



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Tesina

**Trastorno de Espectro Autista y prácticas educativas inclusivas
en escuela pública, Chacabuco**

Alumna: Daniela Rodríguez

N° de Legajo: 23730

Tutora temática: Lic. Cintia Malfet

Tutores metodológicos: Dr. Edgardo Etchezahar – Mg. Talía Gómez Yepes

Índice

Resumen	3
Introducción.....	5
1. Marco Teórico	8
2. Antecedentes.....	18
3. Planteo del Problema.....	24
4. Objetivos.....	26
5. Método.....	27
5.1. Diseño.....	27
5.2. Participantes	28
5.3. Técnicas de recolección de datos.....	28
5.4. Procedimiento.....	29
6. Resultados.....	30
7. Discusión	34
8. Conclusiones.....	40
Referencias Bibliográficas.....	42
Anexos	46

Resumen

La presente investigación se propuso describir las prácticas docentes para la inclusión de niños y niñas con TEA en una escuela primaria de enseñanza común. Para ello, en primer lugar se llevó a cabo un rastreo bibliográfico para delimitar los conceptos que serían abordados a lo largo del estudio. También se desarrolló el concepto de prácticas docentes, entendidas, principalmente, como el conjunto de las estrategias que se implementan en el aula, y cómo esas prácticas logran facilitar u obstaculizar la inclusión. En segunda instancia, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 8 (ocho) docentes de nivel primario, de una escuela de gestión pública de la ciudad de Chacabuco en la provincia de Buenos Aires. Todas las participantes tenían experiencia en proyectos de inclusión de niños o niñas con TEA. Los resultados mostraron que las docentes de nivel primario poseen escasos conocimientos específicos sobre TEA, y que sus prácticas en el aula generalmente no son totalmente adecuadas para el trabajo con niños que presentan este diagnóstico. Se concluye que la formación para la inclusión debería ocupar un lugar más destacado en la formación de los docentes, ya que de este modo podrían contar con más y mejores herramientas en el abordaje de los proyectos de inclusión de niños y niñas con TEA. A partir de los resultados se espera contribuir desde la psicopedagogía tanto a la continuación de los procesos de inclusión de esta población como al acompañamiento docente en el desarrollo de esta tarea.

Palabras Claves: Trastorno del Espectro Autista, Inclusión, Escuela, Docencia, psicopedagogía.

Abstract

The present investigation set out to describe the teaching practices for the inclusion of boys and girls with ASD in a common primary school. For this, firstly, a bibliographic search was carried out to delimit the concepts that would be addressed throughout the study. The term teaching practices was also developed, understood as the strategies that are implemented in the classroom, and how those practices manage to facilitate or hinder inclusion. In the second instance, semi-structured interviews were conducted with 8 (eight) primary level teachers, from a public management school in the city of Chacabuco in the province of Buenos Aires. All participants had experience in inclusion projects for boys and girls with ASD. The results showed that primary school teachers have little specific knowledge about ASD, and that their classroom practices are generally not suitable for working with children with this diagnosis. It is concluded that training for inclusion should occupy a more prominent place in the training of teachers, since in this way they could have more and better tools in the approach of inclusion projects for boys and girls with ASD. From the results, it is expected to contribute from psychopedagogy both to the continuation of the inclusion processes of this population and to the teaching support in the development of this task.

Key Words: Autism Spectrum Disorder, Inclusion, School, Teaching, psychopedagogy.

Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha sido tanto un concepto polisémico como un problema en el ámbito de los campos de la psicología y más recientemente una problemática abordada desde las ciencias de la educación y la psicopedagogía. Como concepto ha tenido una larga historia de configuración y reconfiguración en el marco de los avances de los estudios del campo psicológico con distintos exponentes y perspectivas teóricas (Kanner, 1943; Wing, 1998; Barón-Cohen, 2012; Cadaveira & Waisburg, 2014). En general, este trastorno se define como un conjunto de conductas disfuncionales de las áreas de contacto social, comunicación e imaginación (Romero & León, 2012), cuyos determinantes biológicos son indeterminados en tanto también corresponden a las condiciones ambientales y vinculares en la vida del niño. Solo pudiéndose determinar a partir de sus características particulares que corresponden a alteraciones cualitativas en la interacción social recíproca y en la comunicación, y por la presencia de patrones de conductas repetitivas y estereotipadas, y de intereses restringidos; incluso pueden presentarse intereses sensoriales inusuales (Cadaveira & Waisburg, 2014).

En relación con esto, en las últimas dos décadas, se trabajó fuertemente en la problemática de la inclusión social, económica y educativa estas personas con necesidades educativas especiales. Como uno de los antecedentes más significativos, encontramos la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1997), la cual fortalece y favorece la diversidad, ya que considera que todos los estudiantes pueden tener necesidades especiales en algún momento de su vida escolar. Así, las escuelas inclusivas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de sus estudiantes, acomodando estilos, ritmos de aprendizaje y asegurando una educación de calidad para todos a través del currículo apropiado, modificaciones organizacionales, estrategias de enseñanza y uso de recursos.

En el contexto argentino, la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006 y de Educación Provincial 13.688 de 2007 afirma que la educación es un derecho personal y social y que la educación inclusiva, como derecho, alcanza a todos los sujetos, incluidos aquellos que están en situación de discapacidad. Este corpus establece que la educación

brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común, asimismo, se garantiza la educación inclusiva asegurando condiciones de igualdad y valoración de las diferencias como también el desarrollo de una propuesta pedagógica que les permita a las personas con discapacidades el máximo desarrollo de sus posibilidades.

Ahora bien, en el marco de dichos antecedentes, el sistema educativo argentino ha venido ampliando la oferta educativa para aquellos que están en condiciones de necesidades educativas especiales, en este caso a niños y niñas con TEA. Al referirse a inclusión es importante pensar en la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno de sus miembros sea valorado y tenga mayor nivel de logro. Que pueda desarrollar valores inclusivos compartidos por todo el cuerpo docente, los alumnos, las familias y todos los miembros de la comunidad escolar (Mancebo, 2010). Las intervenciones en niños con TEA son variadas y a menudo implementadas de maneras diferentes, por personal diverso y en ambientes distintos. En el ámbito escolar, al docente le corresponde una tarea fundamental dado que brinda las herramientas de enseñanza y aprendizaje y colabora en el proceso de adquisición de mayor autonomía e inclusión social a esta población (Mesibov & Howley, 2010). En cuanto a las prácticas docentes inclusivas, Narvarte (2014) afirma que las mismas constan de brindar al niño un marco de trabajo propicio donde se pueda contener la problemática y alcanzar los objetivos propuestos.

Dando cuenta de la complejidad del problema a investigar, la presente investigación abordó el tema elegido con el objetivo de conocer las distintas estrategias implementadas en la inclusión de niños con TEA y si estas favorecen su aprendizaje y desempeño escolar. En otras palabras, el siguiente trabajo se propone investigar la inclusión educativa de niños con Trastorno del Espectro Autista partir de las practicas implementadas por los docentes en las escuelas de gestión pública. Para ello, se expone una aproximación conceptual de las definiciones que engloba dicha temática, tales como el desarrollo del concepto de trastorno del espectro autista y los conceptos asociados a los procesos de inclusión educativa. Se realizó una investigación de carácter cualitativa y exploratoria, con

el fin de obtener una aproximación sobre los niños con TEA incluidos en aulas regulares de la ciudad de Chacabuco. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a docentes en cuyas aulas haya niños con este trastorno. A partir de los resultados se espera contribuir desde la psicopedagogía tanto a la continuación de los procesos de inclusión de esta población como al acompañamiento docente en el desarrollo de esta tarea.

Agradezco a mi familia, amigos y docentes por la buena predisposición y ánimo que me brindaron para continuar este camino de aprendizaje y vocación. Sin ellos, esto no hubiera sido posible.

1. Marco Teórico

1.1 Trastorno del Espectro Autista

Etimológicamente, el término autismo tiene su origen en el griego, la raíz de la palabra auto, significa “propio, uno mismo”. Entonces el significado de la palabra sería “meterse en uno mismo”, “ensimismarse”. En 1911 se utilizó inicialmente el concepto de “autismo” por Eugen Bleuer, quien se refería a éste término vinculándolo con esquizofrenia, ya que el autismo posee un significado de incapacidad de relacionarse socialmente, conflictos con el uso del lenguaje o comunicación, y también un impedimento en conservar intereses restringidos a su vez acompañado de ciertos movimientos físicos repetitivos.

Posteriormente, Kanner (1943), lo definió como trastorno del desarrollo caracterizado por la incapacidad para establecer relaciones con las personas; un amplio conjunto de retrasos y alteraciones en la adquisición y uso del lenguaje; e, “insistencia obsesiva” en mantener el ambiente sin cambios, acompañada de la tendencia a repetir una gama limitada de actividades ritualizadas. Así mismo afirmaba que dichos síntomas de trastorno del contacto afectivo se presentaban muy precozmente y sugería que los niños autistas podían tener un “buen potencial cognitivo”, basándose en su fisonomía inteligente, ciertas habilidades especiales y en su ejecución en una prueba psicométrica de carácter visoespacial. Kanner lo consideró un trastorno del sistema emocional, ya que los niños con autismo no presentan un desarrollo fisonómico atípico, y poseen habilidades sobresalientes en determinados ámbitos, es decir que se encuentran con un buen potencial cognitivo. Sin embargo lo que se ve afectado en la vida del niño es la relación social y emocional. Tales afirmaciones se sustentaron en el trabajo con 11 niños que ‘sufrían alteraciones extrañas y no recogidas por un sistema nosológico que eran coincidentes entre sí y diferentes del resto de los niños con alteraciones psicopatológicas’ (Kanner, citado en Belloch, Sandín, & Ramos, 2008).

Paralelamente, en 1944 y sin conocer el trabajo de Kanner, el doctor Hans Asperger describió una condición similar a la que llamó trastorno de la personalidad y denominó ‘psicopatía autista’ (Gallo, 2008). Asperger hizo una definición más amplia que Kanner incluyendo casos que mostraban serias lesiones orgánicas junto a otros más cercanos a la normalidad. Asperger relacionó la conducta autista con variaciones normales de la personalidad y la inteligencia (Frith, 1991). Tanto Kanner, como Asperger decían que desde el nacimiento aparecía un trastorno importante que daría lugar a unos problemas muy concretos. Ambos matizaban que había un ‘trastorno del contacto’ en algún plano profundo de los instintos y/o afectos (Frith, 1991).

