que afecta la forma en que una persona se comunica y se relaciona con los demás, y que puede presentar una amplia variedad de manifestaciones y niveles de severidad; cada persona con autismo es única y puede tener diferentes habilidades y desafíos” (P5)

En este caso, el protocolo donde se expresa haber tenido formación específica en TEA logra dar una definición cercana al cuadro, aunque con ciertas conjeturas, ya que no todas las personas TEA tienen dificultades de razonamiento, o son intolerantes al desorden y/o bullicio. Por otro lado, existe un protocolo que también brinda una respuesta acertada; aparece la expresión “condición del neurodesarrollo”, y menciona la variedad de síntomas y los distintos niveles de afectación. Hay, además, una respuesta que hace alusión a la búsqueda activa de recursos y de información, a lo cual se suma información obtenida de otros colegas y de experiencias con acompañantes terapéuticos. Por último, en los protocolos restantes responden tener escaso o nulo conocimiento sobre el tema.

En respuesta al segundo objetivo, se pone de manifiesto que aún existe una gran variedad de situaciones respecto del conocimiento de los docentes sobre el Trastorno del Espectro Autista; desde haber recibido formación específica en TEA, no haber recibido

formación pero igualmente poseer conocimientos, como así también no disponer de ningún tipo de información sobre TEA.

En cuanto al tercer objetivo, el cual se relaciona con las estrategias implementadas por los docentes en la educación del alumno con TEA, se encontraron abordajes diversos los cuales resultaron más o menos efectivos. A continuación se aclara la información obtenida más significativa en relación a esta temática.

Existe un protocolo que tiene una repercusión sustancial en cuanto a la pregunta central del presente trabajo; en este caso, durante la observación expresó no saber cómo trabajar con alumnos que tuvieran un diagnóstico determinado. Esto condujo a que no se propiciara un acercamiento genuino al alumno. Si se presentó, por el contrario, una serie de abordajes que lejos se encontraban de coincidir con las pautas especificadas en la propuesta de inclusión; como la falta de concreción de los temas explicados, o la utilización del dictado en forma apresurada y sin posibilidad de repasar lo dicho. Una cuestión importante que se ha podido observar fue que, si bien al inicio no se observaron intenciones de propiciar un acercamiento para con el alumno, cuando hubo una predisposición a tenerlo se evidenció una invasión del espacio personal, como también situaciones de contacto físico, provocando un malestar visible en él. Otro punto a considerar fue la poca disposición para llevar a cabo las orientaciones brindadas por la docente de inclusión. Por último y no menos importante, no hubo una anticipación de las actividades que se presentarían en la evaluación, más allá de las especificaciones de la propuesta individual y de las sugerencias de la docente de inclusión.

En los protocolos observados se pudieron constatar abordajes que resultaron eficaces, correspondiéndose con docentes que poseían gran cantidad de información relacionada con las características individuales del alumno, incluyendo cuestiones asociadas al estilo de aprendizaje del mismo. Un aspecto destacable en la forma de abordar el ejercicio docente

fueron las consideraciones frente a las barreras que presentaba el alumno al momento de realizar determinadas actividades. Esto fue acompañado de un grado notable de empatía; si bien los objetivos a largo plazo continuaban siendo los esperados, supieron respetar los tiempos del alumno, fuera de las expectativas propias y de lo dispuesto según la currícula. Este rasgo también pudo observarse en la atención a las actitudes que demostraba el alumno incluido; cuando se detectaba cierta incomodidad en relación a la invasión del espacio personal o tonos de voz más elevados de lo exigido, se realizaban las intervenciones pertinentes en forma inmediata. Pudieron corroborarse, asimismo, estrategias puntuales para el trabajo con el alumno. Supieron contemplar la existencia de una conducta de auto regulación, con sus indicaciones específicas, por lo que pudieron resolver la situación en forma eficaz cada vez que esta aparecía, como así también disolver situaciones de conflicto entre los estudiantes en forma inmediata. Cabe destacar que, en los abordajes que resultaron efectivos, se utilizó un tono de voz apacible, lo que se corresponde con una cuestión solicitada en la PPI. En cuanto al área pedagógica, se realizaron modificaciones teniendo en cuenta las orientaciones estipuladas en la propuesta.

Por otro lado, se observaron protocolos que reflejaron claros inconvenientes respecto del abordaje de la educación del alumno TEA. No existieron estrategias individuales para el trabajo con el mismo. Se observó una notable dificultad en lo que respecta al acercamiento docente-alumno; ante la primera negativa del alumno se decide abandonar cualquier intento de proximidad. Se constató, además, una evidente rigidez para adaptarse a los requerimientos de la propuesta de inclusión; como la anticipación de las consignas con las que se evaluará, la fragmentación y secuenciación de las actividades, la dificultad del alumno para resolver consignas que requieran desarrollo o las consideraciones para con el trabajo en grupo, los cuales surgen de las características individuales del estudiante TEA.

En conclusión al tercer objetivo, se observa una disparidad en relación a la efectividad de la inclusión educativa, siendo de mayor prevalencia los abordajes que presentan dificultades en el quehacer pedagógico, en contraposición a las prácticas educativas que resultan eficaces.

### **Discusión**

El presente estudio tiene como finalidad analizar el grado de repercusión que tiene el conocimiento que poseen los docentes sobre el Trastorno del Espectro Autista en la educación de alumnos y alumnas con tal diagnóstico en el nivel secundario de la ciudad de Navarro, provincia de Buenos Aires.

El supuesto inicial parte de la premisa de que, a mayor conocimiento sobre las características e implicancias del Trastorno del Espectro Autista, mejor es la calidad de la inclusión educativa. No obstante, el hallazgo principal ofrece una mirada distinta sobre esta suposición.

Se encontró, en los resultados, que hubo solo una participante que expresó haber recibido formación específica en lo referido a TEA. Sin embargo, en las observaciones de clase se pudo evidenciar una clara dificultad en cuanto al abordaje pedagógico respecto de la educación del alumno TEA. De hecho, se vislumbra una perspectiva pesimista en relación a la educación inclusiva, lo que deja entrever la poca expectativa en el proceso de aprendizaje del alumnado TEA.

Esto coincide con las investigaciones realizadas por Maldonado León et al. (2023) y Sanz Abia (2019), las cuales determinaron que uno de los grandes obstáculos del proceso inclusivo son las estigmatizaciones y las creencias erróneas, por parte de los propios docentes, sobre las capacidades de las personas con TEA, lo que se traduce en una sentencia que interfiere en forma directa en el desarrollo de sus potencialidades.

Retomando el análisis de los resultados, no hubo estrategias individualizadas ni consideraciones particulares, por lo que se puede afirmar que no se vio reflejada la propuesta

pedagógica de inclusión en el abordaje pedagógico. Se constató, en cambio, un estilo de enseñanza estructurado, con pocas posibilidades de adaptación a las necesidades educativas del adolescente.

Las investigaciones realizadas por González de Rivera Romero et al. (2022); Silvestre Martínez (2023); Roa Soto y Viveros Becerra (2023); Flores Vinueza (2020); Sanz Abia (2019); López Sánchez (2020) y Márquez García (2021) dan cuenta de lo anteriormente dicho. De acuerdo con los estudios, existe aún hoy un gran obstáculo para la aplicación efectiva del dispositivo inclusivo y es el mismo sistema institucional. Estos trabajos dejaron expuesta la poca, o nula, predisposición tanto de los docentes como del sistema educativo en general, de realizar las adecuaciones pertinentes, llevar a cabo la propuesta pedagógica de inclusión, disponer de estrategias y ajustes razonables, y de conocer las características del TEA que requieren de una atención particular.

Esto se pudo visualizar, también, en otras observaciones, en las cuales se evidencia, asimismo, una gran dificultad para lograr un acercamiento positivo con el estudiante TEA, por un lado, y también la incapacidad para adecuar los contenidos y, sobre todo, la metodología de trabajo acorde a los puntos detallados en la propuesta pedagógica de inclusión.

