



## **FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES**

**Autoridades de la Universidad:**

**Rectora: Arq. Ruth Fische**

**Vice Rector Regional: Lic. Christian Kreber**

**Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales: Lic. Beatriz Labrit**

**Directora Carrera de Psicopedagogía: Lic. Laura Waisman**

**Directora Educación Virtual: Lic. Lorena Parrilli**

**Título:**

**Estrategias pedagógicas para la atención educativa de alumnos con TEA  
en escuelas primarias de la localidad de Florencio Varela.**

**Tutor temático: Lic. Karina Sambataro**

**Asesor Metodológico: Dr. Edgardo Etchezahar, Mg. Talía Gómez Yepes**

**Autora: Silvia del Valle Rodríguez**

**N° de Legajo: 22515**

## Índice

Resumen .....	3
Abstract.....	4
Introducción.....	5
Agradecimientos .....	7
1. Marco Teórico .....	8
1.1. Autismo.....	8
1.2 Trastorno del Espectro autista.....	9
1.3 Escolaridad.....	12
1.4. Estrategias pedagógicas y ambientales .....	13
1.5 Formación docente.....	14
1.6 Marco curricular, políticas educativas en Argentina .....	15
1.7 Incumbencias del psicopedagogo desde las distintas disposiciones y resoluciones ..	17
1.8. Aportes desde la psicopedagogía en el acompañamiento de alumnado con TEA en el nivel primario.....	18
2. Antecedentes.....	23
3. Planteo del Problema .....	27
4. Objetivos.....	29
4.1. Objetivo general.....	29
4.2. Objetivos específicos .....	29
5. Método.....	30
5.1 Diseño .....	30
5.2 Participantes.....	30
5.3 Técnicas de recolección de datos .....	30
5.4. Procedimiento .....	31
6. Resultados.....	32
7. Discusión .....	36
8. Conclusión.....	38
Referencias .....	40
Anexos.....	45

## **Resumen**

Según las cifras expuestas en 2016 por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en la actualidad las estadísticas constatan que uno de cada 160 niños tiene Trastorno del Espectro Autista (TEA). Ante estas cifras, la OMS considera, que una vez identificado un niño con TEA, es necesario que se les ofrezca información y servicios especiales, atendiendo a las necesidades concretas de cada niño/a (OMS, 2018). Partiendo de esta premisa, este trabajo tuvo como objetivo identificar las estrategias pedagógicas con las cuales cuentan los docentes para acompañar las trayectorias escolares de alumnos con TEA, que obstáculos encuentran en su intervención dentro del contexto áulico diario, y que intervenciones puede brindar el psicopedagogo dentro del contexto institucional en pos de favorecer el trabajo del profesor con su alumnado de TEA. Para recolectar esta información, se utilizó como instrumento de indagación la toma de una entrevista semi estructurada, sobre una muestra total de 10 profesores del nivel primario quienes desarrollan su labor dentro de escuelas estatales de la localidad de Florencio Varela, Provincia de Buenos Aires, y quienes han tenido alumnos y alumnas con diagnóstico de TEA. Los resultados obtenidos dieron cuenta de que los profesores cuentan con un número limitado de estrategias de intervención en el abordaje de alumnado con TEA, mencionándose como obstáculos en sus intervenciones la falta de tiempo para un abordaje individualizado ante la demanda del resto del grupo de alumnos, la ausencia de espacios de formación y capacitación que les permitan repensar sus prácticas para el abordaje de este tipo de trastornos. Se concluyó que una parcialidad de los profesores carece de las herramientas pedagógicas necesarias para planificar y llevar a cabo las configuraciones de apoyo necesarias para el abordaje del alumnado con TEA. Siendo posible incrementar el potencial de los docentes y sus intervenciones a través del trabajo de la figura del psicopedagogo dentro del contexto escolar, así como el de otros actores institucionales de modo de poder pensar estrategias de intervención adecuadas a cada necesidad educativa.

**Palabras claves:** Trastorno espectro autismo; estrategias pedagógicas; educación primaria.

## **Abstract**

According to the figures presented in 2016 by the World Health Organization (WHO), statistics currently show that one in every 160 children has Autism Spectrum Disorder (ASD). Given these figures, the WHO considers that once a child with ASD has been identified, it is necessary to offer them special information and services, taking into account the specific needs of each child (WHO, 2018). Based on this premise, this work aimed to identify the pedagogical strategies that teachers have to accompany the school careers of students with ASD, what obstacles they encounter in their intervention within the daily classroom context, and what interventions can the educational psychologist provide of the institutional context in favor of favoring the teacher's work with his TEA students. To collect this information, a semi-structured interview was used as an instrument of inquiry, on a total sample of 10 primary level teachers who carry out their work within state schools in the town of Florencio Varela, Province of Buenos Aires, and who have had students with a diagnosis of ASD. The results obtained showed that teachers have a limited number of intervention strategies in the approach of students with ASD, mentioning as obstacles in their interventions the lack of time for an individualized approach to the demand of the rest of the group of students, the absence of education and training spaces that allow them to rethink their practices to deal with this type of disorder. It was concluded that a partiality of the teachers lacks the pedagogical tools necessary to plan and carry out the necessary support configurations for the approach of the students with ASD. Being possible to increase the potential of teachers and their interventions through the work of the figure of the educational psychologist within the school context, as well as that of other institutional actors so that they can think of intervention strategies appropriate to each educational need.

**Keywords:** Autism spectrum disorder; teacher training; primary education.

## Introducción

En la actualidad las estadísticas constatan que uno de cada 160 niños tiene Trastorno de Espectro Autista (TEA), según las cifras que expone la Organización Mundial de la Salud (OMS), durante el año 2016. Ante estas cifras, la misma OMS considera, que una vez identificado un niño con caso de TEA, es necesario que se les ofrezca información y servicios especiales, atendiendo a las necesidades concretas de cada niño/a (OMS, 2018). Como consecuencia de que los niños identificados con TEA necesitan intervenciones adecuadas a sus particularidades, en el caso de niños y niñas que se encuentran en edad de escolarización conocer si los profesores a cargo de los grupos poseen la formación y/o cuentan con herramientas para tratar con estos niños y niñas.

Resulta ineludible hacer referencia al paradigma inclusivo actual en que se sustenta el abordaje de las trayectorias escolares de los alumnos y alumnas que transitan nuestras escuelas, desde el mismo se postula que “la educación inclusiva es un derecho de todas las personas que se despliega en la actualidad como un horizonte pedagógico que no queda reducida ni limitada a los estudiantes con discapacidad sino que da cuenta de las particularidades y necesidades de cada uno y de todos los alumnos”(Diseño curricular del nivel primario, 2018). Desde esta visión se plantea como objetivos una educación sin discriminación, a través de propuestas que contemplen las identidades, características, estilos de aprendizaje, potencialidades, intereses y estilos motivacionales, necesidades y contextos de cada alumno.