Entre los años 1940 y 1960, se estableció una hipótesis que describía al autismo a partir de un origen psicosocial y no biológico haciendo referencia a la relación entre éste padecimiento y cuestiones familiares tales como fallas de los padres en el buen desarrollo del niño. En ese sentido, predominaron las terapias dinámicas las cuales hacían hincapié en que, si se restablecía un buen vínculo entre el hijo y su madre, eso permitiría sanar la personalidad del niño. A fines de los 60’, surgieron enfoques nuevos que dieron cuenta que el mejoramiento de dicho vínculo favorecía a que los niños se encuentren más calmos emocionalmente, pero no revertía el trastorno. Debido al fracaso de estas terapias dinámicas, comenzó a predominar la orientación clínica, cuyo enfoque consistía en contar, describir y especular sobre los casos de autismo.

Durante años los trastornos relacionados con el autismo se conocieron con el nombre de trastornos generalizados del desarrollo y así se los mencionaba en las clasificaciones diagnósticas internacionales DSM IV y CIE-10 y comprendían diferentes entidades: Trastorno Autista, Trastorno de Asperger, Trastorno desintegrativo infantil, Trastorno de Rett, Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado. El DSM V(2013) ya habla de una única categoría: el Trastorno del Espectro del Autismo –TEA-. La idea de “espectro autista” es introducida en base a las investigaciones de Wing y Gould (1979) y refiere aun trastorno heterogéneo que engloba diferentes grados de severidad y distintos niveles lo que da lugar a lo que se conoce como “espectro autista”. Según esta determinación, el autismo es entendido como un continuo más que como una categoría diagnóstica, una agrupación de síntomas que se asocian con diferentes trastornos y niveles intelectuales, el cual va acompañado de retraso mental y en el desarrollo. A partir de lo

anterior, Wing (1998) desarrolló la *triada de Wing*, que plantea tres dimensiones fundamentales dentro del espectro autista: 1. Trastorno de la reciprocidad social. 2. Trastorno de la comunicación verbal y no verbal. 3. Ausencia de capacidad simbólica y de conducta imaginativa.

En relación específica a su lenguaje y comunicación, García de la Torre (2000) sostiene que el lenguaje que poseen los niños con espectro autista tiene diferentes características, entre las cuales se destaca la *laecolalia* que consiste en duplicar palabras u oraciones que otras personas dicen; la *inversión pronominal* que se presenta cuando el niño habla en su nombre, pero en segunda o tercera persona, es incapaz de llamarse a sí mismo como un “yo”; la *semántica* relacionada con el proceso en el cual se adquieren conceptos, pero en el caso del niño autista dichos conceptos refieren a objetos inertes, no existiendo la presencia de verbos (mayormente los que refieren a estados de ánimo o sentimientos) y tampoco se utilizan expresiones espaciales y temporales; la *tisprosodia* en la que la voz carece de variaciones acordes a las diferentes circunstancias; y, los *trastornos en la pragmática*, vinculados a la forma de comunicación e interacción social en cuyo caso es muy sobresaltada y no responde a claves sociales del habla.

Barón-Cohen, (2012) sostiene que las influencias sociales resultan ser una causa de baja probabilidad en relación al surgimiento de los trastornos del espectro autista. Sin embargo, no se descarta la presencia de factores medioambientales, desconocidos en la actualidad, que podrían estar interactuando con los genes de riesgo. Cadaveira y Waisburg (2014), al referirse al término autismo, lo definen como un espectro de condiciones del neurodesarrollo caracterizado por alteraciones cualitativas en la interacción social recíproca y en la comunicación, y por la presencia de patrones de conductas repetitivas y estereotipadas, y de intereses restringidos; incluso pueden presentarse intereses sensoriales inusuales (p.43)

Delfos (2006) afirma que existen herramientas para evaluar el autismo. Sin embargo, Romero y León (2012) afirman que el diagnóstico no es fácil ya que los síntomas podrían ser consecuencias de otros factores de la vida del niño y por eso identificar las principales conductas disfuncionales de las áreas de contacto social, comunicación e imaginación de la tríada de Wing (1981) deberá ser complementada con información de

otros aspectos relevantes, ya sean determinantes biológicos del pasado (factores genéticos, prenatales y perinatales) y determinantes biológicos del presente (nutrición, medicinas). También es necesario conocer los hechos actuales en la vida del niño.

Según Cuesta (2011) hay que intervenir de forma temprana en niños con TEA. Los primeros síntomas aparecen antes de los 36 meses de edad, aunque en algunos casos pueden no manifestarse plenamente hasta más adelante, cuando se acrecienta las exigencias sociales. Los principales objetivos que se persiguen en un tratamiento de niños con TEA son: primero, intentar disminuir los síntomas característicos; segundo, desarrollar al máximo la capacidad de independencia del sujeto en todas las áreas de su vida cotidiana (con familia, amigos, educación y eventualmente, trabajo); y tercero, brindar psicoeducación y apoyo a la familia. En la aproximación a estos últimos, y para hacer el mejor uso posible de los medios a los que las familias tienen alcance, además de la elección del modo de acercamiento más acorde para su tratamiento, también adquiere relevancia: la orientación educativa, en relación a su potencial escolaridad, la comunicación permanente con los espacios de asistencia inicial y educativa, la información, acompañamiento y contención de su entorno familiar (Campos, 2007).

1.2 Inclusión Educativa de los niños con Trastorno del Espectro Autista

LA UNESCO(2005), define la inclusión como la manera de reconocer la diversidad de necesidades que cada uno de los alumnos posee, por medio de una mayor implicación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, disminuyendo así la exclusión dentro y desde la educación. Consiste en hacer efectivos para todos los niños, jóvenes y adultos los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades, prestando especial atención a aquellos que viven en situación de vulnerabilidad o sufren cualquier tipo de discriminación. Hablar de educación inclusiva nos haría pensar que el proceso de inclusión solo está en manos de la educación, lo que supondría concebir a las prácticas educativas como prácticas aisladas de cualquier proceso social en el que estén inscriptas. Según esta misma organización internacional, la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad de todos los estudiantes

incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades y reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación. Aspira a lograr una educación de calidad para todos asegurando el pleno acceso y permanencia, la participación y los logros de aprendizaje, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados (UNESCO, 2005; 2009).

El concepto de Educación Inclusiva surgió de 1994 con la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1997). Esto fortalece la idea de que las personas con necesidades educativas especiales se incluirán efectivamente en las escuelas convencionales. Ella entiende la educación especial dentro de la escuela regular y hace de la escuela un espacio para todos. Favorece la diversidad, ya que considera que todos los estudiantes pueden tener necesidades especiales en algún momento de su vida escolar. La Declaración de Salamanca amplió así el concepto de necesidades educativas especiales, incluidos los niños que no pueden beneficiarse de la escuela. Garantizando el derecho a la educación e integración con otros en la educación general. Las escuelas inclusivas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de sus estudiantes, acomodando estilos, ritmos de aprendizaje y asegurando una educación de calidad para todos a través del currículo apropiado, modificaciones organizacionales, estrategias de enseñanza y uso de recursos.

En Argentina, la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006 y de Educación Provincial 13.688 de 2007 afirman que la educación es un derecho personal y social y que la educación inclusiva, como derecho, alcanza a todos los sujetos, incluidos aquellos que están en situación de discapacidad. Este corpus establece que la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común, asimismo, se garantiza la educación inclusiva asegurando condiciones de igualdad y valoración de las diferencias como también el desarrollo de una propuesta pedagógica que les permita a las personas con discapacidades el máximo desarrollo de sus posibilidades.

Aguerrondo (2007) añade que el concepto de inclusión va más allá de que es una nueva meta, o un nuevo proceso, para entenderse como la base de un nuevo paradigma en construcción. Teniendo en cuenta esto, se afirma que la unidad de cambio ya no es el

alumno, ni el aula, ni la escuela, sino el sistema educativo como tal. El cambio, la innovación y la mejora educativa se entienden como un proceso sin fin que implica instaurar y mantener un proceso de reflexión permanente sobre la teoría y la práctica educativa, fundada en el protagonismo de distintos actores sociales.

Según Mancebo (2010) el término inclusión educativa posee distintos significados y formas de representar la población receptora, por ejemplo, se pueden vincular a la discapacidad, la vulnerabilidad social o a la generalidad de la educación. Al referirse a inclusión es importante pensar en la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno de sus miembros sea valorado y tenga mayor nivel de logro. Que pueda desarrollar valores inclusivos compartidos por todo el cuerpo docente, los alumnos, las familias y todos los miembros de la comunidad escolar. Por su parte, como mencionan Mancebo y Goyeneche (2010) hablar de inclusión educativa involucra, “la desnaturalización del fracaso escolar”, la aceptación de la diversidad de trayectorias educativas, la insistencia en la necesidad de quebrar la homogeneidad de la oferta, la preocupación por la personalización del proceso educativo y la resignificación del rol de maestros y profesores. Por otro lado, afirman que la inclusión educativa presume una particular perspectiva y explicación en torno a un conocimiento más amplia de inclusión social. Se cree imprescindible señalar que la inclusión educativa no es ni una didáctica ni una pedagogía específica, ni ningún tipo de instrumento concreto para trabajar en los contextos educativos. Se entiende la inclusión educativa como inclusión social en los contextos educativos, dentro y fuera del salón de clases.

Según Gallego y Rodríguez (2014), la escuela inclusiva posee múltiples sentidos. Se tiene en cuenta que los espacios y tiempos para aprender y enseñar son flexibles y no sólo es necesaria la disposición de los cuerpos y del mobiliario ya que no se aprende solo dentro del aula, al contrario, el contexto familiar, los saberes provenientes de otros contextos son incluidos dentro de las propuestas de enseñanza. También se aumentan las posibilidades para representar los aprendizajes que se han construido. Teniendo en cuenta esto, las interacciones se multiplican y tienen un lugar protagónico en las aulas inclusivas. En esta aulas es importante tener en cuenta los tiempos para transmitir conocimientos conceptuales fundamentales en una cultura; por lo tanto, dedicar tiempo a dialogar sobre los efectos, el sentir de los estudiantes y docentes no es menospreciado. En las aulas inclusivas

existe la posibilidad de pedir ayuda, de expresar deseos y necesidades y de contar con un grupo disponible a cuidar, a escuchar, a acompañar y a colaborar en los complicados procesos que se requieren para aprender.