De acuerdo con la resolución 1664/2017, la importancia de dicha propuesta radica en que “permite a los equipos docentes profundizar contenidos y potenciar las experiencias de aprendizaje, y en ese sentido, ratificar o rectificar decisiones de continuar, modificar o incluir nuevos apoyos y/o dispositivos didácticos específicos en la organización de la enseñanza” (Dirección General de Cultura y Educación, 2017).

A pesar de ello, hubo docentes que manifestaron no estar de acuerdo con modificar el abordaje utilizado, como tampoco estaban dispuestos a compartir las orientaciones brindadas por la docente de inclusión, las cuales ya estaban pautadas en la propuesta. Por el contrario,

continuaron trabajando bajo la misma metodología esperando resultados diferentes, y expresando frustración frente a la poca disposición del alumno frente a dichas metodologías.

Los resultados del estudio realizado por Roa Soto y Viveros Becerra (2023) arrojaron una perspectiva similar. Esta investigación demostró una falta de implementación de adecuaciones de los docentes debido a una evidente renuencia por parte de los mismos, sumado a una incapacidad de adaptación a las necesidades de los alumnos TEA del sistema educativo en general.

Prosiguiendo con los resultados de la investigación, hubo docentes que expresaron que la inclusión era una cuestión relativa; es decir, que dependiendo de cada situación particular podría ser beneficiosa o, en cambio, resultar contraproducente. Dentro de estas situaciones los docentes mencionaron la falta de preparación de los mismos para el abordaje pedagógico con alumnos TEA, la importancia del compromiso de las partes involucradas (familia, docente y acompañante terapéutico) en la trayectoria educativa y, finalmente, la presencia o ausencia de un acompañante terapéutico. En otras palabras, de acuerdo con los docentes, la existencia o no de estos componentes será la que determine la viabilidad y/o la eficacia del proceso inclusivo.

Respecto a esto Desilio (2021) en su trabajo constata que los docentes muchas veces se constituyen en una barrera para la educación inclusiva, fundamentalmente por los prejuicios en base a no considerarse capacitados para hacerse cargo de la enseñanza de los alumnos incluidos. Los resultados de la investigación también arrojaron que existe una convicción, por parte de los mismos, de que la educación corresponde a los agentes especializados en inclusión; como ser la docente de inclusión, el equipo de orientación escolar y el acompañante terapéutico, desvinculándose, en cierta medida, de la responsabilidad que su rol compete.

Por otro lado, se presentaron respuestas que recalcan la importancia de la educación inclusiva, tanto para el alumno incluido como para el resto de los alumnos, y que reconocen, a su vez, la complejidad de dicho proceso.

También se evidenciaron protocolos en los que demuestran estar sumamente capacitados para el abordaje inclusivo; desde contar con estrategias para afrontar las situaciones que pueden resultar un obstáculo para la preservación de alumno TEA, como la utilización de recursos que contemplen las cualidades particulares del mismo y que respeten las disposiciones de la propuesta pedagógica de inclusión. Se pudo dilucidar, de este modo, que los aspectos fundamentales y distintivos en dicho abordaje fueron la empatía y el conocimiento individual del alumno.

Lo anteriormente dicho guarda relación con uno de los resultados de la investigación llevada a cabo por Roa Soto y Viveros Becerra (2023); la misma estableció que la solicitud con mayor relevancia por parte de los padres de alumnos TEA consiste en un mayor grado de empatía de los actores educativos en relación al alumnado TEA.

Esto nos lleva a reflexionar sobre la empatía como un componente inherente de la inclusión. La Real Academia Española conceptualiza la empatía como “Capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos” (RAE, 2014, definición 2).

Balart Gritti (2013), por su parte, expresa que la empatía es la habilidad para comprender necesidades, sentimientos y conflictos de otras personas situándose en el lugar del otro, lo que permite entender el accionar del mismo y así responder asertivamente a las emociones manifestadas; por lo tanto, las personas empáticas tienen más éxito en el área social, ya que la empatía funciona como facilitador de las relaciones interpersonales.

Siguiendo esta línea, la empatía es la que permite situarnos en el lugar del estudiante, entendiendo el proceso educativo desde su perspectiva y así poder prepararnos para responder de una manera más adecuada a las conductas que puedan suscitarse.



Respecto al segundo componente presente en el abordaje de los protocolos descritos (conocimiento individual del alumno), el estudio, ya mencionado, llevado a cabo por Desilio (2021) corrobora lo dicho al respecto al establecer que una correcta inclusión es posible cuando existe un interés genuino por conocer las características particulares de cada alumno, atendiendo a la diversidad en los modos de aprendizaje.

Para finalizar, es necesario destacar que el resultado principal, que guarda relación con el objetivo general, no coincide con gran parte de las investigaciones mencionadas en el estado del arte; Maldonado León et al. (2023); González de Rivera Romero et al. (2022); Silvestre Martínez (2023); Roa Soto y Viveros Becerra (2023); Flores Vinueza (2020); Sanz Abia (2019); López Sánchez (2020) y Márquez García (2021), las cuales aseveran que uno de los mayores obstáculos al cual se enfrenta la educación inclusiva es la desinformación en lo que respecta al Trastorno del Espectro Autista por parte de los actores educativos. Estas investigaciones también plantean, por consiguiente, la urgencia de una mayor capacitación docente en relación al tema.

Sin embargo, la presente investigación sirve como eje para repensar estos supuestos, dado que se ha podido corroborar, en este caso, que la capacitación no es un determinante para la efectividad del proyecto de inclusión, fuera del hecho de que puede resultar una herramienta valiosa si se aplica al trabajo cotidiano en el aula.

Uno de los componentes fundamentales en los abordajes que resultaron exitosos fue la empatía observada en la forma de dirigirse de los docentes, y también en la predisposición a realizar las adecuaciones pertinentes. Esto nos conduce a pensar que, más allá de la información teórica que se pueda poseer sobre TEA, existen otras cuestiones que resultan elementales para un correcto desarrollo del dispositivo inclusivo: la propuesta pedagógica de inclusión, la empatía docente y el conocimiento sobre las características individuales del alumno.

En otras palabras, lo que propone este estudio como verdaderamente indispensable para asegurar una educación inclusiva de calidad (en este caso particular) es la presencia de empatía por parte del docente, la lectura y posterior puesta en marcha de las consideraciones detalladas en la propuesta pedagógica de inclusión, y una intención clara de conocer cuáles son las individualidades del alumno.

Resulta clave, en este sentido, resaltar la importancia de entender que las aulas son heterogéneas; que cada alumno despliega un desarrollo personal e individual y una manera de aprender que obedece a ese desarrollo, por lo que es importante atender a las singularidades de cada estudiante.

También merece la pena mencionar que, así como se establece que cada alumno presenta una particularidad que lo distingue del resto, de igual manera sucede con los casos de TEA. No existen dos casos de personas con Trastorno de Espectro Autista que sean iguales; más allá de las características generales, cada caso es único y presenta una serie de síntomas (e intensidad de los mismos) diversos, que dependerá de diferentes factores, tanto externos como internos.

Es por esto que se concluye que es condición sine qua non el conocimiento de las individualidades de cada alumno para que se produzca una auténtica inclusión, independientemente de la existencia o no de un trastorno específico.

La educación inclusiva no refiere únicamente al acceso de todos los jóvenes en las instituciones regulares, sino que tiene como meta asegurar una educación de calidad, en la que sea el sistema el que se adecúe a los diferentes estilos de aprendizaje, y no a la inversa.

De esta manera, cada alumno tendrá la posibilidad de desplegar todo su potencial, destacando las fortalezas individuales y atendiendo a los aspectos que se constituyen en una barrera para la consecución del aprendizaje.

## **Conclusión**

El objetivo principal de la investigación fue el análisis de la relación entre el conocimiento docente sobre el Trastorno del Espectro Autista y la educación inclusiva; para ello se indagó sobre la perspectiva docente respecto a la inclusión educativa, se exploraron los conocimientos del que disponen los docentes sobre TEA, y se realizaron observaciones para establecer las estrategias y metodologías utilizadas con los alumnos TEA.