Es tarea de la escuela brindar una educación basada en el respeto por la igualdad de géneros, el reconocimiento y la valoración de las diferencias y de la diversidad cultural. Y que ese reconocimiento de las diferencias vuelve necesaria la creación de espacios donde todos los estudiantes tengan la necesidad de aprender desde sus preferencias, posibilidades y limitaciones y de acceder, participar e implicarse en el propio aprendizaje (Resolución 1664/17).

Pese a las políticas educativas, centradas en paradigmas inclusivos y que se visibilizan a través del marco teórico del diseño curricular del nivel primario (y de otros niveles del sistema educativo) así como de otras resoluciones, comunicados y documentos que implican la puesta en marcha de prácticas escolares inclusivas, los profesores manifiestan no contar con las herramientas para afrontar este desafío.

En base a ello, este trabajo de investigación buscó identificar las estrategias pedagógicas con las que cuentan los profesores para desempeñarse desde este enfoque

inclusivo, los posibles obstáculos dentro del ámbito escolar a los que se enfrentan los profesores del nivel primario ante casos certificados del Trastorno Espectro Autista (TEA). Es objetivo de este trabajo fue poder indagar acerca de las herramientas pedagógicas para el acompañamiento de las trayectorias escolares de alumnado con TEA, y desde este escenario identificar que intervenciones son factibles de brindar por el profesional psicopedagogo dentro del contexto institucional que favorezca el trabajo del profesor con su alumnado de TEA. De las respuestas obtenidas a través de una entrevista semi estructura realizada sobre un total de donde se recolecto el parecer de los profesores sobre profesores a los que se les consultó por medio de preguntas puntuales respecto a las variables de estudio de esta investigación (TEA- Formación docente; estrategias pedagógicas). Los resultados obtenidos dieron cuenta que los profesores cuentan con un número limitado de estrategias de intervención en el abordaje de alumnado con TEA, siendo mayores obstáculos en sus intervenciones son la falta de tiempo para un abordaje individualizado ante la demanda del resto del grupo de alumnos. Ausencia de espacios de formación y capacitación que les permitan repensar sus prácticas para el abordaje de este tipo de trastornos.

Como conclusión, el total de profesores carecen de las estrategias pedagógicas necesarias para planificar y llevar a cabo las configuraciones de apoyo necesarias para el abordaje del alumnado con TEA. Siendo necesario potenciar el apoyo dentro del aula por parte de otros actores institucionales de modo de poder pensar estrategias de intervención adecuadas a cada necesidad educativa

Frente a la aseveración indubitada “no estamos preparados para la diversidad” que suena y resuena en las instituciones educativas, lo real es que nunca vamos a estar preparados para lo que está por venir, pero si debemos estar disponibles, lo que implica una posición ética que tensiona la idea de alumno normal, porque solo el estar disponibles puede habilitar esa conversación con los otros en un espacio de hospitalidad (Skliar, 2017).

Irrumpir en lo instalado e invitar a reflexionar sobre aspectos que forman parte de la trama institucional: pensar las propias prácticas, las estrategias de enseñanza, el dispositivo escolar, tomar en cuenta la producción pedagógica de los alumnos tanto grupal como individual, para realizar las modificaciones necesarias que tengan un impacto en los aprendizajes, será una de las formas entre tantas de hacer posible esta “disponibilidad”.

## **Agradecimientos**

*A los profesores que participaron de esta investigación cediendo su tiempo para contestar y aportar su opinión honesta, permitiéndose reflexionar sobre sus propias prácticas, reconociendo sus fortalezas y debilidades en esta labor brindada con tanta entrega y que muchas veces no es reconocida socialmente.*

*Agradezco a mi familia y amigos quienes me acompañaron y alentaron para finalizar este proyecto personal que fue la carrera hacia la Licenciatura, a mis compañeras de cursada en quienes me apoye en cada momento en que me sentí desorientada o sin ánimos de continuar.*

*A los todos los profesores de la carrera por su valiosa tutoría, sin su acompañamiento nada de esto sería posible.*

*A mi padre, quien se esforzó para brindarme lo mejor siempre, festejando cada meta alcanzada por su hija, te extraño cada día.*

## 1. Marco Teórico

### 1.1. Autismo

El cuadro del autismo es definido por primera vez en 1943 por un psiquiatra clínico austríaco, Kanner. Su artículo “Las alteraciones autistas del contacto afectivo” refiere la historia de once niños. Comienza diciendo que en los últimos años ha tenido ocasión de ver a once niños cuyas fascinantes peculiaridades merecían una detenida consideración. Para él, la característica central es un “trastorno de las capacidades de relación afectiva”. El autismo implica un modo de desarrollo distinto. Sabemos que en el autismo el desarrollo subjetivo sigue otras vías, diferentes al desarrollo típico. Kanner sostiene que el trastorno esencial es una alteración de las pautas de contacto afectivo: cómo el niño tiende a ignorar, a desatender, a evitar las relaciones interpersonales, cómo presenta respuestas atípicas ante las personas cercanas, las dificultades para el contacto ocular, la evasión de situaciones de relación. Aparecen, además, problemas en las pautas de comunicación y lenguaje: falta de intención comunicativa en el uso del lenguaje, empleo de neologismos, existencia de un mutismo completo en algunos casos, presencia de ecolalia, uso de formas pronominales o verbales invertidas (inversión deíctica). Finalmente, enuncia una serie de trastornos caracterizados, en las personas con autismo, como un deseo obsesivo de mantener invariable el mundo, que él llama *insistencia en la invarianza* (Rivière & Valdez, 2000).

La definición ofrecida por Kanner (1943) sobre el “autismo infantil precoz” sigue estando vigente actualmente, con sus tres núcleos de trastornos: “trastorno cualitativo de la relación; alteraciones de la comunicación y el lenguaje, y falta de flexibilidad mental y comportamental (Rivière, 2001). En 1944, Asperger identificó otra patología infantil a la que llamó “psicopatía autista”, por medio de observaciones a un grupo de niños que, entre otras características, mostraban dificultad para la reciprocidad social y emocional, pero que tenían un desarrollo lingüístico adecuado y con frecuencia avanzado para su edad (Campos, 2007). A pesar de las similitudes con el autismo infantil precoz de Kanner, Asperger sostuvo que se trataba de entidades diferentes, pues en el autismo el problema más evidente era la interacción social, en tanto que, en la psicopatía autista, sobresalían las conductas restringidas y estereotipadas que originaban déficits sociales.