Perrenoud (2005) profundiza aspectos de la pedagogía diferenciada, poniendo énfasis en una escuela que, así como es capaz de fabricar el fracaso del alumno, también puede generar recursos, estrategias y planes para atender a las diferencias y propiciar el aprendizaje. Para este sociólogo, la preocupación por ajustar la enseñanza a las características individuales no nace solamente del respeto hacia las personas y del sentido común pedagógico, sino que también forma parte de una exigencia de igualdad: la indiferencia hacia las diferencias, transformando las desigualdades iniciales en desigualdades de aprendizaje y, más tarde, de éxito escolar.

Siguiendo a Ainscow (2002), que se apueste por una escuela inclusiva, implica que los docentes se conviertan en profesionales más reflexivos y críticos, en donde sean capaces de trabajar juntos y motivados para investigar diversos aspectos de su práctica con la idea de perfeccionarla, apoyados por los orientadores de los centros, los miembros de las unidades de apoyo situadas fuera de las escuela u otros profesionales comprometidos con el cambio, como pueden ser profesores e investigadores de la Universidad. En el caso de la inclusión escolar de niños con Trastornos del Espectro del Autista representa para las instituciones escolares un significativo grado de complejidad, y habitualmente los mayores problemas vienen desde la propia administración educativa o de los centros escolares. Según Reviere (2005), el profesorado es quien ‘empieza a abrir la puerta’ del mundo cerrado del autista, a través de una relación intersubjetiva, de la que se derivan intuiciones educativas de gran valor para el desarrollo del niño.

La educación es una etapa primordial de atención integral para un niño autista a través del acompañamiento de la familia y la sociedad y la cual hace énfasis en la atención pedagógica del desarrollo de aprendizaje del niño, por lo cual la educación es el proceso fundamental para el desarrollo de una persona (González, 2008). Las intervenciones en niños con TEA son variadas y a menudo implementadas de maneras diferentes, por personal diverso y en ambientes distintos. En el ámbito escolar, es importante involucrar al docente en el tratamiento. Esto es, el niño con TEA no sólo debe ser acompañado por una maestra integradora dentro del aula, sino también la figura del docente es fundamental para

brindar herramientas al niño y colaborar a que éste logre cada día mayor autonomía, posibilitando su inclusión social y educativa (Mesibov & Howley, 2010).

Es muy importante que el docente trabaje en colaboración con otros apoyos profesionales y con la familia. Solo en el trabajo en equipo cobrará sentido el accionar docente. También, es importante destacar que las estrategias que el docente lleva a cabo en el aula dan cuenta de su actitud y valoración general sobre el tema. Con el objetivo de ayudar e incluir en el proceso de socialización y aprendizaje a niños con TEA, el docente puede llevar a cabo diferentes tipos de estrategias e intervenciones estructuradas. Perez (2003) destaca las *estrategias de organización física* como aquellas intervenciones que hacen referencia a la forma en que se organiza el entorno físico para estos niños. En pos de colaborar a la inclusión de estos niños, el docente puede separar entornos y disminuir distracciones visuales. También puede brindar al alumno una agenda que le sirva al niño en la secuencia de eventos a llevar a cabo en el aula y garantizar que la estructura de la clase sea clara. Clasificar sus tareas y registrar sus avances y dificultades. También señala que hay *estrategias de organización social* que son intervenciones que facilitan el contacto con el docente y sus pares. En este aspecto, el docente puede evitar interacciones de excesiva complejidad. A la hora de la interacción, debe llamar la atención con el uso de gestos, expresiones faciales y la proximidad. Y, por último, *estrategias de organización educativa* referidas a intervenciones que están relacionadas con la consecución de metas educativas. En relación a esto, el docente puede colaborar brindando instrucciones explícitas, claras y de preferencia, con pasos diseñados. Además, puede favorecer, a partir de imágenes y otras pautas visuales, la asociación de los conocimientos nuevos con aprendizajes previos y dar ayudas para identificar ideas principales

La interacción social recíproca de los niños con TEA es un proceso el cual necesita tanto de un compromiso familiar como núcleo social principal, como de los diferentes interpretes públicos y privados, en aras de consolidar estrategias metodológicas que conlleven a la rotura de los impedimentos de este grupo poblacional en los distintos espacios de interacción social (Chatterjee, 2010; Coy, 2013). Los docentes han de estar comprometidos con el alumnado, para lo cual deben centrar su intervención en las características individuales y en las necesidades del alumno y no tanto en los programas a desarrollar. Deben comprender que las diferencias y el valor de cada alumno como persona:

que todos pueden aprender si se descubre el estilo de aprendizaje individual y las capacidades y talentos. Es importante que los docentes que intervienen día a día tengan expectativas con el alumnado que presenta algún trastorno, que crean y confíen en sus posibilidades de aprendizaje, desarrollo y convivencia. Deben asumir un modelo de sociedad inclusiva, que tenga en cuenta el respeto a las diferencias, los derechos humanos y la igualdad de oportunidades y comprender los principios de una escuela para todo. Asimismo es importante disponer de una filosofía de la educación acorde a un modelo inclusivo.

1.3. Aportes de la psicopedagogía

Respecto al rol de la Psicopedagogía en el ámbito de la inclusión educativa, Baeza (2012) describe que esta disciplina nace de dos ciencias madres: la Psicología y la Pedagogía. Y menciona que, dada la complejidad de los contextos actuales, se requiere de una mirada más que interdisciplinar, poder mirar al sujeto y sus problemáticas multicausales. Desde esta disciplina es posible identificar situaciones de enseñanza que se encuentran atravesadas por barreras para la inclusión, investigar si la enseñanza se ajusta a las características de los niños incluidos, si el docente en su práctica diaria proporciona las ayudas pedagógicas y los recursos necesarios para progresar en el aprendizaje. Y de esta manera, es posible dar las orientaciones y el apoyo necesario al docente para repensar sus prácticas, delinear estrategias más apropiadas, y lograr acompañar al niño en su proceso personal de aprendizaje (Aguado, 2008).

Si bien se ha avanzado considerablemente en las últimas décadas respecto a los paradigmas sobre las necesidades educativas especiales y la inclusión escolar, queda un largo camino por recorrer. En este trayecto, la Psicopedagogía como disciplina puede realizar aportes fundamentales, a través de intervenciones que vayan desde lo institucional a lo particular, aportando conocimientos que se puedan considerar al momento de establecer las políticas institucionales respecto al tema de la inclusión escolar, trabajando junto a los docentes en la aplicación de dichas políticas, y particularmente apoyando el proceso de inclusión de niños con necesidades educativas especiales (Espinoza & Quintero, 2013).

Se considera que el aporte de esta disciplina debe realizarse en base a investigaciones, que otorguen un mayor conocimiento sobre los cambios que se requieren para que los niños que presentan alguna necesidad especial puedan integrarse a la escuela común de manera exitosa. En este proceso es muy importante tener en cuenta la percepción de cada actor que interviene en el proyecto de inclusión respecto al mismo y a su función dentro de ese proceso, que presenta complejidades y una multiplicidad de variables a tener en cuenta (Fernandez, 2013).

La inclusión educativa de un alumno con necesidades educativas especiales requiere una profunda revisión de los modelos institucionales en vigencia, como así también de los fundamentos y las prácticas educativas. Realizar este análisis implica la toma de conciencia y la reformulación de las condiciones personales, institucionales, contextuales y políticas de cada uno de los actores de la escena pedagógica. Propiciar prácticas escolares cada vez más plurales y democráticas implica comprometerse con la necesidad de un cambio (Borsani, 2007).

2. Antecedentes

El campo de estudios sobre el trastorno del espectro autista es amplio y en él convergen distintas disciplinas, particularmente para el objeto de esta investigación se referirá a aquellos estudios en el campo de la psicología y el estudio de las prácticas educativas que puedan dar cuenta de la relación entre el estudio del trastorno y las prácticas educativas de inclusión. Cabe destacar que la mayoría de estudios corresponden a contextos diferentes al argentino, sin embargo sus aportes son significativos para el abordaje de los objetivos propuestos en este trabajo.

Acerca de las prácticas de escolarización y su relación con el trastorno del espectro autista, encontramos el desarrollo del estudio, que al respecto la obra teórica histórico-cultural de Engeström (2010) hace respecto de distintas variables, entre las cuales se encuentran los procesos de escolarización y desafíos para la construcción de escenarios educativos con alumnos diagnosticados con TEA (Trastornos del Espectro Autista) o con TGD (Trastornos Generalizados del Desarrollo). Analizan prácticas de escolarización en escuelas de Buenos Aires (técnica de recolección), que impulsan la participación de sujetos con TEA (muestra: no específica cantidad de niños) en el circuito de escolarización común. De otra parte éste estudio analiza la coexistencia de políticas educativas, discursos profesionales, instituciones y prácticas de intervención configuran complejos escenarios socio-culturales. La teoría de la actividad histórico-cultural desarrollada por Engeström sobre modelos mentales se articula para analizar tensiones y conflictos que atraviesan los procesos de escolarización de alumnos diagnosticados con TEA/TGD con el fin de comprender las construcciones representacionales de actores educativos sobre problemas, herramientas e intervenciones. El estudio es cualitativo, descriptivo y exploratorio de perspectiva etnográfica, con reelaboración de análisis cualitativos, con entrevistas

semidirigidas y en profundidad realizadas a diversos profesionales, especialmente psicopedagogos, psicólogos, autoridades educativas vinculadas al área de educación especial, maestros de grado común y especiales involucrados en escenarios de escolarización en TEA, siendo la mayoría de dichos escenarios escuelas comunes con programas de integración escolar.