Fue necesario, empero, realizar con antelación un abordaje teórico respecto de las variables sobre las que se constituye el presente trabajo, a fin de conceptualizarlas de acuerdo a las definiciones de diversos autores y así poder brindar un enfoque contextualizado para el consiguiente desarrollo del mismo.

También se realizó, de manera detallada, una descripción de estudios precedentes que guardan estrecha relación con los supuestos planteados en la presente investigación, los cuales arrojaron resultados significativos para el análisis de los propios resultados.

Estos últimos se plantean tomando en consideración los tres objetivos específicos que se mencionan en el primer párrafo de este apartado. De acuerdo a la información obtenida, se demuestra que:

- la formación específica en TEA no es requisito para el éxito de un proceso inclusivo,
- un determinante para una educación inclusiva eficaz es el conocimiento y la aplicación de la propuesta pedagógica de inclusión en el abordaje pedagógico,
- existen dos factores que resultan fundamentales para el logro de una educación inclusiva de calidad; la empatía docente y el conocimiento de las características del alumno.

Esto lleva a reconsiderar cuáles deben ser las prioridades para asegurar una educación inclusiva, no solo para los alumnos con proyecto de inclusión, sino para todos los alumnos que se presentan en el aula.

El vínculo docente - alumno resulta ser un componente esencial en la trayectoria educativa ya que influye en forma directa en el desarrollo del aprendizaje, además de contribuir también en el desarrollo social y personal.

Los docentes tienen la responsabilidad de propiciar un espacio de trabajo óptimo para que los alumnos puedan desplegar sus potencialidades. No obstante, en lo referente a proyecto inclusivo no son los únicos responsables; también entra en juego la participación del equipo directivo, el equipo de orientación escolar, la docente de educación especial, la familia, el equipo de profesionales externo y el acompañante terapéutico, si hubiere.

Por medio de este trabajo no se pretende realizar una acusación sobre el accionar docente, sino que lo que se intenta es una revisión de las características de cada abordaje y de las estrategias utilizadas, para poder visibilizar cuáles continúan siendo los puntos débiles de la propuesta inclusiva y así poder comenzar a pensar en una inclusión mucho más efectiva, acorde a las necesidades de cada alumno en particular.

### **Aportes y Contribuciones**

El presente trabajo arroja una nueva visión sobre el paradigma inclusivo, el cual contempla una mirada más humanista, y no tan centrada en componentes teóricos y formativos.

Si bien resultaría adecuada una formación que contemple una caracterización de los trastornos del neurodesarrollo, esta investigación destaca que la misma no permite asegurar la consecución de una correcta inclusión. Lo que sí es considerablemente relevante para el logro de una educación de calidad para los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje es un interés genuino por conocer las características individuales de los estudiantes, como así también la presencia de empatía tanto desde el abordaje pedagógico como en la actitud hacia el trato con los alumnos en general.

Es necesario, por tanto, atender a estos aspectos desde la importancia que merecen, cuestionando(nos) si el trabajo realizado toma en consideración estas cualidades que resultan tan significativas para el proceso inclusivo.

### **Limitaciones**

Como el propósito del trabajo fue indagar sobre la relación de los conocimientos de los docentes sobre TEA y la educación inclusiva, se creyó conveniente trabajar con un mismo caso de inclusión. Esto debido a que, al evaluarse los efectos de las intervenciones, y considerando (como se indicó anteriormente) que cada caso de TEA es único, se consideró que resultaría más adecuado si se trabajase con una persona que presente un determinado nivel intelectual y de desarrollo alcanzado, y no varias personas con niveles de CI, de desarrollo de funciones ejecutivas y de habilidades sociales diferentes.

En un principio se pretendió una muestra de diez participantes. Sin embargo, fue complejo hallar docentes de una misma institución que estén dispuestos a permitir la observación de su clase ya que, como se mencionó, el objetivo fue trabajar con docentes que tuvieran el mismo caso en su aula.

Finalmente, la muestra terminó siendo conformada por cinco profesores de nivel secundario de áreas diversas pertenecientes a una institución de nivel secundario que presenta, en su matrícula, un adolescente de 16 años con un diagnóstico de TEA, con propuesta pedagógica de inclusión.

### **Líneas De Investigación Futuras**

Habiendo establecido que uno de los puntos con mayor relevancia que surge de esta investigación se relaciona con la desinformación, por parte de algunos docentes, sobre las características particulares mencionadas en la propuesta pedagógica de inclusión, sumado a una falta de interés en cuanto a conocer la importancia que esta tiene en la trayectoria educativa de los alumnos con proyecto de inclusión, se puede establecer esta temática como

motivo de investigaciones futuras, las cuales interroguen sobre los aspectos que obstaculizan el trabajo colaborativo en el proceso inclusivo dado que, una parte fundamental del mismo, es la presencia de una propuesta individualizada (PPI) que refleja las pautas y criterios a tener en cuenta durante el trabajo con el alumno/a incluido, la cual permite un abordaje más específico, atendiendo a las particularidades de cada caso.

No obstante, la mera presencia de dicha propuesta no garantiza la eficacia del proyecto inclusivo, sino que también se debe contemplar la disposición de los docentes de trabajar en equipo, informarse sobre misma y aplicarla en su metodología de trabajo.

### **Propuestas De Intervención**

El estudio llevado a cabo permite evidenciar los obstáculos que aún persisten en la inclusión educativa. Por un lado, pone de manifiesto la dificultad de algunos docentes de realizar el abordaje pedagógico de los alumnos con proyecto de inclusión tomando en consideración las pautas presentadas en la PPI. También se vislumbra cierto bajo grado de empatía en el quehacer docente; hecho que impacta en forma directa en la educación de un alumno neuro-divergente. Por último, y que puede correlacionarse con el punto anterior, es la falta de conocimiento de los docentes sobre las características personales de los alumnos.

Se proponen, a continuación, una serie de intervenciones desde el rol de psicopedagoga en la institución, que contemplen las problemáticas mencionadas en relación al conocimiento y la puesta en marcha de la propuesta de inclusión, la falta de empatía y el escaso conocimiento sobre los alumnos.

En primer lugar, resulta fundamental que los docentes comprendan la significancia que la propuesta representa para la trayectoria de los estudiantes con proyecto de inclusión, ya que permite un conocimiento mucho más profundo de las características relacionadas con el estilo de aprendizaje de cada alumno.

Para ello se puede realizar dos reuniones; una al inicio del ciclo lectivo y la segunda hacia mitad de año. Resulta primordial la participación de los docentes que serán encargados de la enseñanza del alumno con PPI, los directivos, la docente de inclusión y el equipo tratante del mismo. En la primera reunión se propone abordar de manera específica y detallada cada ítem de la propuesta, justificando punto por punto el porqué de esa adecuación, con fundamento bio-psico-social. También se puede contemplar la participación de la familia; ellos conocen características personales y pueden proporcionar información valiosa sobre cuestiones que pueden resultar favorecedoras o desestabilizantes para el alumno, como así también criterios a considerar para el acercamiento (como el contacto físico, el espacio personal, la forma de dirigirse, entre otros); aspecto fundamental a tener en cuenta en relación a los cuadros de TEA. Esto en vistas de que cada uno de los actores intervinientes pueda participar brindando distintas perspectivas en base a su profesión/rol específicos. La segunda reunión tendrá por objetivo revisar tanto las estrategias como las herramientas implementadas en el abordaje pedagógico, con el fin de evaluar la eficacia de las mismas y tomar las decisiones correspondientes. También se propone en ella repasar los puntos más relevantes de la propuesta a modo recordatorio.