En 1979 se estableció una triada de síntomas que caracterizaban al autismo: interacción social, imaginación social, comunicación social (verbal y no verbal) asociadas a rigidez y patrones repetitivos de conducta. Introdujo los términos de “espectro autista”, para los hallazgos de Kanner, y de “síndrome de asperger”, para la antigua psicopatía autista (Wing, 1979).

Los trastornos del espectro autista se ubican en el DSM-V (2018) dentro de los trastornos del neurodesarrollo. Los trastornos del neurodesarrollo son un grupo de condiciones que se ponen de manifiesto durante el período de desarrollo, haciendo su aparición en edades tempranas de la vida. Típicamente surgen antes de la época escolar y producen impedimentos en el funcionamiento personal, social, académico u otros. Actualmente podemos pensar en el espectro autista como trastornos diferentes, de síntomas centrales que derivan en una sintomatología asociada variable y con distintos niveles de afectación.

En niños con TEA se sitúa como medular su incapacidad para predecir, comprender, interpretar, explicar la conducta propia y ajena. Esta capacidad mentalista humana conocida como “Teoría de la mente” es la competencia de atribuir mente a otros, y de predecir y comprender su conducta en función de entidades mentales, tales como las creencias y los deseos (Valdez, 2006). En la escuela, en sus interacciones y sus contenidos, se ponen en juego constantemente las habilidades de Teoría de la mente de los niños. Resulta importante anticipar estas conductas para poder brindar la mejor oferta educativa adaptada a las necesidades educativas de los alumnos.

Existe una gran cantidad de autores y especialistas quienes han escrito acerca del Trastorno del espectro autista en los últimos años (Rodríguez, Moreno & Aguilera (2007); Tendlarz & Alvarez (2013)), el interés por el mismo ha provocado importantes movimientos en búsqueda de accesos viables en la intervención de los sujetos afectados, de modo que la familia, la escuela y la comunidad puedan constituirse en espacios de desarrollo real para esta población.

## **1.2 Trastorno del Espectro autista**

En las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se encuentran alterados, en distintos niveles, el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, la interacción social y la flexibilidad de la conducta. Así, cada persona dentro del espectro presenta un caso

único, tanto respecto del nivel de apoyo que necesita, como en su lenguaje, su nivel cognitivo, su perfil sensorial, y sus características psicológicas, biológicas y sociales (Riviere, 2001).

Por lo tanto, el autismo es plural y diverso. Desafía los manuales y las nomenclaturas. Se acerca y se aleja de los prototipos, según cada caso, cada persona, cada subjetividad. No hay un solo tipo de autismo. Hay personas diversas en las que los síntomas del autismo se manifiestan de formas diferentes y su evolución sigue diversas trayectorias y caminos. Hablar de espectro autista supone referirse entonces a un continuo dimensional con esa diversidad (Valdez, 2016).

Retomando a la última versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) muestra muchas diferencias en relación a la versión anterior DSM-IV. Ahora, el autismo, el síndrome de Asperger y el Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado se encuentran bajo el término Trastornos del Espectro Autista (TEA). El Trastorno Desintegrativo Infantil y el Síndrome de Rett, que se encontraban en el DSM-IV junto con los otros, no pertenecen al espectro. Finalmente, el DSM-V (APA, 2014) adopta la perspectiva dimensional, usando la etiqueta “TEA” y proponiendo tres niveles diferentes de apoyos requeridos. El DSM-V utiliza la idea de apoyos (apoyo, apoyo sustancial, apoyo muy sustancial) y describe dos categorías: comunicación social (las dificultades sociales y de comunicación se combinan) y comportamientos restringidos y repetitivos. Se caracteriza la sintomatología autista común a todos los individuos en un amplio abanico de heterogeneidad dentro del mismo trastorno. No se ha resuelto el problema de la medición del autismo con el cambio de nomenclaturas, ya que estamos ante un tema muy complejo y su heterogeneidad sigue siendo un desafío para la intervención terapéutica.

Mientras tanto, es importante señalar que la etiqueta “autismo”, en singular, nos brinda muy poca información y se hace necesario evaluar los niveles de desarrollo alcanzados en cada área por cada persona para enfrentarse a la complejidad de ese continuo “autismo”, en singular, nos brinda muy poca información y se hace necesario evaluar los niveles de desarrollo alcanzados en cada área por cada persona para enfrentarse a la complejidad de ese continuo. Es posible que cuatro personas con el mismo diagnóstico puedan llegar a presentar características diversas en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje (Valdez, 2016).

Si no tenemos en cuenta esa diversidad en las vías de desarrollo, es imposible que las personas con TEA dispongan de las ayudas necesarias para mejorar su bienestar

emocional y su calidad de vida. A partir de esto, y siguiendo a Baeza (2012) podemos puntualizar algunas claves que configuran buenas prácticas en casos de TEA:

1. Ante la complejidad del cuadro se necesita una mirada interdisciplinaria y un trabajo colaborativo en equipo que tenga en cuenta no solo las dificultades sino también las posibilidades, el potencial y las fortalezas de cada niño o niña.
2. La detección y la intervención tempranas mejoran el pronóstico.
3. Los programas de tratamiento deben apuntar a los aprendizajes funcionales, la autonomía, la autodeterminación y la inclusión educativa y social.
4. Es fundamental compartir los objetivos de tratamiento, las orientaciones y las inquietudes con las familias.
5. Atender a las diferencias supone no negar la diversidad en los TEA; por eso, hablamos de “autismos” y consideramos que la intervención no debe centrarse en los programas sino en las personas y su singularidad, privilegiando así la planificación centrada en la persona y sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo.

El término TEA hace referencia entonces a un conjunto amplio de condiciones que afectan el desarrollo y el funcionamiento, e impactan cualitativamente sobre las siguientes áreas:

- Comunicación verbal y no verbal
- Relaciones sociales
- Flexibilidad de pensamiento y conducta

Estas áreas constituyen el núcleo del espectro autista, y en cada una de ellas pueden observarse distintos niveles de desarrollo. Cada persona con TEA puede situarse en un punto concreto en cada una de estas áreas, dentro de un amplio espectro, lo que lleva a una gran diversidad en cuanto a sus capacidades y competencias. Actualmente, no existe ningún marcador biológico que permita el diagnóstico de TEA. Este se realiza en base a distintos indicadores en el desarrollo de la persona que apuntan a una alteración en el mismo, así como a una evaluación específica de su conducta y competencias (Borsani, 2007).