Padilla Muñoz (2011) realizó una investigación con el objetivo de describir la apertura y la preparación de los docentes para brindar una atención adecuada a personas con discapacidad en tres establecimientos educativos de Bogotá de acuerdo con la normatividad existente. Para ello se realizó una investigación de tipo cuantitativa en 160 docentes de tres colegios públicos de la localidad de Usaquén, en Bogotá. Se elabora un instrumento autodilucidado con preguntas tipo Likert y se aplica de forma voluntaria, confidencial y anónima a docentes de cada uno de los colegios. Los instrumentos fueron ingresados a una base de datos y se realizaron análisis con frecuencias simples, porcentajes y puntajes obtenidos en el cuestionario. En relación a los resultados, se describen la heterogeneidad de la discapacidad y la dificultad para incluir a las personas en condición de discapacidad de manera homogénea dentro de las legislaciones. Se concluye que El tópico de la discapacidad es heterogéneo y esto se representa en la apreciación diferencial de los docentes respecto a su preparación para atender diferentes problemáticas. Hay pocos docentes preparados para esta población y ello puede incidir en la inclusión escolar. Aunque las legislaciones evidencian una evolución en la terminología sobre discapacidad y aunque ellas muestran un apoyo al tema en los ámbitos nacional e internacional, todavía existen vacíos para incluir educativamente a esta población.

La investigación de Ferrer (2012) realizó una exploración sobre las actitudes de padres, madres y profesionales de la educación hacia la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en aulas ordinarias. El objetivo fue analizar si hay diferencias en sus actitudes y si éstas están influidas por variables como estudios realizados, género, profesión, conocimiento de las dificultades, etc. Para ello, se ha utilizado una metodología cuantitativa. Se realizaron varios cuestionarios sobre actitudes a una muestra compuesta por 33 maestros de educación primaria y secundaria, 22 padres y 26 madres de alumnos y alumnas. Uno de los principales resultados arrojó una escasa formación académica de los maestros para afrontar y diagnosticar dificultades de

aprendizaje en sus aulas. Como conclusión se advirtió que la sociedad de hoy en día valora la inclusión de dichos niños y niñas en las aulas ordinarias, porque se piensa que su relación escolar no tiene nada que ver con que dispongan distintas capacidades académicas y/o sociales.

De igual forma en el campo de la educación, Silva Da Luz, Gomes y Lira (2014) realizaron esta investigación con el objetivo de identificar cuáles son los desafíos de la práctica docente en el acompañamiento de un niño autista y en qué condiciones ocurrió su inclusión. Dicha investigación se realizó en los meses de agosto a octubre de 2014 en una institución privada de Brasilia. El diseño ha sido cualitativo de naturaleza descriptiva y exploratoria. Los participantes han sido los docentes y las técnicas empleadas fueron las entrevistas semiestructuradas. Los principales resultados han sido que la propuesta de inclusión de la escuela, que parecen apostar a los padres, se ve debilitada por la falta de formación del personal, un hecho derivado de la precariedad de la formación inicial y continuada de estos. La conclusión de que la propuesta de inclusión de la escuela, que parecen apostar a los padres, se ve debilitada por la falta de formación del personal, un hecho derivado de la precariedad de la formación inicial y continuada de éstos.

Respecto a la educación inclusiva, Martinez-Figueira (2015) realizaron un estudio con el objetivo de valorar las percepciones acerca de la educación inclusiva que realiza una maestra de una institución educativa ubicada en Vila Real (Portugal). Para ello llevaron a cabo, en el curso escolar 2013 y 2014, una investigación de corte cualitativo e interpretativo basada en un estudio de caso de realidad única con un marcado carácter descriptivo y exploratorio para confirmar la emergencia pedagógica que apuesta por la educación inclusiva. La toma de datos se ejecuta por una combinación de instrumentos (entrevista, escala de observación, documentos, materiales audiovisuales y notas de campo) y fuentes de información (docente e investigadoras) con la finalidad de realizar una triangulación de datos y poder, de esta manera, confirmar la emergencia de un ideario y prácticas docentes inclusivas en esta aula. Los resultados ofrecieron varios puntos para la reflexión, dentro de las cuales se destaca una mirada a la inclusión, a la equidad, en términos de oportunidad, de plantearnos retos y desafíos; la necesidad de llevar a cabo cambios en las prácticas y valores docentes; y se entiende como algo natural que los espacios, actividades, tiempos y relaciones respondan a un conjunto de elementos que, según unas u otras combinaciones, se

configuren para hacer efectiva la realidad inclusiva en el aula a la que se refiere la propuesta, únicamente a lo particularizante del estudio, sin pretender hacer generalizaciones.

Por su parte, Ruano Leyva (2015) realizó una investigación que hace referencia al trastorno del espectro autista, destinado a alumnos y alumnas con déficits en las habilidades sociales y la comunicación en un aula de Educación Infantil. Inicialmente, encontramos un marco teórico donde se justifica y detallan la conceptualización del trastorno del espectro autista (cambio del DSM-IV al DSM-V), las características de las variables a mejorar, y la importancia de éstas. Posteriormente, se hace un análisis de necesidades y priorización de las mismas, donde una de las principales dificultades que se prevén deriva de la problemática que puedan presentar los propios destinatarios del programa. También se establecen los objetivos generales, así como los específicos que se trabajarán en las diferentes sesiones. Se analiza la población beneficiaria del programa, niños/as de cinco años en un aula ordinaria con un alumno con trastorno del espectro autista. Se diseña la evaluación, donde principalmente se utilizará la observación directa. Seguidamente, se establece la temporalización de este programa. Así se prevé implementar once sesiones en el segundo trimestre, durante semanas alternas. Finalmente, se concluye con los resultados, dificultades y logros encontrados, considerando que este programa de intervención puede ser aplicable en la práctica docente porque ayuda a todo el alumnado, presente o no TEA, a mejorar y utilizar herramientas para desenvolverse, comunicarse y potenciar las relaciones con los demás niños mediante actividades que les motiven.

Más recientemente, Lima y Frizman de Laplane (2016) realizaron una investigación cuyos objetivos han sido investigar la escolarización de individuos con autismo. Analizar el acceso y permanencia de esos sujetos en la escuela y verificar que apoyos terapéuticos y educativos tuvieron acceso. En relación al diseño, se ha empleado el cuantitativo- descriptivo. Los participantes han sido 25 alumnos con TEA de la escuela en la ciudad en el estado de São Paulo. La recolección de datos se ha dado a partir de un censo de educación básica. Una parte de estos alumnos es atendida por instituciones de educación especial. El estudio apunta también a la gran evasión escolar. En general el proceso de escolarización de alumnos con autismo no se concluye y poco llegan a la enseñanza media. Los resultados del presente estudio apuntan que el proceso de escolarización de alumnos

con autismo no se completa y que pocos alumnos llegan a la enseñanza media. Se concluye que, a pesar de las garantías expresadas en leyes, documentos y directrices, la participación de alumnos con autismo en el ambiente escolar sigue siendo problemática y se encuentra distante de las metas inclusivas.

En relación a la implementación de estrategias de tratamiento e inclusión para la población con TEA el estudio de Cuesta y Manzone (2018), indaga acerca de la adaptación argentina de la guía de indicadores de calidad de vida para organizaciones que apoyan a personas con trastornos del espectro autista. Dicho estudio surge de la necesidad de disponer de una herramienta, adaptada al contexto argentino, que ayudara a planificar y evaluar en qué medida los centros y programas estaban mejorando la calidad de vida de las personas con TEA. Para ello se realiza un estudio cuantitativo que evidenció un significativo aumento en la prevalencia del autismo, en la línea de otros estudios a nivel internacional. A partir de lo anterior se propone una herramienta de tratamiento adaptada a las instituciones que ofrecen servicios para personas con TEA en el país teniendo como referencia los estándares internacionales en la materia y aquellas prácticas de organizaciones cuyos modelos de tratamiento están basados en indicadores de calidad de vida.

Por otra parte encontramos investigaciones sobre la trayectoria de los conceptos y determinaciones científicas sobre el trastorno del espectro autista. Dentro de las cuales se destaca la revisión de Da Rocha y colaboradores (2018), quienes llevaron a cabo una revisión integradora de artículos científicos indexados durante los últimos 20 años, a partir del análisis bibliométrico de bases de datos nacionales e internacionales sobre protocolos de intervención curricular para la enseñanza de personas con trastorno del espectro autista. El estudio realizó una encuesta de estudios científicos indexados (técnica de recolección) en Pubmed, *Portal Regional da Biblioteca Virtual em Saúde*, Web of Science, Scopus y bases de datos ERIC. Los resultados revelaron la falta de estudios sobre el tema. Estos datos indican una brecha en la educación básica nacional, que puede corroborar los bajos aspectos cualitativos de la educación inclusiva en el país. El Modelo de colaboración para promover la competencia y el éxito de los estudiantes con trastorno del espectro autista permite una enseñanza más efectiva de los estudiantes con autismo, ya que este protocolo

capacita a los maestros en la adaptación curricular para desarrollar también las habilidades del lenguaje y superar los desafíos educativos de los estudiantes con esta condición.

Finalmente en el estudio sobre el tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión Azucena Ochoa Cervantes (2019). Diversos autores han mostrado que una de las barreras para el aprendizaje y la inclusión es la participación que se promueve dentro del contexto escolar, ya que a través de la participación se crean las condiciones para el aprecio a la diversidad y, por ende, para la inclusión. Sin embargo, en el contexto escolar la experiencia de participación a las que el alumnado tiene acceso son limitadas. Sobre esta base, realizaron un estudio cualitativo con el objetivo de analizar el tipo de participación que se promueve en la escuela secundaria. Para alcanzar el objetivo, aplicaron un cuestionario a estudiantes de nivel secundario de escuelas públicas de la zona metropolitana de la ciudad de Querétaro, México. Los resultados mostraron que si bien la escuela es el principal ámbito de participación que reconocen las y los estudiantes, sus ideas al respecto de la participación están acotadas a la emisión de una opinión que debe ser realizada de una manera específica, lo cual limita el aprendizaje y la inclusión.