Otro beneficio de este tipo de abordaje es la unificación de criterios respecto de la metodología de trabajo que resultaría más adecuada para cada alumno en particular. La investigación realizada por González de Rivera Romero et al. (2022) deja entrever las diversas miradas que existen entre los diferentes participantes (docentes, equipo de orientación escolar, alumno, familia) que forman parte de la trayectoria educativa, los cuales resultan ser componentes fundamentales para el desarrollo de una inclusión efectiva y de calidad, que asegure la igualdad de condiciones respecto de los alumnos que no presentan TEA.

Esto, además, puede funcionar incluso como abordaje para resolver la cuestión de la empatía. El proponer la escucha activa en relación a aspectos relacionados con la dinámica familiar, la rutina, la perspectiva personal, la forma de resolver conflictos, los intereses del alumno, entre otros, puede significar una nueva mirada sobre el alumno por parte del docente, ya no como mero alumno sino como un ser humano que es atravesado por situaciones diversas, que resuelve o las enfrenta con los recursos que tiene disponibles, los cuales pueden resultar útiles para beneficio propio pero no adecuarse a las exigencias del entorno, o a las normas sociales implícitas. La escucha activa significa atender de manera consciente lo que el otro intenta comunicar, buscando entender el mensaje de manera focalizada y empática (Hammond, 2023). Otro aspecto clave para desarrollar empatía es considerar el lenguaje no verbal; la postura corporal, el contacto visual, el tono de voz, las expresiones faciales del alumno, lo que muchas veces pueden expresar lo que el interlocutor no dice pero siente.

El último eje a resolver es el poco conocimiento de algunos docentes sobre las características particulares de los alumnos, de las cuales muchas pueden afectar la manera de aprender.

Una forma de abordar esta situación es organizar un debate sobre una temática de interés para los alumnos, donde puedan manifestar sus opiniones y el porqué de cada una. Esto brindará información clave sobre aspectos relacionados con la personalidad, ya que esta determina en gran parte cómo somos, pensamos y actuamos en las diferentes situaciones sociales.



## Referencias

- Abrate, L. d. (2020). *Formación Docente: revisiones, desafíos y apuestas*. Devenir Docente Biblioteca.
- Agencia Nacional de Discapacidad. (n.d.). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva en relación a las personas con discapacidad orientada a la comunidad educativa*. argentina.gob.ar.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/guia\\_de\\_buenas\\_practicas\\_en\\_educacion\\_inclusiva\\_pdf.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/guia_de_buenas_practicas_en_educacion_inclusiva_pdf.pdf)
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5*. Ed. Arlington, VA.
- Balart Gritti, M. J. (2013). La empatía: La clave para conectar con los demás. *Observatorio de recursos humanos y relaciones laborales*, (79), 86-87.  
[https://clasica.gref.org/nuevo/articulos/art\\_250513.pdf](https://clasica.gref.org/nuevo/articulos/art_250513.pdf)
- Bassedas, E. (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Paidós.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: (Index for inclusion) : desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa, Universidad Autónoma de Madrid.  
[https://formacion.intef.es/tutorizados\\_2013\\_2019/pluginfile.php/110242/mod\\_imscp/content/2/guia\\_indicadores\\_inclusiva\\_unesco.pdf](https://formacion.intef.es/tutorizados_2013_2019/pluginfile.php/110242/mod_imscp/content/2/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf)
- Caffarelli, C. (2017). *Políticas públicas, universalidad y derecho a la educación en la Argentina contemporánea. Reflexiones sobre la escuela secundaria*. Facultad de Ciencias Sociales (UNICEN).  
<https://www.soc.unicen.edu.ar/images/editorial/ebooks/colectivoeducadores/caffarelli.pdf>

Campos y Covarrubias, G., & Lule Martínez, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60.

<https://biblat.unam.mx/hevila/XihmaiPachucaHgo/2012/vol7/no13/3.pdf>

Castro A. M., & Kravetz S. E. (2015). La inclusión educativa en la escuela secundaria de la provincia de Córdoba. Reflexiones desde la investigación. En D. Pinkasz (Comp.), *LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA ARGENTINA EN LA ÚLTIMA DÉCADA* (pp. 46-57). FLACSO. [https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171108062824/pdf\\_453.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171108062824/pdf_453.pdf)

Chehaybar y Kuri, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXVI(3-4), 219-259. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27036410.pdf>

Clínica Universidad de Navarra. (2023). *Qué es Trastorno. Diccionario Médico. Clínica U. Navarra*. Clínica Universidad de Navarra. <https://www.cun.es/diccionario-medico/terminos/trastorno>

Colegio de Psicólogos. (n.d.). El espectro en psicología: comprender la diversidad y la individualidad. *Colegio de Psicólogos*. <https://colegiodepsicologossj.com.ar/espectro-psicologia/?shared=false>

Cunningham, B. (n.d.). *¿El autismo es una discapacidad del aprendizaje?* Understood.org. <https://www.understood.org/es-mx/articles/is-autism-a-learning-disability>

Delgado, P. (2021). *Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación*. Observatorio de Innovación Educativa. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/trastorno-del-espectro-autista-tea-educacion/>

Desilio, J. M. (2021). *Inclusión escolar de personas con Autismo Estrategias de Inclusión Escolar en el Nivel Secundario para Adolescentes con Autismo de escuelas bonaerenses*.

repositorio.uai.edu.ar. <https://dspaceapi.uai.edu.ar/server/api/core/bitstreams/97d340d5-5470-49b0-a5f5-070de9481d12/content>

Dirección General de Cultura y Educación. (2017). *Resolución 1664/2017*. normas gba.

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

EspacioAutismo. (2020). *Definición de AUTISMO*. espacioautismo.com.

<https://www.espacioautismo.com/definicion-autismo/>

Flores Vinueza, M. F. (2020). *La inclusión de los estudiantes con TEA desde la mirada de los padres: estudio de caso de la Asociación APADA y MAPAS de la ciudad de Quito*.

Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana.

<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/19424/1/UPS-MSQ050.pdf>

Gómez Marí, I., & Rodríguez Gonzalo, C. (2024). El pensamiento docente sobre la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el aula ordinaria de Lengua y Literatura. *REIDOCREA*, 13(02), 10-21. <https://www.ugr.es/~reidocrea/13-02.pdf>

González de Rivera Romero, T., Fernández Blázquez, M. L., Simon Rueda, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2022). *Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación*. Semantic Scholar.

<https://pdfs.semanticscholar.org/8a17/dadcc5ca0d37b84c5ee1a267ae8ab1e8aeb3.pdf>

Hammond, M. (2022). *Escucha activa: qué es, técnicas para mejorarla y ejemplos*. Blog de

HubSpot. <https://blog.hubspot.es/service/escucha-activa#que-es>

Hernández González, O., Spencer Contreras, R., & Gómez Leyva, I. (2021). La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky. *Conrado*, 17(78).

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100214#:~:text=La%20unidad%20de%20lo%20cognitivo%20y%20lo%20afectivo%20como%20principio,manera%20de%20aprender%20e%20interactuar.)

[86442021000100214#:~:text=La%20unidad%20de%20lo%20cognitivo%20y%20lo%20afectivo%20como%20principio,manera%20de%20aprender%20e%20interactuar.](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100214#:~:text=La%20unidad%20de%20lo%20cognitivo%20y%20lo%20afectivo%20como%20principio,manera%20de%20aprender%20e%20interactuar.)