Como ya se mencionó, a pesar de que existen variaciones, se presentan algunas características generales, como son las dificultades para hacer contacto visual con los demás, poco lenguaje corporal o facial al interactuar, dificultad para desarrollar relaciones con compañeros. Parece desinteresado en compartir experiencias, participa poco en

interacciones sociales de dar y tomar. No comprende las sutilezas sociales, tienen dificultades para empezar o continuar una conversación. Suele repetir frases o palabras (ecolalia). Habla en un tono monótono, sin variación en la entonación. Muestra interés por pocos objetos (o parte de ellos) o actividades. Realiza rutinas repetitivas y se resiste a cambios en dichas rutinas. Otra característica es la presencia de movimientos repetitivos (como agitar manos, balancearse o girar). En ocasiones, puede parecer que está ausente. Hiper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (por ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento). Alineación y apilación de objetos (construcción de torres), clasificación de objetos, selectividad alimenticia, entre otras (Arnáiz, Merinero, Muela & Vidriales, 2010).

### **1.3 Escolaridad**

Al igual que cualquier otra persona, los niños, niñas y jóvenes con TEA tienen derecho a recibir una educación de calidad e inclusiva. Poseen habilidades, fortalezas y desafíos únicos. En este sentido, desde el ámbito educativo, y desde cualquier ámbito, desde una perspectiva de derecho, el diagnóstico nunca debe anteponerse a la persona (Valdez, 2009).

Al inicio de la escolaridad, se deberá realizar una evaluación comprensiva de las necesidades de apoyos que el estudiante con TEA pudiera requerir. Para esto es recomendable consultar con los profesionales especializados, ya sean de Educación Especial o profesionales intervinientes, para determinar los mejores métodos educativos que serán efectivos para cada niño. Además, se deberán compartir las herramientas necesarias para aprender y desarrollar destrezas comunicativas, que es en donde se presentan mayores dificultades. Entre estos métodos encontramos el uso de láminas, tableros de comunicación y las computadoras (Lozano, 2013).

El equipo docente, la familia, el equipo tratante y cuando sea posible el propio niño o joven compartirán la información necesaria para abordar temas de aprendizaje, conducta y vínculos sociales de la manera más útil para cada persona en particular. Asimismo, se deberán contemplar las necesidades y los apoyos en los distintos momentos de la

escolaridad y contextos, ya que suelen variar según cada etapa y según cada estudiante (Martínez, García & Bravo, 2010).

A partir de la Resolución CFE 311/16, el Proyecto Pedagógico Individual (PPI) de un alumno con TEA deberá basarse en sus necesidades únicas y deberá ser cuidadosamente registrado y revisado sistemáticamente.

#### **1.4. Estrategias pedagógicas y ambientales**

El ambiente escolar juega un papel muy importante en el aprendizaje de los estudiantes con TEA. Se debe enfatizar un contexto ordenado, estructurado y proveedor de información visual para ayudar a la comprensión, con lo cual se favorece a que el alumno pueda predecir y anticipar situaciones. Esto conduce a una sensación de estructura, básica para actuar adaptativamente y aprender.

Según Velásquez, Samaniego y González (2010), el ambiente escolar debe ser:

- **Organizado:** que haya un lugar y un momento para cada cosa, evitando los contextos caóticos.
- **Estructurado:** donde el niño sabe y conoce las pautas básicas de comportamiento, donde tenga seguridad sobre lo que se espera de él, donde el adulto dirige y organiza las situaciones.
- **Predecible:** sabe cómo van a suceder las cosas y qué esperan los adultos de él. Igualmente, cómo responden los adultos frente a sus comportamientos. La falta de anticipación y de estructura crea grandes dificultades para organizar el mundo del niño o joven con TEA.
- **Facilitador de aprendizajes:** el adulto aprovecha aquellos momentos cotidianos y naturales en los cuales se le puede enseñar aprendizajes no programados, allí está la oportunidad para dar sentido a una palabra, acción o situación.
- **Estratégico:** facilitando contextos, contemplando el modo de procesar la información, así como también la incidencia de estímulos sensoriales, que según las dificultades del estudiante pueden funcionar como distractores, por ejemplo, colocar tapas de goma en las patas de sillas y mesas para disminuir el ruido al moverlas, como estrategia preventiva para minimizar el ruido dentro del aula, en situaciones o períodos críticos de la jornada.

## 1.5 Formación docente

Preguntarnos qué necesitan saber los docentes a lo largo de su carrera no supone considerar que no saben o que no están preparados para enseñar, sino reconocer que la formación inicial no agota la transmisión de los saberes necesarios para enseñar, que son aceptables los desempeños parciales y que un docente se va haciendo expertos de manera paulatina (Terigi, 2012).

Llegado a este punto, será importante conocer que trabajo se está llevando a cabo dentro de las escuelas, y si las herramientas que poseen los profesionales de la educación permiten el abordaje de estas nuevas realidades que se presentan en las aulas. Es importante considerar la etapa de formación como un trayecto, pero sin pensar el mismo como un camino totalmente predefinido. Podemos postular que se trata de un proceso con la apertura necesaria para que los sujetos en formación definan algunas de las instancias formativas, lo que supone advertir que es mucho más que la simple acumulación de un “conocimiento sobre” o la mera transmisión de contenidos (Anijovich, 2009).

Es necesario comprender la formación como un campo de problemáticas desde la complejidad. Esto implica: Incluir los atravesamientos de lo socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivos del mismo (del campo de problemáticas). La formación no debe quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos (Souto, 2006). Se focaliza entonces el proceso de formación desde la transformación que se opera tanto en el formador como en el formado, y si bien reconoce la necesidad de transmitir contenidos, resalta la necesidad de desarrollar capacidades en los docentes para el ejercicio de su profesión. La formación, por lo tanto, es un trayecto, un espacio flexible y de construcción. El desafío es cómo dar lugar para que cada uno construya su propio recorrido (Barraza, 2002).

Los nuevos diseños curriculares para la formación inicial de los docentes han incorporado espacios significativos de formación en las prácticas a lo largo de toda la carrera, como trayecto educativo progresivo, destinados al desarrollo de capacidades para la práctica docente en situaciones y contextos reales. En cuanto a la educación permanente de los docentes en actividad, también en los últimos tiempos ha adquirido una gran

relevancia. Ya sea debido a la evolución de los conocimientos y a los cambios culturales, o a necesidades del sistema escolar, ocupa un importante espacio y es objeto también de diversas acciones, programas y posiciones, muchas veces fragmentados y con distintos intereses (Davini, 2015).

### **1.6 Marco curricular, políticas educativas en Argentina**

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 (Diseño curricular del nivel primario, 2018). Es desde esta perspectiva de respeto por la diversidad que se concibe a la educación inclusiva como una estrategia para reducir la exclusión a través de la transformación de las prácticas institucionales y pedagógicas.