3. Planteamiento del Problema

El Trastorno del Espectro Autista –TEA- ha sido tanto un concepto polisémico como un problema en el ámbito de los campos de la psicología y más recientemente una problemática abordada desde las ciencias de la educación y la psicopedagogía. Como concepto ha tenido una larga historia de configuración y reconfiguración en el marco de los avances de los estudios del campo psicológico con distintos exponentes y perspectivas teóricas (Kanner, 1943; Wing, 1998; Barón-Cohen, 2012; Cadaveira & Waisburg, 2014).

En las últimas dos décadas la inclusión social, económica y educativa de personas en situación de discapacidad social permitió el abordaje de las condiciones de inclusión y exclusión en las que se encontraban aquellos que padecían este síndrome (García y Hernandez, 2017; Martínez, Páramo & Matos, 2015). Las escuelas inclusivas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de sus estudiantes, acomodando estilos, ritmos de aprendizaje y asegurando una educación de calidad para todos a través del currículo apropiado, modificaciones organizacionales, estrategias de enseñanza y uso de recursos (Chatterjee, 2010; Coy, 2013).

Ahora bien, las intervenciones y prácticas educativas de niños con TEA son variadas y a menudo implementadas de maneras diferentes, por personal diverso y en ambientes distintos. En el ámbito escolar, al docente le corresponde una tarea fundamental

dado que brinda las herramientas de enseñanza y aprendizaje y colabora en el proceso de adquisición de mayor autonomía e inclusión social a esta población (Mancebo, 2010; Mesibov y Howley, 2010).

En relación con este planteo, el presente trabajo de investigación pretende indagar por las prácticas docentes bajo las cuales se implementa la inclusión educativa de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista. Se propone una investigación de carácter cualitativa y exploratoria, con el fin de obtener una aproximación sobre los niños con TEA incluidos en aulas regulares de la ciudad de Chacabuco. Para ello, se realizan entrevistas semiestructuradas a docentes en cuyas aulas haya niños con este trastorno. Las preguntas que guían a esta investigación son: ¿cómo es el desarrollo de las prácticas docentes en el acompañamiento de niños con TEA?, ¿cuáles son las estrategias y dispositivos desplegadas por los docentes de grado para la inclusión de niños y niñas diagnosticados con TEA? Y en relación dichos hallazgos, ¿Qué estrategias de acompañamiento se pueden generar desde la psicopedagogía para el acompañamiento a niños con TEA en los procesos de inclusión educativa?

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

Explorar el desarrollo de prácticas educativas inclusivas existentes en relación a niños diagnosticados con TEA en colegio de gestión pública, en la ciudad de Chacabuco

4.2. Objetivos específicos

- Describir los conocimientos que poseen las docentes sobre inclusión educativa y trastorno de espectro autista.
- Describir los dispositivos y estrategias de inclusión escolar implementados por las instituciones educativas de gestión pública.
- Proponer estrategias desde la psicopedagogía para el acompañamiento a niños con TEA en los procesos de inclusión educativa.

5. Método

5. 1. Diseño

Se realizó una investigación de carácter cualitativa y exploratoria, con el fin de obtener una aproximación sobre los niños con TEA incluidos en aulas, así como también recabar información de profesionales de la educación, que trabajen con este tipo de población. La metodología cualitativa se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable, para ello, se realizarán entrevistas semiestructuradas a profesores de grado encargados de aulas dentro de las cuales hayan alumnos diagnosticados con TEA. Tal como sostiene Sampieri (2010) las investigaciones cualitativas se caracterizan, entre otras cosas, por generar hipótesis inductivamente ya que se fundamentan en la realidad, están orientados a los descubrimientos, son exploratorios y expansionistas. Se utilizó un enfoque cualitativo, porque no se busca probar una hipótesis, sino que se espera conocer perspectivas y puntos de vista de los docentes en el contexto áulico para poder construir un sistema de clasificación de las barreras que pudieran emerger en la práctica docente.

5.2. Participantes

Las participantes de este estudio fueron 8 (ocho) docentes de grado del primer ciclo (1° a 6° grado) de dos escuelas de gestión pública de la ciudad de Chacabuco, provincia de Buenos Aires. Las docentes participantes fueron todas de sexo femenino y sus edades oscilaban entre los 24 a los 51 años. La antigüedad en docencia oscilaba entre los 2 a los 15 años.

Técnicas de recolección de datos

La técnica de recolección de datos a utilizar fue la entrevista semiestructurada individual, la cual permitió a través de un conjunto de preguntas abiertas indagar acerca de la problemática planteada. En función al tipo de datos que se esperan recolectar, se diseñó una entrevista, ya que el fin de la entrevista es poder aprender más acerca de las diferentes estrategias a utilizar en la inclusión de niños con TEA.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada uno de los participantes del estudio, con la finalidad de no inducir las respuestas y dar la libertad para responder según sus propios intereses, situaciones y contextos a los que están sujetos en su labor profesional.

Algunas de las preguntas realizadas fueron: ¿qué estrategias concretas pone en práctica usted en el aula para incluir a niños con TEA? ¿Qué resultados obtuvo? ¿Cree que son suficientes? ¿Por qué? ¿Cree que está capacitado para incluir a niños con TEA? Desarrollar la respuesta. ¿Tiene apoyo de maestro integrador en su aula a cargo de alumnos con TEA?, ¿Cómo participa el maestro integrador en el proceso de inclusión de los niños?, entre otras.

Procedimiento

En primer lugar, se visitaron distintas de gestión pública de la ciudad de Chacabuco, provincia de Buenos Aires. A partir de las visitas y la solicitud de permiso para la realización del estudio a las gestiones de cada escuela, se logró seleccionar dos escuelas primarias para el relevamiento de los datos. Posteriormente en cada escuela se seleccionaron los grupos en donde hubiese niños con diagnóstico TEA y se convocó a los docentes de grado de primer ciclo para la realización voluntaria de entrevistas. Los maestros realizaron su consentimiento informado, vía verbal y escrita. En total accedieron ocho docentes. Las entrevistas fueron individuales y tuvieron 1 (una) hora de duración cada una, las mismas fueron grabadas y transcriptas. Las entrevistas se realizaron durante noviembre de 2019. Posteriormente se analizaron los datos recopilados y se determinaron las categorías de análisis según los conceptos expuestos sobre trastorno de espectro autista e inclusión educativa.

6. Resultados

Este trabajo de investigación se propuso analizar las distintas estrategias, dispositivos y prácticas desplegadas por los docentes de grado para la inclusión de niños y niñas diagnosticados con TEA que asisten a las escuelas de gestión pública de la ciudad de Chacabuco en la provincia de Buenos Aires. En relación a ello, las entrevistas realizadas a los docentes nos permitieron evidenciar por un lado, lo referente a las prácticas pedagógicas implementadas y de otra parte las condiciones institucionales en las cuales se desarrollan los procesos de inclusión de niños diagnosticados con TEA. A continuación damos cuenta de dichas cuestiones en la voz de los trabajadores de la educación entrevistados.

Respecto a la formación específica sobre la temática de inclusión educativa, sólo dos de ellas (el 25%) señalaron haber realizado alguna capacitación a través de cursos, ambos con reconocimiento oficial, y referidos a proyectos de inclusión en general. Una de ellas también manifestó haber comenzado una capacitación a distancia sobre Autismo y Educación, pero no logró finalizarla por motivos personales.

En relación con el objetivo específico 1, se observa que la gran mayoría (el 87,5%) cuenta con el título de base otorgado por Institutos de Formación Docente, pero ninguna participó de instancias de formación específica sobre TEA. Tampoco manifestaron haber adquirido conocimientos formales sobre inclusión educativa, a excepción de una minoría. Las docentes manifestaron que en muchas ocasiones, esta falta de conocimientos implica que se sientan sin herramientas a la hora de trabajar con niños en proyectos de inclusión, no solamente porque no cuentan con estrategias concretas de enseñanza, sino porque desconocen muchos aspectos vinculados a los diagnósticos, como por ejemplo, las características de la socialización de estos niños.

Al indagar sobre los conocimientos que poseen las docentes, se observó que todas coinciden en definir los conceptos de *integración* e *inclusión* como términos con valoración positiva, vinculados a la igualdad de oportunidades, a la importancia del trabajo con la diversidad, al derecho a la educación para todos, a la justicia social. Destacan la importancia de una mirada integral de cada caso, que se logra gracias al trabajo interdisciplinario y a la construcción de acuerdos entre todos los profesionales y la familia.

Sin embargo, y en relación a las falencias en la formación antes mencionadas, se pudo observar que la gran mayoría de las entrevistadas considera los conceptos de integración e inclusión como sinónimos, resultándoles difícil establecer una distinción entre ellos y entre las posturas que los encuadran. Lo que sí pudieron distinguir algunas de ellas, es que se trata de términos que fueron cambiando a lo largo del tiempo, y responden también a las transformaciones en materia normativa. Las nuevas leyes y reglamentaciones en el ámbito educativo implican giros conceptuales, que se traducen en las metas educativas a nivel macro (sistema) y a nivel micro (aula).

Sobre el objetivo específico 2, esto es, sobre las estrategias pedagógicas de los docentes en el aula para incluir a niños con TEA, se advirtió que las docentes tienen distintos grados de dificultad. Por un lado, a pesar de que hay una intencionalidad para llevar a cabo procesos de integración e inclusión, se presentan obstáculos relacionados con el acompañamiento de otros actores institucionales y del contexto familiar y social del niño. De otra parte, los docentes manifiestan la necesidad de ampliar sus capacidades

profesionales en términos de capacitación, así como también, la generación de mecanismos interdisciplinarios de tratamiento de cada uno de los casos de TEA que se presentan en el aula. Respecto a las estrategias los docentes manifiestan que: *“En el trabajo de aula son varias estrategias utilizadas para estos casos. por ejemplo, se organizan los espacios y tiempos con ritmos acordes al proceso que tiene el niño de adaptación a la escuela, depende de cada proceso y del proceso del grupo respecto al chico también (...) las consignas son muy pautadas, organizadas y flexibles en base a las posibilidades del niño, todo siempre y cuando se conserve un ambiente lo más armónico posible para éste, dentro de lo que lo permita el contexto del aula y el comportamiento del grupo en general, hago la misma actividad que hago con el grupo, pero la modifico un poco teniendo en cuenta las necesidades de estos niños (...) Los resultados son distintos, a veces funciona o tras veces no”*.(Entrevistado 6, Escuela 1).