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (P. Baptista Lucio, Ed.). McGraw-Hill Education.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México (INEE) & Centro de Medición MIDE UC. (n.d.). *Desarrollo de instrumentos de evaluación: cuestionarios*. Cursos de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A355.pdf>

Lencioni, G. O. (2021). “*La Formación Docente y el futuro profesional de la educación*”. Campus Educativo. <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/la-formacion-docente-y-el-futuro-profesional-de-la-educacion/>

Ley de Educación Nacional. 2006. Ley 26.206, Artículo 17. *Constitución Nacional Argentina*. Argentina.gob.ar <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley de Educación Provincial. 2007. Ley 13.668, Artículo 28. *Constitución Nacional Argentina*. Argentina.gob.ar <https://www.trabajo.gba.gov.ar/documentos/legislacion/copreti/Ley%20Provincial%20de%20Educaci%C3%B3n%2013688%20-%20Provincia%20de%20Buenos%20Aires.pdf>

López Sánchez, C. (2020). *El Trastorno del Espectro Autista hacia un nuevo entendimiento de la neurodiversidad*. repositorio.comillas.edu. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/55242/TFM001571.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

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

Maldonado León, G. E., Perdomo Rodríguez, G. D., & Ramírez, L. C. (2023). *1 Factores Protectores, Barreras Actitudinales y Representaciones Sociales sobre el Trastorno del*

*Espectro Autista en niños*. Universidad Piloto de Colombia.

<https://repository.unipiloto.edu.co/bitstream/handle/20.500.12277/12653/Factores%20Protectores%2c%20Barreras%20Actitudinales%20y%20Representaciones%20Sociales%20sobre%20el%20Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Márquez García, B. (2021). *Habilidades emocionales y metodológicas de los docentes de educación secundaria con alumnado con trastorno del espectro del autismo*. uvadoc.uva.es.

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/57782/TFM-L626.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martin, E. (n.d.). *¿Qué hay que tener en cuenta en el proceso de formación docente?*

abc2.abc.gob.ar. <https://abc2.abc.gob.ar/enfoque-sobre-el-proceso-de-formacion-docente>

Martínez, P. A., Pérez, L., & Alvarez, M. (2020). El diagnóstico psicopedagógico para la inclusión socioeducativa de los escolares con necesidades educativas especiales. *Propósitos y representaciones*, 8(SPE3), e735.

<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/735/1074>

Martínez Molina, M. J. (n.d.). *El aprendizaje de las personas con TEA*. plazatea.net.

<https://plazatea.net/aprendizaje-personas-con-tea/>

Martínez Rodríguez, J. M. (2014). *La metodología docente en el trastorno del espectro autista*. crea.ujaen.es

[https://crea.ujaen.es/bitstream/10953.1/791/7/TFG\\_MartinezRodriguez%2cJuanaMaria.pdf](https://crea.ujaen.es/bitstream/10953.1/791/7/TFG_MartinezRodriguez%2cJuanaMaria.pdf)

Martorello, V., & Orlando, M. (2018). Educación inclusiva y personas con trastorno del espectro del autismo. En *Lo que no te contaron acerca del autismo*. Bonum. <https://pdfcoffee.com/lo-que-no-te-contaron-acerca-de-alexia-rattazzi-pdf-5-pdf-free.html>

Mas, M. J. (2016). El pensamiento en el autismo. En *neuronas en crecimiento*.

<https://neuropediatra.org/2016/04/04/pensamiento-autismo/>

- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2019). *EDUCACIÓN INCLUSIVA. FUNDAMENTOS Y PRÁCTICAS PARA LA INCLUSIÓN*. Argentina.gob.ar.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion\\_inclusiva\\_fundamentos\\_y\\_practicas\\_para\\_la\\_inclusion\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf)
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2019). *Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA)*. Biblioteca Nacional de Maestros.  
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006580.pdf>
- Morán Oviedo, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Perfiles Educativos*, XXVI(106), 41-72.  
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13210603.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud. (n.d.). *Discapacidad*. paho.org.  
<https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos*, 19(1), 81-102.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99356728016>
- Real Academia Española. (n.d.). *Diccionario de la lengua española*. dle.rae.es. <https://dle.rae.es/>
- Roa Soto, Y., & Viveros Becerra, A. (2023). *NIÑOS, NIÑAS Y/O ADOLESCENTES CON TRASTORNO ESPECTRO AUTISTA: PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN SEGÚN RELATO DE SUS FAMILIAS*. repositorio.udec.cl.  
[http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/11875/1/roa\\_et\\_al\\_2023\\_TRAB.pdf](http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/11875/1/roa_et_al_2023_TRAB.pdf)

- Russi, M. E. (2021). *Problemas de aprendizaje en niños con TEA*. Top Doctors. Retrieved Abril 15, 2024, from <https://www.topdoctors.es/articulos-medicos/que-problemas-de-aprendizaje-pueden-presentar-los-ninos-con-tea>
- Sanz Abia, M. A. (2019). *INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON TEA (TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO) EN SECUNDARIA. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y VIVENCIAL DE LA PROBLEMÁTICA DEL COLECTIVO. PROPUESTA DE MEDIDAS PRÁCTICAS DE ADAPTACIÓN A LA ASIGNATURA DE TECNOLOGÍA DE 1º ESO*. uvadoc.uva.es. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/38994/TFM-G1068.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sciotto, E. A., & Niripil, E. B. (2021). *Neurociencias, autismo y neurodesarrollo infantil*. Bonum. Secretaría de Educación. (n.d.). *Educación inclusiva*. argentina.gob.ar. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender/autoevaluacion/educacion-inclusiva>
- Silvestre Martínez, M. d. P. (2023). *Maestro: Barrera o facilitador en los procesos pedagógicos de estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista*. Bogotá, Colombia. repositorio.unbosque.edu.co. <https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/720eff8e-291c-4d7b-b6fd-33a103812661/content>
- Simons, M. & Masschelein, J. (2014). *DEFENSA DE LA ESCUELA Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila. infd.edu.ar <https://isfd133-bue.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela.pdf>
- Southwell, M. (2020). La Escuela Secundaria Frente al Desafío de la Universalización: Debates y Experiencias en Argentina. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 28(39). [https://zaguan.unizar.es/record/89575/files/texto\\_completo.pdf](https://zaguan.unizar.es/record/89575/files/texto_completo.pdf)

UNESCO. (2008). Inclusión educativa. *Perspectivas*, XXXVIII(1).

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178084\\_spa/PDF/178084spa.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178084_spa/PDF/178084spa.pdf.multi)

UNICEF. (2018). *Cuadernillo 1 Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF*. En unicef.org

<https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2019-05/Cuadernillo%201.pdf>

Zambrano Garcés, R. M., & Orellana Zambrano, M. D. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana Sociales*, 2(4), 39-48.

[https://killkana.ucacue.edu.ec/index.php/killkana\\_social/article/view/296/457](https://killkana.ucacue.edu.ec/index.php/killkana_social/article/view/296/457)



## **Anexos**

### **Nota De Autorización**

Navarro, 28 de febrero de 2024

A la directora del Instituto Secundario,

Me dirijo a usted a fin de solicitar autorización para realizar mi trabajo de investigación en la institución a su cargo en el marco de la elaboración del Trabajo Final Integrador de la carrera: Ciclo de Complementación Curricular - Licenciatura en Psicopedagogía, que curso en la Universidad de Flores (Legajo N° 30.791).

El tema de la investigación es “El impacto del conocimiento de los docentes sobre Autismo en la inclusión educativa de alumnos del nivel secundario de la ciudad de Navarro”.

El objetivo de mi investigación es analizar la relación entre el conocimiento que presentan los docentes del nivel secundario sobre el Trastorno del Espectro Autista y la educación inclusiva eficaz.

La unidad de análisis de la investigación estará representada por cinco docentes de educación secundaria de este instituto, los cuales hayan tenido experiencia con alumnos TEA.

Sin otro particular y a la espera de una pronta respuesta, la saludo atentamente.

Camila Melisa Díaz Santana

Firma del directivo:

DNI: 37.976.977

N° de Legajo: 30.791

## **Formulario De Consentimiento Informado**

Me ha sido explicado que la investigadora Camila Melisa Díaz Santana, de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad UFLO, desea analizar el conocimiento que poseen los docentes de educación secundaria respecto del Trastorno del Espectro Autista (TEA). Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las experiencias relacionadas a la educación inclusiva de alumnos con TEA, el conocimiento adquirido sobre dicho trastorno y la metodología utilizada con el alumnado TEA. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a los interrogantes que presenta el cuestionario recibido. También autorizo a que mis clases sean observadas por la investigadora.