Atendiendo a la noción de educación como derecho y no como privilegio, la construcción de un modelo educativo inclusivo no solo garantiza la igualdad de oportunidades educativas sino también la puesta en práctica de los derechos humanos. La educación inclusiva contribuye a revertir la concepción errónea de que la diversidad representa una amenaza para los estándares de homogeneidad y normalidad tradicionalmente establecidos en la escuela. Así, la diversidad deja de ser un problema para convertirse en un desafío y en una oportunidad para enriquecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Bautista & Martínez, 2017).

Una institución verdaderamente inclusiva debe dar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades educativas de sus alumnos. Lejos de esperar que todos desarrollen el mismo nivel de competencia de la misma manera, al mismo tiempo y valiéndose de las mismas estrategias, la escuela inclusiva debe proporcionar el apoyo necesario para cada alumno dentro del aula, de manera de procurar que todos tengan éxito en el aprendizaje y participen de él en igualdad de condiciones en el marco de una enseñanza adaptada a las necesidades, habilidades y niveles de competencia particulares. Este enfoque propone dar más flexibilidad al currículum para que todos los alumnos puedan acceder al aprendizaje. Mencionando que en ocasiones la rigidez de la propuesta curricular, que no contempla

estas diferencias, impide que todos los alumnos alcancen los objetivos propuestos. El reconocimiento de estas diferencias permitirá que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender desde sus preferencias, posibilidades y limitaciones, y de acceder, participar e implicarse en el propio aprendizaje (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw, 2002).

El diseño hace mención del concepto de “barrera” que impide que los conocimientos sean accesibles a todos los estudiantes. Además de los obstáculos que suponen las condiciones edilicias que impiden el acceso físico, existen barreras culturales, actitudinales y didácticas que parten de las culturas escolares, las creencias docentes, la falta de variedad de estrategias de enseñanza y de aprendizaje adecuadas y la utilización de un currículo poco flexible, entre otras (Fernandez, 2013).

Para superar los obstáculos que los diferentes contextos presentan para el acceso a la participación y al conocimiento de cada estudiante, es necesario tener en cuenta y respetar las diferencias individuales, de modo que el aprendizaje parta del estado real del desarrollo de cada alumno para, así, provocar su transformación (Giné, 1988). El encuadre normativo de estas propuestas contempladas en el diseño actual tiene en cuenta los siguientes antecedentes: Salamanca (1994), Dakar (2000), Convención de Derechos de la Persona con Discapacidad (art. 24)(2006), UNESCO (2008). Y como marco normativo actual podemos mencionar: la Ley de Educación Nacional N. ° 26.206, la Ley de Educación N. ° 13.688 de la Provincia de Buenos Aires, la Ley Nacional 26.061, la Ley Provincial N. ° 13.298, Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, la Ley N°26.378. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Concepto de necesidades educativas derivadas de la discapacidad y las resoluciones: Resolución 311/16 del CFE (Consejo Federal de Educación) y Resolución 1664 de 2017 anexos I y II de la Provincia de Buenos Aires.

Respecto a una de las resoluciones mencionadas como marco normativo, la 1664/17 aprobada por el Consejo General de Educación retoma algunos de los principios mencionados en el marco teórico del diseño curricular del nivel primario desde su enfoque inclusivo.

Acerca de la formación docente, menciona que el objetivo es replantear la actuación del docente como educador y lograr que la inclusión empiece a ser una parte natural de la práctica educativa. En el marco de esta propuesta, pensar las practicas educativas inclusivas supone partir de una mirada de la enseñanza superadora de modelos didácticos tradicionales y de escenarios áulicos rígidos y estáticos que devienen de

paradigmas escolares históricos. Orienta que el docente diseñe estrategias que favorezcan el acceso a los contenidos curriculares identificando las particularidades del grupo y en él, la singularidad de cada estudiante y las barreras del entorno (García Cuevas & Hernández de la Torre, 2017).

Desde la propuesta provincial se orienta diseñar “Dispositivos educativos para la inclusión”, antiguamente llamados proyectos de integración para alumnos con discapacidad, en donde se prevé quedaron expuestos los fundamentos pedagógicos teóricos-conceptuales y didácticos-organizativos desde los que se sustenta esa concepción y que permitirán las construcciones pedagógicas que delinearán la red de relaciones, fundamentos desde los cuales se podrá diseñar los escenarios que posibiliten el aprendizaje de los alumnos con discapacidad; en otros términos serán dispositivos que propicien el compromiso y trabajo institucional, interinstitucional e intersectorial que favorezca la inclusión de los alumnos y alumnos con alguna discapacidad dentro del sistema educativo (Resolución N° 1664/17).

### **1.7 Incumbencias del psicopedagogo desde las distintas disposiciones y resoluciones**

Desde el trabajo del psicopedagogo en el ámbito educativo, las incumbencias profesionales que podemos aplicar en este contexto se relacionarían con el poder orientar respecto de las adecuaciones metodológicas, acordes con las características bio-psico-socio-culturales de individuos y grupos. Explorar las condiciones y características socioevolutivas del sujeto en situación de aprendizaje. Participar en la dinámica de las relaciones de la comunidad educativa, a fin de favorecer procesos de integración y cambio (Müller, 2006).

El psicopedagogo se encuentra habilitado a intervenir en contexto, como miembros de equipos de orientación escolar, Orientador educacional (OE) y/o Orientador de los Aprendizajes (OA) en el nivel educativo, en este contexto es posible desarrollar las siguientes incumbencias que el rol habilita: orientar al que enseña y al que aprende desde una mirada pedagógica, didáctica y socioeducativa, conformando de este modo un equipo de apoyo al docente. Definir las acciones a realizar para la intervención con alumnos provenientes de establecimientos educativos pertenecientes a la Modalidad de Educación Especial que se encuentran en condiciones de integrarse a las aulas ordinarias, acompañando los procedimientos, aportando formalmente datos, información relevante y

orientación a padres, docentes y equipos directivos. Y por último y relacionado al acompañamiento en el ámbito educativo, se podrá elaborar estrategias para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales y/o para la permanencia escolar, en conjunto con otras instancias formales del sistema educativo (Disposición N° 76/08).

Los mayores conflictos del aprendizaje de los alumnos con TEA en este período se relacionan con los aprendizajes que exigen un alto grado de competencia comunicativa, por la dificultad que presentan en la comprensión del lenguaje verbal y no verbal. Muestran falta de interés por el entorno. No tienen en cuenta el contexto, así la ordenación y significación de los estímulos les resulta indiferente. No tienen curiosidad para acceder a nuevas experiencias. Se resisten a los cambios, prefieren las conductas repetitivas en lugar de buscar otras nuevas. Pueden presentar una memoria mecánica privilegiada, no pudiendo hacerla significativa (incapacidad de utilizar datos para resolver problemas). Presentan una alteración de la capacidad de representación. Pueden adquirir mecanismos, reconocer códigos que no construyen sistemas de significación (leen, pero no comprenden, efectúan cálculos pero no resuelven situaciones matemáticas). También, Manifiestan dificultades para comprender e interpretar. En cuanto a estrategias y procedimientos, en general, sus acciones pierden de vista el fin y un medio se convierte en un fin en sí mismo. La actividad mecánica los tranquiliza, lo que lleva muchas veces a la adquisición de mecanismos sin significación que fomentan la tendencia a la estereotipia (Rangel, 2017).