Otra participante también respondió: *“Fundamentalmente la anticipación en las tareas diarias funciona muy bien. Las actividades pautadas desde una organización coherente y precisa le da seguridad a los chicos y se sienten contenidos, tranquilos. Aprendí con el tiempo el mirarles a los ojos, ser directa, utilizar mejor mi cuerpo y postura para acercarme y hacerme entender, apoyarse en imágenes y objetos que el niño pueda manipular y utilizar para comunicarse. A veces uso juegos con otros chicos del aula y trabajar con la maestra integradora ya que ella es el apoyo más cercano del niño”*. (Entrevistado 5, Escuela 2).

Respecto al trabajo interdisciplinario y las capacidades de equipo humano de apoyo: *“Con respecto, a la capacitación...yo creo estar capacitada para incluir a con niños con TEA, pero la capacitación excede la mirada del docente a todo el alumnado, más en estos tiempos de salas cada vez más heterogéneas”*.(Entrevistado 2, Escuela 2). También se dijo: *“No siempre tengo buenos resultados, debe ser porque mi formación no alcanza para abarcar la complejidad que demandan estos casos. Trato de hacer lo mejor posible pero no poseo la experiencia o conocimiento al respecto que si puede tener la psicopedagoga, incluso en ocasiones eso también resulta con limitaciones pues influye mucho la familia en el proceso. No es que la escuela este sola llevando adelante el proceso”*. (Entrevistado 4, Escuela 1). Otra entrevistada señaló: *“Aunque a veces hay otras personas profesionales*

disponibles para apoyar esta tarea el acompañamiento exige mucho tiempo y dedicación y se presentan todos los días dificultades de todo tipo que impiden un acompañamiento más estricto. Creo que falta más comunicación entre los responsables de los niños, no solo nosotros los docentes sino también la institución y la familia, eso es clave”.(Entrevistado 6, Escuela 1).

Como una de las estrategias pedagógicas que los docentes destacaron como funcional para llevar a cabo el trabajo en el aula con alumnos diagnosticados con TEA se señaló al juego, además del vínculo diario que se establece tanto con el docente como con los demás alumnos, a medida que se van integrando al aula. Al respecto, los entrevistados comentaron: *“Aprendí lo importante del juego. Es importante darse cuenta de sus intereses, lo que les llama la atención y a partir de eso, tenerlos como herramienta principal para el intercambio con el niño. De esto me di cuenta, en la diaria, eh? No fue simple pero uno aprende a conocerlos jugando”.*(Entrevistado 2, Escuela 2). Otra entrevistada agrega: *“A medida que van avanzando y sintiéndose más cómodos en el aula, con los demás y con las propuestas, también con los juegos que pueden compartir y explorar con los otros chicos, se crea el vínculo y el reconocimiento”.*(Entrevistado 5, Escuela 2).

En relación al objetivo general se advierte que si bien los docentes manifiestan tener conocimiento en estrategias pedagógicas de inclusión de los alumnos diagnosticados con TEA aplicadas al aula, reconocen que dichas estrategias pertenecen más al ámbito de la experiencia y el vínculo diario que se genera con los alumnos y no tanto al conocimiento y capacitación en la temática específica, al referirse a ello relacionan dicha situación no sólo con su formación sino también con las capacidades institucionales y de los equipos encargados para encarar las situaciones. Respecto al conocimiento y capacitación docente comentan: *“Creo que la principal dificultad es la falta de conocimiento en relación al Trastorno de Espectro Autista por parte de los docentes. Sin eso se hace muy difícil el proceso de inclusión al aula”.*(Entrevistado 1, Escuela 1). También se mencionó: *“Existen necesidades de inclusión en la comunidad educativa, con respecto a la actualización y capacitación docente y manejo de información sobre las diferentes estrategias pedagógicas entorno a la educación de niños con TEA, necesidades de relación social con docentes y pares, que los niños tengan un ambiente preparado para la diversidad y*

seguro".(Entrevistado 4, Escuela 1)Y otra dijo: *"Noto que no solo no hay conocimiento sino compañeros que no se sienten en la capacidad de llevar a cabo la integración. Es falta de explicación y enseñanza. La formación tradicional de algunos docentes no los prepara para este desafío"*.(Entrevistado 3, Escuela 2).

Por otra parte, los docentes manifiestan que para que se den procesos de inclusión positivos se debe tener en cuenta condiciones como el ajuste y adaptación al currículo, para promover la socialización y contención emocional de los alumnos con TEA. Los docentes interpretan que el trabajo con estos alumnos no solo depende de ellos sino de factores externos tales como la dinámica institucional. Al respecto comentan: *"Como es un derecho de los niños entonces toda la escuela tiene que comprometerse, la inclusión es posible si los docentes, directivos, padres, alumnos colaboran y trabajan articuladamente"*.(Entrevistado 2, Escuela 2). Otra agrega: *"Las estrategias puntuales del aula necesitan adaptaciones curriculares, también los recursos que se utilizan como los pictogramas y los apoyos, contar con la ayuda de la maestra integradora y un ambiente organizado, que se puedan organizar las tareas acorde a sus tiempos y que se permita generar situaciones en la escuela que sean de su interés"*.(Entrevistado 4, Escuela 1)También se dijo: *"No puedo llevarlas a cabo en su totalidad, porque mi labor depende en gran parte de la dinámica institucional (...) llevarlas a cabo requiere muchas veces el apoyo de la institución que se puedan hacer distintos grupos, adaptar los espacios, insistir en la necesidad de una maestra integradora, adaptación al currículo, diseño de actividades"*. (Entrevistado 3, Escuela 2)

Finalmente, a partir de los testimonios de los docentes se pudo constatar la importancia de la participación de la familia en el proceso de inclusión de los alumnos diagnosticados con TEA, entendidos no como agentes externos sino como participantes de la integración de éstos alumnos, al respecto los docentes comentan: *"En mi caso la mayor dificultad para incluir a un niño con TEA, es muchas veces, la falta de compromiso y aceptación del trastorno por parte de la familia del niño. No solo falta personal de apoyo en el aula, sino que también, si la familia no trabaja con la escuela se hace más difícil el proceso. En el caso que tengo actualmente en el aula la familia es atenta y receptiva y se puede ver eso en el comportamiento del chico aquí, pero también en años anteriores me ha*

pasado todo lo contrario". (Entrevistado 2, Escuela 2). Se agregó: *"El apoyo de la familia es muy útil, ya que son quienes están atentos de cuestiones como la terapia y el mantenimiento de las rutinas en horario fuera de clase. Algunas familias saben eso y no nos dejan solas"*. (Entrevistado 4, Escuela 1)

7. Discusión

El objetivo general de este estudio fue explorar el desarrollo de prácticas educativas inclusivas existentes en relación a niños diagnosticados con TEA en colegio de gestión pública. Los resultados encontrados muestran que, en general, los docentes acuden a las estrategias de organización tradicional del aula en función de las características más asociadas a este tipo de síndrome. Sin embargo, aunque hay una intencionalidad general para llevar a cabo los procesos de integración e inclusión, se presentan obstáculos relacionados con el acompañamiento de otros actores institucionales y del contexto familiar y social del niño. También los resultados evidencian la necesidad, expresada por los docentes, de ampliar las capacidades profesionales en términos de capacitación, así como también, la generación de mecanismos interdisciplinarios de tratamiento de cada uno de los casos de TEA que se presentan en el aula. En relación con estos resultados, autores como Perez (2003) destacan la organización física, de organización social y de organización educativa. Todas estas estrategias hacen referencia a una forma particular, estructurada y visual, de organizar los espacios, las actividades lúdicas y el aprendizaje en general, con vistas a mejorar las aptitudes y logros de estos niños. En este punto, se encuentran

coincidencias con los docentes entrevistados. Dentro de sus posibilidades de las mismas, todos manifestaron intentar trabajar de una forma diferente con esos niños para brindarle contención y facilitar su proceso de aprendizaje significativo.

Respecto al primer objetivo específico, describir los conocimientos que poseen las docentes sobre inclusión educativa y trastorno de espectro autista, los resultados dieron cuenta de un amplio consenso en torno a la necesidad del trabajo interdisciplinario y las capacidades de equipo humano de apoyo para atender a las necesidades educativas especiales de los niños con trastorno de espectro autista. Siguiendo los planteamientos de Ainscow (2002) una escuela inclusiva, implica que los docentes se conviertan en profesionales más reflexivos y críticos, en donde sean capaces de trabajar juntos y motivados para investigar diversos aspectos de su práctica con la idea de perfeccionarla, apoyados por los orientadores de las escuelas y otros profesionales de apoyo. Dicho ideal tiene distintos obstáculos al interior de las escuelas ya que los entrevistados expresaron quemuchas veces el acompañamiento es insuficiente dada la complejidad del procesos de inclusión que requieren los alumnos diagnosticados con TEA, y que además, cuentan con poca información acerca del Trastorno del Espectro Autista, cuestiones que las instituciones tienen que complementar con el acompañamiento de otros profesionales y con la apertura de espacios de capacitación que brinde a los docentes la información y herramientas necesarias para facilitar la inclusión de los niños.

Dicho llamado de los docentes tiene relación con el concepto complejo de inclusión social y educativa de Echeita y Sandoval (2002), según el cual, la inclusión va más allá de una mera integración del niño con capacidades diferenciadas. Implica, fundamentalmente, un compromiso con el conocimiento de las peculiaridades del cada estudiante y la adaptación de estrategias para facilitar su aprendizaje y socialización, contando siempre con el apoyo familiar y la colaboración de otros profesionales. Tal trabajo tiene por objetivo, como sostiene Ferrer (2012) que la sociedad de hoy valore la inclusión de dichos niños y niñas en las aulas comunes, porque eso permite abordar el trastorno del espectro autista desde una perspectiva que debele las distintas capacidades académicas y sociales que puede lograr esta población.