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

Se me ha comunicado que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad, lo que significa que los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento. Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a [sinvestydes@uflo.edu.ar](mailto:sinvestydes@uflo.edu.ar)

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

Firma:

\*se anexan la nota de autorización y los consentimientos firmados en el siguiente vínculo:

[https://docs.google.com/document/d/19mR9s\\_ciwfR2hojeF\\_l6Ur5JRvxxl-wc-tMAIYt8rs/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/19mR9s_ciwfR2hojeF_l6Ur5JRvxxl-wc-tMAIYt8rs/edit?usp=sharing)

## Protocolos

### Cuestionario

- 1- Nombre
- 2- Formación Profesional
- 3- Años de trayectoria docente
- 4- Durante esos años, ¿ha tenido experiencia con alumnos con Trastorno del Espectro Autista?
- 5- ¿Cómo describiría dicha experiencia?
- 6- ¿Qué opinión tiene respecto de la inclusión educativa en la educación regular?
- 7- ¿Ha recibido algún tipo de formación sobre el Trastorno del Espectro Autista?
- 8- ¿Qué conocimientos posee sobre el Trastorno del Espectro Autista?

### Protocolo 1

- 1- Érica
- 2- Técnico en Despachante de aduanas y comercio exterior
- 3- 16 años
- 4- Si
- 5- Voy aprendiendo gracias a pautas de enseñanza de los acompañantes del alumno y de los directivos de la institución
- 6- Los docentes no estamos preparados para la formación del alumno respecto de la pedagogía y/o métodos y técnicas de enseñanza, sólo logramos adecuación de contenidos, minimizando los mismos, y la integración social, en ocasiones.
- 7- No
- 8- Ninguno

La docente es clara y concisa respecto de la explicación de cada tema y suele utilizar ejemplos de la vida cotidiana para facilitar su comprensión.

En relación al alumno (M), tiene un desarrollo del lenguaje acorde a su edad. No obstante, presenta cierta tendencia a la introversión. Debido a esto, un punto importante que se menciona en la propuesta pedagógica está relacionado con la modalidad de trabajo en grupo. Se sugiere no utilizar dicha modalidad dado lo anteriormente mencionado; sin embargo, de ser inflexiblemente necesario, se plantean ciertas consideraciones de acuerdo a las características de M: que el trabajo se realice en horario escolar (dentro de la institución) a fin de poder observar la dinámica y cómo se desenvuelve el alumno, indicarle tareas puntuales dado que se ha demostrado que trabaja eficientemente bajo directivas concretas, y brindar una supervisión constante, atendiendo a las conductas que el alumno fuera manifestando.

No se distinguen estrategias alternativas respecto de la educación del alumno con propuesta de inclusión. Se ha observado que, al momento de acercarse la docente a querer corroborar si el alumno entendió la consigna, este se muestra evasivo a su acercamiento. Lo mismo sucede cuando ella desea observar cómo el alumno está desarrollando las actividades; en este caso, él corre su carpeta como “escondiéndola”, no permitiéndole ver su trabajo. Al respecto, la docente manifiesta que “no sabe qué hacer cuando le esconde la carpeta”. Esto ocurre en reiteradas ocasiones, hasta que la docente desiste sobre el acercamiento.

Al transcurrir las clases la docente advierte que en su materia es fundamental el trabajo colaborativo ya que gran parte de la asignatura se trabaja desde este tipo de abordaje. La docente de inclusión del alumno recalca que este tipo de metodología no se recomienda llevar a cabo con el alumno incluido puesto que no contempla las características propias del mismo. Aun así, la docente se muestra insistente, argumentado que “en su materia se trabaja

así”. Sin embargo, en ningún momento se contemplaron todas las orientaciones brindadas en relación al trabajo en grupo.

El primer trabajo colaborativo no tuvo buena aceptación por parte del alumno. En cambio, conforme fueron pasando las clases trabajó solo, por lo que presentó finalmente una propuesta de trabajo individual. La docente aceptó, aunque manifestó sentirse disgustada con la idea de que no trabajara en grupo. En los trabajos posteriores sí se le brindaron tareas puntuales como transcribir en el computador, o buscar información sobre algún tema. Si bien no existió intercambio con sus pares, la docente concluía que el trabajo en equipo estaba hecho.

Respecto de la relación docente-alumno, la profesora determinó no seguir intentando un acercamiento, en tanto el alumno manifestó la misma actitud. Ello derivó en un distanciamiento considerable entre ellos, en el que el alumno no solicitaba asistencia, ni comunicaba cuando no entendía. Las primeras semanas no pronunciaba respuesta alguna; a medida que transcurrieron los días, empezó a responder de forma acotada monosílabos como sí, no, y no sé. La docente expresa sentirse frustrada; no obstante, sus clases en ningún momento reflejan las configuraciones de apoyo pautadas en la propuesta pedagógica.

## Protocolo 2

1- Sabrina

2- Profesora de Matemática. Profesora de Física, Química y Biología con orientación en Física.

3- 10

4- Si

5- Mi experiencia en general es muy positiva, de mucho aprendizaje y me ha permitido replantearme las formas de enseñanza. Al principio fue muy desafiante, ya que la formación

docente recibida no contemplaba esta nueva forma de trabajo, incluso por momentos llegas a considerarte incapaz de poder lograr un acercamiento positivo con jóvenes con autismo y mucho más enseñar una materia tan abstracta como Matemática. Luego conoces al estudiante, aprendes sobre él y sus habilidades, y terminas celebrando cada logro por más mínimo que sea. Lo más gratificante de la experiencia es poder trasladar esa forma de enseñanza a todos los demás estudiantes, a quienes también debemos potenciar sus habilidades. Creo que ahí se logra una inclusión completa.

6- Me parece que la inclusión de los estudiantes con autismo es necesaria y que los favorece. También ayuda a los demás estudiantes y a los docentes a comprender que dentro del aula tenemos un grupo heterogéneo de estudiantes, que en mayor o menor medida necesitan a un docente que potencie sus habilidades y que los guíe en la convivencia con otros con realidades diferentes.

7-No

8- Los conocimientos que poseo son los que he recibido de psicopedagogas o acompañantes de los estudiantes que he tenido, de compartir experiencias con otros docentes o por leer textos que he buscado por mi cuenta con respecto al tema.

La docente se muestra amable, cordial y dispuesta a colaborar con cualquier información que resulte funcional a la presente investigación. Cabe señalar que la docente era consciente no solo del diagnóstico sino, también, de las características particulares del joven, por lo que sabía que, de acuerdo con ella, no tenía tolerancia frente al error, y se negaba a revisar o rehacer cualquier tipo de ejercicio, y por ello el buscar un acercamiento en ese tipo de situaciones podría resultar contraproducente.

También estaba al tanto del grado de literalidad que presentaba el alumno, por lo cual evitaba la utilización de metáforas o expresiones con doble sentido, y cuando un compañero

se refería con algún tipo de enunciado de esta índole se encargaba de explicar el significado de la frase formulada.

En relación a la clase, la docente utiliza un tono de voz suave, con un estilo más bien pausado, y repasa cada concepto y/o fórmula que los alumnos manifiestan no comprender, la cantidad de veces que ellos necesiten.

Al inicio de la observación, el clima áulico era desorganizado, había un porcentaje considerable de alumnos que no se mantenían las dos horas en el asiento e, incluso, se producía una gran concentración de alumnos en el escritorio de la docente que demandaban atención al momento de resolver los ejercicios, los cuales no esperaban su turno. Asimismo, los bancos son amplios; suelen sentarse entre tres y cuatro alumnos por cada uno, incluso han llegado a sentarse cinco. En el caso particular del alumno con PPI, se sienta con otros dos compañeros, los cuales resultan sumamente sociables. Esto hacía que varios otros compañeros acudieran al banco en los momentos libres y hasta lleguen a sentarse por encima del banco, lo que incomodaba notablemente a M.