### **1.8. Aportes desde la psicopedagogía en el acompañamiento de alumnado con TEA en el nivel primario**

Relacionado al grupo etario de esta investigación, que comprende entre los 6 y 12 años aproximadamente, en esta etapa los niños con TEA, generalmente se han adaptado a la dinámica de la escuela y ya los conocen. Sin embargo, a medida que avanzan los contenidos escolares se hacen más significativas las diferencias del aprendizaje entre los niños, y se requieren estrategias más concretas para acceder a estos alumnos, y así, despertar su interés por todo tipo de áreas. Para el alumno con TEA que presenta un buen nivel intelectual, son muy importantes los objetivos académicos, dado que su aprendizaje puede compensar alguna de sus limitaciones sociales. Se debe conocer el estilo de aprendizaje de estos niños, para luego adaptar los contenidos curriculares si es necesario (Hortal, Carme & cols, 2011).

Según Vega (2009) las estrategias educativas que puede llevar a cabo el psicopedagogo y que se proponen en esta etapa de la educación primaria, son:

- Escenificar situaciones de la vida real en las que sea necesario ponerse en el lugar de los demás, para solucionar un conflicto.
- Utilizar esquemas con los que se pueda guiar durante una conversación.
- Hablar despacio, con frases claras y concisas. Secuenciar las instrucciones largas, reforzándolas con imágenes si es necesario (apoyos visuales).
- Sustituir las ecolalias, por palabras socialmente más adecuadas.
- Otorgar por escrito las normas de disciplina a cumplir, de forma concreta, redactadas en positivo.
- Explicar al alumno las conductas adecuadas para las situaciones cotidianas y asegurarse de que lo ha entendido.
- Usar técnicas de motivación para promover conductas adaptativas y pro-sociales.
- Analizar junto a él las situaciones conflictivas, siguiendo las secuencias de los hechos y valorando sus consecuencias.
- Permitirle momentos de soledad, para disminuir la ansiedad de la exigencia del entorno.

Con respecto a los recursos que se pueden implementar en esta etapa, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son un excelente instrumento didáctico para estos alumnos. La computadora, por ejemplo, proporciona un entorno de aprendizaje seguro, donde los estímulos permanecen estables y los hechos son predictibles. Es una herramienta de trabajo, de juego, de aprendizaje y comunicación, de acercamiento a la realidad (Hortal, Carme & cols, 2011).

Es una nueva manera de pensar la educación es una filosofía, que tiene el potencial para reformar el currículo y hacer que las experiencias de aprendizaje sean más accesibles y significativas para la población estudiantil en general (Hartmann, 2011). El Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) es una estrategia para enseñar en la diversidad y busca aumentar las oportunidades de aprendizaje, por medio del diseño e implementación de actividades (desarrollo de clases) capaces de atender los tres estilos de aprendizaje: Kinestésico, Visual y Auditivo (Alba, 2012).

La meta del enfoque DUA es usar una variedad de métodos de enseñanza para eliminar barreras que interfieran en el aprendizaje, y ofrecer a todos los estudiantes las

mismas oportunidades para ser exitosos. Se propone desarrollar flexibilidad que puede ser adaptada según las fortalezas y necesidades de cada estudiante. Es por ello que el DUA beneficia a todos los chicos (Pedranzani, Martin & Díaz, 2013).

El currículo debe diseñarse desde un principio para adaptarse a la diversidad: currículo flexible (CAST, 2008). Debe proporcionar verdaderas oportunidades de aprendizaje para todos. Este enfoque de enseñanza no está diseñado específicamente para chicos con dificultades de aprendizaje y de atención. Sin embargo, puede ser especialmente útil para los 1 de cada 5 chicos que tienen esas dificultades, incluyendo a los que no han sido formalmente diagnosticados. También puede ser muy útil para los estudiantes del idioma inglés. Algunos aspectos destacados de este diseño es que la información suele presentarse en más de una manera, incluyendo texto, audio y el formato interactivo. El diseño universal para el aprendizaje motiva a los maestros a usar diferentes formatos de exámenes, incluyendo presentaciones orales y proyectos en grupo, para determinar con más precisión lo que saben los estudiantes. El diseño universal para el aprendizaje también intenta diferentes maneras de mantener motivados a los estudiantes (Arroyo, 2012).

Los tres principios del DUA sientan las bases del enfoque y en torno a ellos se construye el marco práctico para llevarlo a las aulas. Estos principios se han convertido en un referente obligado que aparece en la mayoría de la bibliografía científica sobre el tema. Se corresponden con las tres redes cerebrales implicadas en el aprendizaje que se han descrito en el apartado tercero. Son los siguientes (CAST, 2008):

Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información.

Principio II. Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje), puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe.

Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), de forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje.

Las pautas del DUA proporcionan un marco de referencia y una perspectiva que permite aplicarlas a cualquier componente del currículo, ya que definen los objetivos, seleccionan los contenidos y los materiales didácticos, y evalúan los aprendizajes (Alba, 2012). Cualquier momento y tarea puede plantearse con esta perspectiva, para garantizar que todos los estudiantes accedan a los procesos de aprendizaje (Arnaiz, 2011).

Partiendo de los conceptos de accesibilidad y diseño universal, así como del reconocimiento de la diversidad y la oportunidad que esta brinda en el aprendizaje, se requiere un enfoque didáctico pedagógico desde las escuelas, que esté destinado a elaborar materiales de enseñanza flexible, así como técnicas y estrategias orientadas a eliminar las barreras para acceder al aprendizaje. En el caso de los alumnos con TEA, el tipo de materiales y recursos didácticos que se utilicen serán determinantes para el desarrollo de sus capacidades, teniendo en cuenta su tendencia a centrar más la atención en los objetos que en las personas. Es importante seleccionar materiales que faciliten la interacción social, prefiriendo aquellos hacia los cuales se siente atraído con facilidad (Echeita, 2006).