Asimismo, cabe destacar que los docentes manifiestan la necesidad de capacitación en la temática específica y al referirse a ello relacionan dicha situación no sólo con su formación sino también con las capacidades institucionales y de los equipos encargados para encarar las situaciones. En todos los casos se confirma que la mayoría de los docentes acepta la integración como un proceso dentro del aula pero existen inconvenientes docentes a nivel individual, formativo y/o profesional que dificultan la efectividad de una adecuada integración en el aula regular del alumnado con necesidades especiales. Al respecto, los docentes manifiestan que para que se den procesos de inclusión positivos se debe tener en cuenta condiciones como el ajuste y adaptación al currículo, para promover la socialización y contención emocional de los alumnos con TEA. Los docentes interpretan que el trabajo con estos alumnos no solo depende de ellos sino de factores externos tales como la dinámica institucional, coincidiendo con las afirmaciones al respecto de Velázquez y equipo (2010).

Algunos docentes reconocen la inclusión de alumnos diagnosticados con TEA como un derecho y en ese sentido tratan, en el marco de sus posibilidades y capacidades de seguir el “ideal” que plantea dicho derecho como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo UNESCO (2005). Al mismo tiempo los docentes consultados reflexionan sobre los cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El término inclusión visto desde el punto de vista como abordaje de diversidad de las necesidades de los alumnos es coincidente con lo observado en las entrevistas, realizadas a los docentes.

En la actualidad el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2017) expresa que las escuelas deben ser inclusivas por ello expresan que el sistema educativo tiene la necesidad, la responsabilidad y el desafío de atender a la diversidad en el aula ofreciendo respuestas orientadas a eliminar las desigualdades derivadas de cualquier tipo de discapacidad, problema de aprendizaje, creencias religiosas, diferencias lingüísticas,

situación social, económica o cultural. Dado que las particularidades individuales necesariamente implican divergencias en los modos de acceder al conocimiento, las oportunidades de aprendizaje deben ser equitativas para todos los alumnos del sistema.

Con respecto al segundo objetivo específico, que fue describir los dispositivos y estrategias de inclusión escolar implementados por las instituciones educativas de gestión pública, los resultados evidenciaron que, en general, se utilizan estrategias “tradicionales” asociadas al tratamiento de los niños diagnosticados con TEA en las aulas. Dichas estrategias están asociadas a la organización pautada de los espacios, tiempos escolares y apoyos visuales, tales como son expresadas por Silva Da Luz (2016) en sus estudios sobre prácticas educativas en aulas con alumnos diagnosticados con TEA, dichas estrategias corresponden tanto a los horarios de clase y duración de las actividades, como a aquellos relacionados con la organización del espacio del aula, cuidando posibles cambios de lugar que puedan ocasionarse en el desarrollo de las jornadas escolares. También los docentes mencionan estrategias que evitan momentos de improvisación, utilizando distintos recursos, en su mayoría visuales, el acompañamiento del grupo y el rol indispensable de la maestra integradora para el apoyo de las actividades. De la afirmación anterior se infiere, junto a Mesibov y Howley (2010) que el niño con TEA no sólo debe ser acompañado por una maestra integradora dentro del aula, sino también la figura del docente es fundamental para brindar herramientas al niño y colaborar a que éste logre cada día mayor autonomía, posibilitando su inclusión social y educativa.

Sin embargo tales actividades no deben asumirse como un currículo paralelo pues de ese modo se daría una inclusión falsa de los alumnos. Como lo afirman Aguilar (2004), Ainscow (2001) y Giné (2003), teniendo en cuenta el contexto de las situaciones de discapacidad correspondería tender a una “inclusión educativa” de los alumnos distinguiéndolos de una propuesta “integradora”. Es decir, las estrategias pedagógicas no constituyen un curriculum aparte sino son herramientas que permiten la movilidad necesaria para que los estudiantes hagan uso de las oportunidades educativas de acuerdo a sus posibilidades. Estos argumentos fueron comprobados en las entrevistas, donde los docentes manifiestan permanentemente la necesidad de integrar y acompasar lo que hace el grupo con lo que hace el alumno que requiere acompañamiento y que dicha intención es

independiente del éxito o no de la consigna, sino que más bien, constituye una intención permanente del docente para con el alumno en proceso de inclusión. En ese sentido los docentes buscan compartir un espacio común con otros niños y donde el niño integrado pueda alcanzar sus aprendizajes respetando sus ritmos y flexibilizando la propuesta curricular de acuerdo a sus posibilidades.

Como una de las estrategias pedagógicas que los docentes destacaron como funcional para llevar a cabo el trabajo en el aula con alumnos diagnosticados con TEA se señaló al juego. Cueva y Echeverría (2014) había demostrado que la mayoría de los docentes están de acuerdo en contar con una guía de técnicas lúdicas que faciliten la inclusión social afectiva de niños y niñas con este trastorno. En relación a esto, Carter (2001) había mencionado que los niños con autismo pueden beneficiarse mayormente con las intervenciones que aumentan su participar en el juego, dándoles así un papel activo en el cual pueden tomar decisiones acerca de juguetes o juegos. Y aunque muchos niños con autismo no logran obtener un juego funcional y su nivel de su juego es, frecuentemente, inferior a la de compañeros de su edad, el profundizar en el aprendizaje del juego es altamente funcional para el niño con autismo, ya que supone la interiorización de habilidades a través de un espacio lúdico, natural. Este dato se confirma en esta investigación. Las entrevistas realizadas reafirman la importancia del juego con TEA, ya que permite desenvolverse, comunicarse y potenciar las relaciones con los demás niños. Se infiere de aquí que el juego es una herramienta imprescindible para la interacción de los niños y para fomentar el entendimiento mutuo, la solidaridad y el afecto entre niños con diversas necesidades escolares.

Finalmente, en cuanto al tercer objetivo específico, que consistía en proponer estrategias desde la psicopedagogía para el acompañamiento a niños con TEA en los procesos de inclusión educativa, los resultados de las entrevistas demostraron la importancia de la participación de la familia en el proceso de inclusión de los alumnos diagnosticados con TEA. Como lo expresa Perez (2003) es muy importante que el docente no solo trabaje en colaboración con otros apoyos profesionales sino también con la familia. Solo en el trabajo en equipo (refiriéndonos a todos los adultos vinculados al niño) cobrará sentido el accionar docente. La educación es una etapa primordial de atención integral para

un niño autista a través del acompañamiento de la familia y la sociedad y la cual hace énfasis en la atención pedagógica del desarrollo de aprendizaje del niño, por lo cual la educación es el proceso fundamental para el desarrollo de una persona (González, 2008). La interacción social recíproca de los niños con TEA es un proceso el cual necesita tanto de un compromiso familiar como núcleo social principal, como de los diferentes intérpretes institucionales, en aras de consolidar estrategias metodológicas que conlleven a la inclusión de este grupo poblacional en los distintos espacios de interacción social (Chatterjee, 2010; Coy, 2013).

8. Conclusiones

Lo positivo de este trabajo es que permite visibilizar una realidad en relación con las dificultades en el terreno de la inclusión educativa de niños con TEA: las mismas tienen más que ver con condiciones estructurales de las institucionales que con las intenciones y voluntad del equipo docente de ser auxiliados, acompañados y capacitados en esta temática. En otras palabras, si bien, encontramos docentes con dificultades hacia la realización de tareas relacionadas con la intervención de los alumnos diagnosticados con autismo, consideramos que dichos obstáculos corresponden más a una saturación de la tarea y a la complejidad de llevar procesos de enseñanza-aprendizaje en grupos numerosos y con múltiples complejidades, que con el desinterés.

En relación a las estrategias de inclusión abordadas por los docentes, se puede afirmar que teniendo en cuenta las condiciones que los niños con Trastorno del Espectro Autista presentan, se considera que los docentes intentan poner en juego dichas estrategias

para favorecer la inclusión del alumno con TEA pero muchas veces se encuentran obstaculizados falta de recursos y herramientas. Por ese motivo se cree importante destacar la necesidad de que tanto docentes, directivos, familias sean capacitados con el fin de poder realizar un trabajo en conjunto y de esta manera beneficiar la inclusión (Ainscow, 2002).

En el caso del acompañamiento a los docentes, a partir de los resultados obtenidos en los testimonios recogidos de los docentes se concluye que desde las estrategias docentes se valoriza la aceptación de las diferencias y heterogeneidades del aula y el esfuerzo, en la medida de lo posible, de enseñar con y a partir de las mismas. En el caso de la intervención a niños con TEA ésta se da desde muy temprana edad, por lo cual, para quienes acompañamos desde otros campos del conocimiento la tarea docente dicha intervención temprana representa una oportunidad para construir estrategias de capacitación y acompañamiento a los docentes (Aguado, Alcedo & Arias, 2008).

En ese sentido se pueden generar agendas comunes que permitan, tanto a docentes como acompañantes de otras profesiones, lograr los principales objetivos del tratamiento de niños con TEA, tales como el disminuir los síntomas característicos; desarrollar al máximo la capacidad de independencia del sujeto en todas las áreas de su vida cotidiana (Borsani, 2007).

Respeto a la relación grupal entre los alumnos con TEA y los grupos escolares donde desarrollan sus aprendizajes, desde la psicopedagogía se puede ahondar en la inclusión educativa de niños con TEA ya que, se puede notar, mediante las entrevistas a los docentes, que aunque hay una marcada intencionalidad de los docentes por promover situaciones de interacción grupal, el alumno con TEA tiene poca o casi nula relación con sus compañeros cuando se presentan dificultades ambientales o de acompañamiento personalizado, si bien sabemos que es parte de su patología, podríamos buscar estrategias sociales para que logre insertarse de forma positiva a los grupos de pares, en ese sentido quizás las condiciones de las aulas no lo permitan pero se puede pensar en estrategias complementarias y más flexibles en el contexto escolar (Arce, 2008).

En relación a la aproximación a la familia, que constituye una demanda expresa de los docentes consultados, los equipos de acompañamiento han de hacer el mejor uso posible de los medios a los que las escuelas tienen acceso para comunicarse con las familias, con el objetivo de poder acompañar distintas situaciones propias del tratamiento del TEA (Cuesta,

2011). La orientación educativa, en relación a su potencial escolaridad, la comunicación permanente con los espacios de asistencia inicial y educativa, la información, acompañamiento y contención de su entorno familiar (Velásquez, Samaniego & González, 2010).