Esto condujo a la docente a llevar a cabo una reestructuración de la dinámica del aula. Comenzó a solicitar que se quedaran en los asientos y que, de tener alguna duda, levantaran la mano y respetaran los turnos al momento de hablar. También solicitó explícitamente que abandonaran la conducta de reunirse en el banco de M, como también pidió que, si requerían de una atención personalizada, acudieran de a uno a su escritorio.

Los contenidos incluían en una primera etapa operaciones combinadas cuyos procedimientos contenían multiplicidad de pasos (el alumno no entendía el porqué de la escritura del procedimiento ya que él acostumbraba a resolver mentalmente); por este motivo las primeras semanas se respetó la voluntad del alumno.

Hasta el momento, si bien M ante cualquier pregunta, invitación o comentario de otros no expresaba verbalmente una negativa, se mantenía callado y con la mirada fija a algún punto (incluso a los ojos de la misma persona que le estaba hablando) de una manera que denotaba enojo. En el caso de que sea la docente la que se dirigiera, contestaba solo por sí o por no. No escribía los pasos de los ejercicios; lo que podía resolver mentalmente lo hacía y escribía el resultado, si no podía (por ser demasiado complejo para resolver mentalmente) no los hacía.

Para la escritura de los procedimientos fue esencial la paciencia y empatía de la docente. Ella expresaba que, mientras lograra comprender la ejercitación, le resultaba indiferente si estaban o no los pasos reflejados en la carpeta; no obstante, sabía que los ejercicios se irían complejizando al punto de tener que realizar si o si los pasos. Cuando comenzó a notar que M mostraba interés en las explicaciones, empezó a acercarse más a observar su carpeta y, de tener la respuesta correcta, considerarlo para las correcciones en clase. También incitó en cada oportunidad a que el alumno intentara resolver de forma escrita. Al comienzo le presentó ejercitaciones con casilleros vacíos, para que se habitúe a la observación de los procedimientos en su carpeta. Empezó a llamarlo al pizarrón para que efectúe un paso de determinado ejercicio, lo cual hacía sin incomodidad observable y, finalmente, un día llegó a clase con un ejercicio de tarea escrito en la carpeta de forma completa. Los ejercicios se fueron complejizando a medida que el alumno iba respondiendo asertivamente, hasta llegar a resolver una operación compleja en forma completa y eficaz.

Una vez vencida esta barrera, M tuvo un cambio radical. Comenzó a participar activamente en clase, acudiendo al pizarrón frente al llamado e, incluso, explicando a los compañeros de banco cuestiones que no comprendían. Esta actitud hizo que muchos otros compañeros se acercaran para que les evacuara dudas también. Empezó a realizar consultas a



la docente y a revisar cada ejercicio cuyos pasos no concordaban con lo corregido en clase, más allá de lograr el mismo resultado. A este punto la relación con la docente se había afianzado notablemente. Finalmente los resultados de las calificaciones fueron excelentes.

### Protocolo 3

1- Florencia

2- Contadora y docente

3- 13 años

4- Si

5- Fue una experiencia con cierta dificultad debido a que mi materia es de razonamiento, cálculos y otros obstáculos por lo cual tuve que realizar adaptaciones.

6- Hay alumnos que tienen sus acompañantes y eso permite un mayor seguimiento en la materia, aquellos que no poseen acompañantes se dificulta mucho más.

7- No

8- Muy poco al respecto, solo las situaciones que se han presentado en el aula

La docente denota cierta verborragia y ansiedad al momento de llevar a cabo las explicaciones. También se puede mencionar un tono de voz agudo y elevado, lo que parece contradecirse con un punto de la propuesta pedagógica en el que se detalla que, al dirigirse a M, es fundamental hacerlo con un tono más bien pausado y tranquilo. De acuerdo a la propuesta, esto se debe a que, si bien presenta una capacidad de almacenamiento de información considerable, la modalidad de procesamiento es lenta, por lo que resulta significativo abordar las explicaciones de una manera apacible, haciendo énfasis en cada unidad de contenido explicada.

Las clases se fueron desarrollando de la siguiente manera: la docente explica un tema nuevo (es necesario aclarar que no deja lugar a consultas o inquietudes, sino que les solicita a

los alumnos que esperen a que termine de explicar), luego realiza un ejercicio en el pizarrón a modo de ejemplo y, finalmente, les indica los ejercicios que deben realizar (de manera autónoma) en el cuadernillo de práctica.

Como las primeras clases se abordaron contenidos teóricos, M no mostró indicios de presentar dificultad alguna. Luego de la tercera semana, cuando comienzan los ejercicios prácticos, se pudo observar una actitud pasiva del alumno. En una oportunidad la docente le indica que él también debe realizar los ejercicios igual que el resto, pero no recibe respuesta. Luego de intentar dos veces acercarse a mirar su cuadernillo y encontrarse con una negativa (le corría la carpeta igual que sucedía durante las observaciones del primer protocolo), no se acercó más. Ella manifiesta que “es muy difícil trabajar si no deja ver la carpeta” y que, además “cuando se le pregunta no contesta”. No obstante no demuestra deseos claros de propiciar un acercamiento diferente.

Las correcciones se realizan en el pizarrón, por lo que la totalidad de los alumnos tienen el cuadernillo con las actividades hechas. Sin embargo, es difícil precisar cuántos alumnos realmente han comprendido la ejercitación. Los contenidos incluyen una parte teórica y una parte práctica. Cuando se le consulta a la docente por M, ella manifiesta que él resuelve desde el pizarrón (copia). Al transcurrir las clases M comienza a evidenciar un retraso significativo en relación al nivel de adquisición de contenidos de sus compañeros el cual se observa por el nulo desempeño en el aula. Cabe destacar que la docente reconoce este desfase; aun así, no propicia una asistencia individualizada.

Los resultados del examen no fueron buenos. Cuando se le pregunta a la docente por la ejecución de M ella facilita la evaluación para poder observarla. Allí se evidencia que los ejercicios prácticos no eran iguales a los trabajados en clase por lo que el alumno no tenía ningún tipo de anticipación; punto fundamental en la propuesta pedagógica de M. Asimismo,

tampoco se observa un fraccionamiento y secuenciación de los ejercicios como se solicita en la PPI; cada consigna conlleva multiplicidad de pasos, a lo que M considera que, al resolverse uno o dos puntos de la consigna, ya estaría terminada, es decir, no contempla que debe resolverlos todos. Otro dato a mencionar fue la petición de respuestas a desarrollar en la parte teórica (el punto fuerte de M en esta asignatura), lo que sería contrario a lo que se detalla en la propuesta; ya que en la misma se explica que es una tarea sumamente dificultosa y agobiante para M, por lo que se sugieren consignas como verdadero-falso, múltiple-choice o unir, entre otras.

#### Protocolo 4

1- Adriana

2- Bioquímica especialista en Bacteriología/docente de física y química en secundaria superior

3- 36 años

4- Si

5- Enriquecedora y única en cada caso

6- Mi opinión es que depende de cada caso. He tenido casos donde ha sido positiva y beneficiosa para el alumno y para el grupo, en otros casos no tanto. Es importante el nivel de compromiso de la familia, el docente y el acompañante terapéutico. Se debe mantener un trabajo en equipo para poder tener los logros esperados y con objetivos claros y comunes.

7- Si

8- Es un trastorno que abarca distintos comportamientos, que influye en relaciones sociales y áreas de aprendizajes del ser humano. Tienen habilidades en los procesos de reiteración y repetición, siendo dificultosos los procesos de razonamiento. Les favorece el orden y las

rutinas. Los incomoda la improvisación, la espontaneidad, el contacto próximo, el desorden y bullicio. Llegar a ellos es un desafío que vale la pena.

La docente refiere no saber cómo trabajar con alumnos con un diagnóstico específico. Respecto del abordaje de la clase, utiliza un tono de voz bajo y monótono. Cuando los alumnos se encuentran alborotados recurre al silencio hasta que ellos mismos se percatan de esto y comienzan a callarse entre ellos.