### **Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) y TIC**

Los SAAC son conjuntos organizados de elementos no vocales para comunicar, que no surgen espontáneamente del desarrollo, sino que se adquieren atravesando una fase declarativa de aprendizaje, a través de un aprendizaje formal y deliberado (Tamarit, 1993; Torres Monreal, 2001). La utilización del concepto aumentativos', y no solo alternativos, quiere señalar que los sistemas no son necesariamente alternativos al habla, sino que pueden contribuir a favorecer su aparición. Es decir, de ninguna manera el uso de sistemas aumentativos/alternativos va a impedir que un niño hable, muy por el contrario, posibilita la comunicación, y en la medida de las posibilidades del niño y del cuadro que presente, favorecerá el desarrollo del lenguaje verbal (Valdez, 2009).

La comunicación incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el braille, la comunicación táctil, los macro tipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso” (Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad en su art 2).

En este sentido, se constituyen los diversos modos de comunicación como derecho, para relacionarse con otros, para aprender, para compartir, para comunicarse, desarrollar sus capacidades y participar del mundo. Según Navarro (2011) estos sistemas varían en complejidad y utilizan diferentes tipos de recursos según las necesidades y habilidades individuales, tales como:

Sistemas de símbolos, tanto gráficos (fotografías, dibujos, pictogramas, palabras o letras) como gestuales (mímica, gestos o signos manuales).

Productos de apoyo para la comunicación que incluyen recursos tecnológicos, como los comunicadores de habla artificial o las computadoras personales y tabletas con programas especiales, que permiten diferentes formas de acceso adaptadas, algunas para personas con movilidad muy reducida, y facilitan también la incorporación de los diferentes sistemas de signos pictográficos y ortográficos, así como diferentes formas de salida incluyendo la salida de voz. También pueden consistir en recursos no tecnológicos, como los tableros y los libros de comunicación. Estos sistemas requieren estar acompañados por un proceso deliberado de enseñanza (con estrategias y actividades adecuadas para alcanzar objetivos y su sistemática evaluación) y utilizarse en todos los contextos donde el niño desarrolla su vida (Martínez, 2011).

El proceso de intervención debe empezar por una evaluación de las capacidades, habilidades, necesidades y deseos de la persona, así como de las características, apoyos, demandas y restricciones de su entorno, con el fin de definir los componentes que va a tener el sistema o sistemas que vayan a resultar más adecuados. Este proceso de evaluación no debe ser puntual sino continuado a lo largo de la vida (Echeita, 2006).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) proporcionan un caudal de recursos y materiales que pueden ser de utilidad para fortalecer las medidas de acceso, aprendizaje y participación. El estudiante con TEA encontrará en las TIC un soporte facilitador de desarrollo y aprendizaje. Para las personas con TEA, las aplicaciones informáticas en el campo de la educación aportan importantes ventajas, ya que se trata de medios que suelen generar motivación intrínseca resultando atractivos y estimulantes (Arnaiz & Azorín, 2012).

Este es una síntesis de las características principales de programas como el DUA, los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) y el uso de las Tics son programas disponibles para el uso en contextos educativos, la figura del psicopedagogo como mediador entre esta estrategia y su aplicación en el aula, junto al docente resulta de una importancia fundamental para potenciar y habilitar las capacidades del alumnado con trastorno del espectro autista (Arnaiz, 2011).

Es parte de las incumbencias, articular y orientar al que enseña y al que aprende desde una mirada pedagógica, didáctica y socioeducativa, conformando de este modo un equipo de apoyo al docente (Disposición 76/08).

## 2. Antecedentes

A nivel nacional no se han encontrado muchos trabajos empíricos que tengan relación directa con los constructos a trabajar en esta tesina. Se han hallado un número medido de estudios respecto a las variables desarrolladas en investigaciones llevadas a cabo en diferentes países de Latinoamérica.

En una investigación llevada a cabo por Alena (2010) cuyo objetivo general fue presentar un programa de formación en el área de autismo para los docentes especialistas de los institutos de educación especial, otros de los objetivos fue poder conocer el nivel de información de los docentes en relación al autismo, determinar la necesidad de formación por parte de los docentes participantes respecto al tema y por último determinar lo factible que podría llegar a ser este programa de formación para los docentes. Por medio de una investigación documental y de campo se lleva a cabo el Modelo de desarrollo instruccional propuesto por Müller (2003) que comprende: Estudio de necesidades, diseño de la alternativa de cambio, implementación o puesta en práctica de los cambios, y por ultimo revisión de la implementación y estudio de su impacto. La información es recolectada a través de un taller de 16 horas académicas (4 sesiones de 8 horas cada una) con la participación de un total de 39 docentes de educación especial. Los resultados finalizados el taller, dan cuenta que los profesionales carecen de las herramientas pedagógicas adecuadas para atender a los alumnos con autismo. No obstante, un 100% de la población que participo de las entrevistas creen que las estrategias propuestas durante el taller pueden ejecutarse en su desempeño laboral.

Por otra parte, de un trabajo de realizado por Larripa y Erausquin (2010) cuyo objetivo era analizar tensiones y conflictos que atraviesan los procesos de escolarización de alumnos diagnosticados con TEA/TGD y comprender las construcciones representacionales de actores educativos sobre problemas, herramientas e intervenciones. Basándose en un estudio descriptivo y exploratorio, perspectiva etnográfica, con reelaboración de análisis cualitativos, la información es recolectada por medio de entrevistas semi-dirigidas aplicadas sobre una muestra de 30 personas profesionales, entre los que se incluían especialmente psicopedagogos, psicólogos, autoridades educativas vinculadas al área de educación especial, maestros de grado común. Se les administra el Cuestionario sobre las intervenciones en espectro autista/TGD (Larripa, 2008); se analizan convergencias y divergencias discursivas entre distintos agentes sobre problemas e intervenciones en TEA/TGD. Se utiliza el modelo diagramático de sistemas de actividad

como triángulos mediacionales de aprendizaje expansivo - desarrollado por Engestrom - que representan la complejidad de la actividad humana en las instituciones en su articulación, para integrar los datos cualitativos obtenidos a fin de comprender mejor las características y dificultades existentes en los procesos de integración escolar de integración escolar TEA/TGD. Los resultados se obtenidos se organizan en función de tres ejes cualitativos, en forma de tres desafíos centrales que atraviesan e interpelan a los esfuerzos de construcción de prácticas de escolarización en escuela común, se sujetos diagnosticados con espectro autista. 1) el desafío de construir escenarios escolares inclusivos; 2) El desafío del trabajo interagencial y el riesgo del “fraccionado disciplinar”; y 3) El desafío de construir modelos mentales compartidos de intervención profesional, de carácter flexible no encapsulados.