Respecto a las limitaciones de la presente investigación, los docentes realizan un manejo de diferentes estrategias para lograr que la trayectoria escolar de los niños con TEA sea favorable adecuándose a las necesidades puntuales de cada niño. Sin embargo, este estudio solo tuvo acceso a estrategias “tradicionales”, quedando por explorar apoyos alternativos o poco explorados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con TEA, en ese sentido cabe destacar los beneficios que pueden sustraerse de las Tecnologías de la Información y la Comunicación –TICS- para sumar propuestas educativas y de apropiación de aprendizajes.

Teniendo en cuenta que el enfoque metodológico utilizado no experimental, descriptivo y transversal cualitativo, se realizó entrevistas a solo ocho docentes de dos escuelas de gestión pública lo cual restringió la muestra para obtener una recolección de datos que permita resultados más generales. Esta limitación podría superarse con la realización de entrevistas a otras escuelas de otro tipo de gestión como las privadas o aquellas de gestión comunitaria. También futuros estudios requieren incluir directivos y padres de los alumnos, para poder alcanzar una muestra más significativa y podrían también utilizarse otras técnicas de recolección y análisis de datos.

Posibles nuevas líneas de investigación relacionadas con esta temática tienen que ver con explorar la oferta actual de capacitaciones docentes ligadas comprender las necesidades educativas especiales de los estudiantes para poder ofrecer mejores propuestas áulicas. Asimismo, sería interesante trabajar en los diversos tratamientos ofrecidos a niños con TEA para comparar sus beneficios, puntos de contacto y diferencias.

Para finalizar, los profesionales de la psicopedagogía tienen como tarea, junto a docentes e familias, a la desnaturalización de la discapacidad, la aceptación de la diversidad de trayectorias educativas, la insistencia en la necesidad de quebrar la homogeneidad de los procesos de escolarización, la preocupación por las particularidades de las trayectorias educativas y la resignificación y puesta en valor del rol de todas las profesiones y campos que intervienen en la escuela (Echeita & Sandoval, 2002).

Frente a la pregunta central de investigación, podemos concluir que aún resta mucho por hacer en el desarrollo de las prácticas docentes en el acompañamiento de niños con TEA. Y la intervención del psicopedagogo es imprescindible. Ello se debe a que la inclusión educativa no es ni una didáctica ni una pedagogía específica, ni ningún tipo de instrumento concreto para trabajar en los contextos educativos, sino que la inclusión educativa es también inclusión social en los contextos educativos, dentro y fuera del salón de clases (Valdez, 2019). Y cada niño diagnosticado con TEA presenta características y necesidades diferentes, y por lo tanto también requerirá apoyos particulares para el desarrollo de sus potencialidades.

Referencias Bibliográficas

- Aguado Díaz, A. L., Alcedo Rodríguez, M. Á., & Arias Martínez, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema*, 20(4), 145-166.
- Aguerrondo, I. (2007). *Exclusión-Inclusión*. Buenos Aires. Universidad de San Andrés.
- Aguilar, G. (2004). *Del exterminio a la educación inclusiva*. Ponencia presentada en el Quinto Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. Universidad Interamericana.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los Sistemas Educativos. *Revista de Educación*, 32 (4), 69-82.

- Álvarez, I. & Camacho-Arroyo, I (2010). Bases genéticas del autismo. *Acta Pediátrica de México*, 31(1), 22-28.
- Arce, M. (2008). *Soluciones pedagógicas para el autismo: qué hacer con los TGD*. Buenos Aires. ARIEDNAL.
- Belloch, A., Sandín, B., & Ramos, F. (2008). *Manual de psicopatología* (Vol. 1). McGraw-Hill.
- Borsani, M. J. (2007). *Integración Educativa, Diversidad y Discapacidad en la escuela plural*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cadaveira M, & Waisburg, C (2014) *Autismo. Guía para Padres y Profesionales*. Buenos Aires. Paidós.
- Campos, C. (2007). *Trastorno del espectro autista*. México. Manual Moderno
- Carter, A. (2009). Valoración y manejo clínico de los niños menores de 2 años de edad con sospecha de trastorno del espectro de autismo: aportaciones de los estudios de lactantes de alto riesgo. *Pediatrics*, 67(5), 275-84.
- Chatterjee, A. (2010). Family-based studies indicate association of Engrailed 2 gene with autism in an Indian population. *Genes, Brain and Behavior*, 9(2), 248-255.
- Coy, L. Y. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 195- 211.
- Cuesta, L., & Manzone, A. (2018). Adaptación argentina de la guía de indicadores de calidad de vida para organizaciones que apoyan a personas con trastornos del espectro autista. *Archivos argentinos de pediatría*. 11(2), 257-266.
- Cuesta, P. (2011). *Investigación e innovación en Autismo*. Cádiz. AETAPI
- Cueva, K. L., & Echeverría, J. G. (2014). *Aplicación de técnicas lúdicas para integrar al aula regular a niños y niñas con autismo de 3 y 4 años* (Tesis de maestría). ULVR, Guayaquil..

- Echeita, G. & Sandoval, M. (2002). Educación Inclusiva o Educación sin Exclusiones. *Revista de Educación*, 3(2), 31-47.
- Espinoza Mejía, H.G. & Quintero Andrade, S.M. (2013). *Las estrategias de intervención pedagógica como un camino hacia la inclusión escolar*. 10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.
- Ferrer, A. J. L. (2012). Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales: consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. *Fórum de recerca*, 1(7), 209-228.
- Gallego, J. L. & Rodríguez, A. (2014). El reto de una educación de calidad en le Escuela Inclusiva. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 4(8),11-24.
- García Cuevas, A. & Hernández de la Torre, E. (2017). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2-bis). 20-32.
- García de la Torre, M. P. (2000). Trastornos de la comunicación en el autismo. *Revista de medicina de la Universidad de La Coruña*.1(2), 21-47.
- García-Molina, I. (2019). Preferencias terminológicas acerca del autismo según participantes de un MOOC sobre inclusión educativa. *Psicología y Conocimiento Social*, 9,(1), 121-137.
- González, M. (2008). Autismo energético: Tensión en la integración Áulica. *Polis*, 7 (1), 37-62.
- Larripa, M. & Erausquin, C. (2010). Prácticas de escolarización y trastornos del espectro autista: herramientas y desafíos para la construcción de escenarios escolares inclusivos. Un estudio desde el marco de la teoría de la actividad histórico-cultural desarrollada por Engeström. *Anuario de Investigación*. 1(3),165-179.

- Ley 26.206. Ley Federal de educación Nacional (2006). Publicada en *Boletín Oficial*, 28 de diciembre de 2006. Argentina.
- Mancebo, M. E. (2010). *La inclusión educativa: Un paradigma en construcción*. Montevideo. Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR.
- Martínez, M. E.; Páramo, M. B., & Matos Cl. N., E. (2015). Desafíos actuales a la inclusión: un estudio de caso en un aula de preescolar portuguesa. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-18.
- Mesibov, G. & Howley. M. (2010). *El acceso al currículo por alumnos con Trastornos del Espectro del Autismo: Uso del Programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Nueva York. Ed. Ávila.
- Ochoa, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *14(2)*, 184-194.
- Pérez, I. (2003). *Educación Especial. Técnicas de Intervención*. Madrid: McGraw-Hill
- Perrenoud, Ph. (2007). *Pedagogía Diferenciada. De las intenciones a la acción*. Madrid. Editorial Popular.
- Rattazzi, A. (2018). *Lo que no te contaron acerca del autismo. Construyendo un mundo inclusivo*. Buenos Aires. Editorial Bonum.
- Resolución CFE N° 311/16 Buenos Aires, 15 de diciembre de 2016 VISTO la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Resolución CFE N° N° 155/11 y la Resolución CFE N° 174/12.
- Ruano Leyva, S. L. (2015). *Programa de intervención en habilidades sociales y comunicación en el aula de educación infantil: el caso de un niño con trastorno del espectro autista*. (Tesis de Grado). Universidad de Granada, España.
- Sanroma, M. (2017). La tecnología móvil: Una herramienta para la mejora de la inclusión digital de las personas con TEA. *Psicología, conocimiento y sociedad*. 7 (2), 78-90.

- Silva Da Luz, H. (2016). Narrativas sobre la inclusión de un niño autista: desafíos para la práctica docente., Universidad Católica de Brasilia. Brasil.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*.
- Valdez, D. (2019). *Autismo como crear Contextos Amigables*. Buenos Aires. Paidós
- Velásquez, L. S., Samaniego, C. M., & González, P. M. (2010). Integración en el aula regular de alumnos con síndrome asperger o autismo de alto funcionamiento: una mirada desde la actitud docente. *Bordón*, 62(4), 131-140.
- Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona. Paidós.

Anexos

Guión Entrevista:

FECHA:

CURSO:

INSTITUCIÓN:

TURNO:

-Edad

-Género

-Antigüedad en docencia

- 1) ¿Qué entiende por Inclusión?
- 2) ¿Sabe lo que es el Trastorno del Espectro Autista?¿Realizó alguna capacitación sobre el tema?
- 3) Dada su experiencia docente, ¿qué estrategias concretas pone en práctica usted en el aula para incluir a niños con TEA?¿Qué resultados obtuvo? ¿Cree que son suficientes? ¿Por qué?
- 4) ¿Cree que está capacitado para incluir a niños con TEA? Desarrollar la respuesta.
- 5) ¿Tiene apoyo de maestro integrador en su aula a cargo de alumnos con TEA?, ¿Cómo participa el maestro integrador en el proceso de inclusión de los niños?
- 6) Además del maestro integrador, ¿con qué otros apoyos o recursos institucionales cuenta?
- 7) ¿Qué herramientas o recursos son importantes para llevar a cabo los procesos de inclusión de los alumnos con TEA?
- 8) ¿Qué participación tienen las familias en el proceso de inclusión de los alumnos con TEA?
- 9) ¿Cómo evalúa el desempeño de la escuela en los procesos de inclusión escolar de alumnos con TEA?

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Chacabuco, fecha / / / /

Por medio de la presente presto consentimiento para que la psicopedagoga Daniela Rodríguez DNI :::::::::: realice entrevistas semiestructuradas en la institución educativa.....,

con el fin de realizar un trabajo de investigación sobre Trastorno de Espectro Autista y prácticas inclusivas.

Firma.....

Aclaración.....

DNI.....