No se observaron intenciones claras de un acercamiento hacia M. El alumno al inicio denotaba cierto interés durante las explicaciones; no obstante, la docente en ocasiones se desvía del eje central y aborda otros tantos temas que no competen en forma directa al contenido curricular, por lo que los alumnos deben discriminar cuáles son los datos importantes a retener y qué es lo que deben descartar. Esta habilidad resulta comprometida en M, el cual necesita, de acuerdo con la PPI, una concreción tanto del material presentado como de las consignas a resolver.

Se ha observado que la forma de dictado de la docente compromete el desempeño de M. Resulta dificultoso oír la lectura con el tono bajo y monótono de la docente, sumado al alborotamiento de los alumnos, por lo que M por lo general deja espacios sin escribir. Ella (la docente) está al tanto de esta situación, no obstante, continúa con la misma metodología.

Al transcurrir las clases la docente vuelve a expresar que le resulta difícil trabajar con un alumno incluido. Durante las clases el conflicto se presenta cuando comienza el abordaje práctico, en el cual los alumnos deben trabajar con diferentes tipos de fórmulas. La docente vuelve a explicar los contenidos, si los alumnos lo solicitan, pero no se muestra conforme con la solicitud (de una nueva explicación). En el caso de M, como no expresa cuando tiene dificultades en las tareas, la PPI indica que es el docente el que debe propiciar un acercamiento y una observación constante. Sin embargo, cuando ha intentado acercarse lo ha

hecho rompiendo la barrera del contacto físico, incluso lo ha tomado de hombro, a lo que M responde con un sutil rechazo moviendo el torso para el lado contrario y dejando en evidencia una clara rigidez corporal que se suscita de golpe. También pretende ver la carpeta, situación que a M le molesta bastante, lo que se cree que complica aún más el desarrollo de un vínculo entre ambos.

Conforme va avanzando el trimestre se empieza a evidenciar un claro desfasaje de M. La DAI propone un abordaje similar al utilizado en matemática (el cual estaba funcionando en esa área). Sin embargo transcurrieron varias clases hasta que la docente decide ponerlo en práctica. En este caso la propuesta no funcionó. Al querer corroborar lo trabajado, la docente vuelve a acercarse demasiado a M, lo que se supone incrementa la distancia de él hacia la misma.

Antes de la evaluación de cierre de trimestre la docente presenta una serie de actividades a modo de práctica, y también un trabajo práctico. La DAI le solicita que tanto las actividades como el trabajo sean similares a las que se presentarán en el examen, puesto que M requiere de anticipación. La docente refiere que los alumnos “no pueden saber las consignas antes de la evaluación” y que “las actividades tienen un grado de complejización para que piensen”. De igual manera, la DAI insiste en que este punto está incluido en la propuesta, a lo que la docente responde que quiere darle la oportunidad de hacerla, y que no quiere tratarlo diferente. Finalmente tanto las actividades como el trabajo práctico no fueron resueltos, y M recurrió a copiar del pizarrón las respuestas.

El día de la evaluación M pudo resolver la parte teórica, pero no realizó ejecución alguna en lo referido a la parte práctica (desarrollo de fórmulas). No obstante, como la nota de los alumnos presenta un carácter formativo, M aprobó el trimestre. Sin embargo, esto evidenció una clara necesidad de realizar adecuaciones más específicas y de un seguimiento

mucho más riguroso en cuanto a la aplicación de los ítems detallados en la propuesta por parte de la docente.

#### Protocolo 5

1-Gisela

2-Trabajadora social – Profesora

3- 6 años

4-Si

5-Mi experiencia ha sido enriquecedora y desafiante a la vez. También he notado que, como docentes, a menudo carecemos de las herramientas y la información necesarias para apoyar adecuadamente a estos alumnos. He sentido la necesidad de una mayor capacitación en estrategias específicas para la inclusión y el manejo de situaciones que puedan surgir. Esta experiencia me ha llevado a buscar más recursos y aprender continuamente para mejorar mi práctica docente y asegurarme de que todos los estudiantes reciban el apoyo que necesitan para prosperar académica y socialmente.

6- La inclusión educativa en la educación regular es fundamental para construir una sociedad más equitativa y diversa. Todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o necesidades, merecen tener acceso a una educación de calidad en un entorno inclusivo. De todos modos, para que la inclusión sea efectiva, es fundamental que las escuelas cuenten con los recursos adecuados. Como por ejemplo, la formación especializada para los docentes, implementación de estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa de todos los alumnos, entre otras...

7-No

8- Sé que TEA es una condición del neurodesarrollo que afecta la forma en que una persona se comunica y se relaciona con los demás, y que puede presentar una amplia variedad de

manifestaciones y niveles de severidad; cada persona con autismo es única y puede tener diferentes habilidades y desafíos.

La docente menciona que está al tanto de las particularidades a tener en cuenta respecto del alumno con TEA ya que leyó la Propuesta Pedagógica.

Las clases inician con tranquilidad, y van incrementando en intensidad a medida que transcurren los minutos. Como es una materia a la cual le resulta funcional el debate entre alumnos, hay cierta propensión a la alteración del curso de la clase. En un primer momento la docente presenta el material con el que se va a trabajar, con su debida explicación. Luego abre el debate a todos los alumnos, y los invita a compartir sus puntos de vista; en el caso de ser contrarios, se produce un intercambio de opiniones en el que participan todos. Esto llevó, en reiteradas ocasiones, a discusiones acaloradas, algunas un tanto subidas de tono, en las que la docente debió intervenir en forma directa.

La participación de M durante las primeras clases fue nula. Aun así, se lo observa atento a cada explicación; incluso hubo debates en los que las discusiones entre sus compañeros le causaron risa.

Las siguientes semanas la profesora comenzó a solicitarle respuestas durante los intercambios (sin insistirle), a lo que el alumno respondió bien. Si bien las respuestas eran cortas y concisas, comenzaba a haber participación directa. Cabe destacar que, como se mencionó anteriormente, la docente estaba al tanto de la introversión que mostraba el alumno, como así también las particularidades de la conducta del mismo; solía hacer caminatas cerradas de un lado a otro en un espacio acotado del aula (o patio) donde hubiera poca gente. Cuenta que desde el equipo externo que lo atiende les explicaron que esta es una conducta de autorregulación; durante los periodos libres o cuando invaden su espacio (entre otros) los niveles de ansiedad aumentan considerablemente, por lo que acude a esta conducta

como una manera de “auto calmarse”. También menciona que desde el mismo equipo les dieron indicaciones directas de no intervenir desde la prohibición dado que, como al hacerse presente esta conducta la crisis de M ya había comenzado, era de suma importancia permitirle que, por medio de dicha conducta, él mismo pudiera tranquilizarse. Respecto a esto, se ha podido observar la caminata hacia el inicio de las clases; no obstante, resultaron períodos sumamente cortos en situaciones donde disponían de minutos libres (es decir, sin ejercitaciones). Estos episodios transcurrieron durante el primer mes; los siguientes ya no se observaron.

En relación al vínculo docente-alumno, se pudo visualizar cierta recepción del alumno a los requerimientos de la docente, incluso desde las primeras clases, situación que no se había observado en otras asignaturas. Es necesario mencionar que, una de las pautas importantes de la propuesta de inclusión, incluye utilizar un tono de voz armonioso y pausado, características que la docente expresaba en su manera de hablar, sumado al hecho de que, cuando surgían momentos de tensión entre alumnos, la docente intervenía inmediatamente, por lo que estos duraban pocos minutos.

Respecto al abordaje de las actividades, la docente realizaba modificaciones en aquellas que aludían a aspectos u opiniones personales, por lo que M no presentaba inconvenientes al momento de trabajar. Para la evaluación de cierre la docente solicitó la supervisión de la DAI para la confección de la misma. Se utilizó la misma metodología que durante las clases y se determinó modificar y/o eliminar consignas que contemplaran cuestiones personales. La nota final fue aprobada.