Así mismo, Sepúlveda (2010) lleva a cabo una investigación que tuvo como objetivos dar a conocer cuáles son las actitudes del profesorado hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en general y en especial de alumnos con síndrome de asperger, además de reconocer qué variables inciden en dichas actitudes. Participan de la investigación un total de 36 profesores de aulas de diferentes niveles de educación: infantil, primaria y secundaria. Se utilizo estrategias metodológicas de corte cuantitativo y cualitativo, porque se buscaba indagar las incidencias y la representatividad valórica de las diversas variables, la recolección de datos consto de dos fases, en la inicial se pasaron cuestionarios y en una segunda fase que consistía en una entrevista personal y semiestructurada. Los resultados de este trabajo demostraron que inciden significativamente en la actitud docente hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales el tipo de discapacidad presentada por el alumno, notándose una posición no definida y que va desde lo positivo a negativo acerca de alumnos integrado con autismo. Se corrobora la existencia de inconvenientes docentes a nivel individual, formativo y/o profesional que dificulta la efectividad de una adecuada integración en el aula regular del alumnado con necesidades educativas especiales y, en especial, con síndrome de Asperger. El estudio concluye con una guía donde se perfilan determinadas prácticas orientativas y estratégicas para ser aplicadas en la escolarización del alumnado con trastorno autistas integrado en el aula ordinaria.

Más recientemente, Dabdub y Pineda (2015) en otra investigación buscan conocer la cantidad y el tipo de necesidades educativas especiales que atienden los educadores y las áreas en las que estos expresan requerir facultarse. El enfoque de la investigación fue cualitativo, de tipo descriptivo. De esta investigación participaron un grupo de 15 maestros

de primaria, de primero a sexto año, pertenecientes a una escuela privada. La recolección de datos se hace a través de una entrevista de once preguntas, por medio de la entrevista se procuró establecer y clasificar las necesidades educativas a las que se enfrentan con mayor frecuencia los docentes. El trabajo plantea en un principio la relación existente entre las llamadas necesidades educativas especiales y los trastornos de aprendizaje, ya que muchas veces estas dos variables mantienen una relación intrínseca, asimismo que tipo de adecuaciones curriculares llevan a cabo con su grupo de alumnos y conocer cuáles son las limitaciones y fortalezas que posee los docentes para llevar a cabo esta tarea. Como resultados se plantea la necesidad de capacitación constante en relación con el tema necesidades educativas especiales, además de identificar cuáles son las principales adecuaciones (de acceso, significativas, no significativas) que atienden los docentes dentro de la institución refiriendo las fortalezas y limitaciones que encuentran en esta labor.

En la misma línea, Díaz y Andrade (2015) llevaron a cabo una investigación para indagar acerca de inclusión de niños y jóvenes con TEA en instituciones de educación regular primaria que dijeron tener o haber tenido estudiantes con TEA. Participan de la investigación 46 profesores de alumnos con TEA. La información fue recolectada a través de una encuesta semi estructurada, que buscaba respuestas a dos preguntas guía: ¿Qué encuentran como problemas los profesores de niños con TEA? ¿Qué clase de ayuda es necesaria?, para la cual se formularon siete preguntas sobre las conductas de los educandos con TEA, una acerca del tipo de ayuda que los profesores requieren y cinco preguntas abiertas sobre los problemas que los docentes detectan en el manejo de niños con TEA. Se analiza la prevalencia por género, las conductas de los niños con TEA que generan tensión dentro del aula de clase, obteniendo como principales la necesidad planteada por los docentes de capacitación y asesoría permanente en el manejo de alumnos con TEA, que incluya no solo aspectos teóricos sino también formas asertivas de dar indicaciones a los niños con TEA.

Otro antecedente relevante para mencionar es el de Sánchez., Oliva., Pastor., y Martínez (2015) realizaron una investigación centrada en el TEA y su relación con el deporte, la actividad física. Tuvo como objetivo poder valorar la formación que tienen los docentes de educación física sobre el alumnado con trastorno del espectro autista y que factores pueden influir en la mejora de la práctica docente. La muestra está formada por un total de 68 docentes pertenecientes a escuelas públicas, se utilizó para recolectar los datos el cuestionario *ad hoc* en base a la literatura científica y el objetivo del estudio, esta se pudo clasificar en dos partes: una en la que preguntaba al profesor sobre su experiencia y si

había tenido alumnos con necesidades educativas especiales y en caso de afirmación que características presentaban. La segunda parte estaba relacionada con la información que habían recibido sobre los trastornos a lo largo de su etapa formativa y sobre el Trastorno del Espectro Autista, es decir, se les pregunto si han trabajado con este tipo de alumnado, sobre el tipo de orientación que han recibido y si conocen los síntomas de este trastorno. Se realizo una combinación de preguntas cerradas y abiertas. Los resultados obtenidos marcan que un 63% han tenido una formación escasa, aquel porcentaje que reconoció haber recibido una formación esta vendría dada por los Equipos de Orientación, charlas con asociaciones y un menor número de forma autodidacta, relacionado a la formación o el conocimiento obre TEA el 78 % puede dar cuenta de conocimientos sobre cómo afecta el TEA a un niño y reconoce las características más destacadas del trastorno. Como conclusión se destaca el papel importante que tiene la educación física, según estudios, para el desarrollo psicosocial de las personas con TEA o con otro tipo de trastornos, destacándose la reducción de conductas repetitivas y estereotipadas, por eso se destaca lo indispensable de formar al profesor con las estrategias adecuadas para la inclusión de alumnos con TEA.

### **3.Planteo del Problema**

Uno de cada 160 niños tiene Trastorno de Espectro Autista (TEA), según las cifras que expone la Organización Mundial de la Salud (OMS), durante el año 2016. Actualmente los Trastornos del Espectro Autista (TEA) engloban distintas condiciones que en nuestro país se calcula que alcanzan a 400 mil personas, de acuerdo a las estadísticas de la Asociación Argentina de Padres de Chicos con Autismo (APAdA).

Al igual que cualquier otra persona, los niños, niñas y jóvenes con TEA tienen derecho a recibir una educación de calidad e inclusiva. Poseen habilidades, fortalezas y desafíos únicos. En este sentido, desde el ámbito educativo, y desde cualquier ámbito, desde una perspectiva de derecho, el diagnóstico nunca debe anteponerse a la persona (Valdez, 2009)

La escolarización de alumnos diagnosticados con espectro autista en escuela común encuentra una serie de obstáculos y dificultades. Teniendo los circuitos de educación común y especial de la Argentina una larga tradición de funcionamiento como sistemas independientes que escolarizan a alumnos "normales" en un circuito y a alumnos con necesidades educativas derivadas de una discapacidad en el otro circuito, las políticas y prácticas basadas en un modelo inclusivo han lentamente comenzado a implementarse, siendo escasos los escenarios de escolarización que puedan identificarse inspirados y/o basados en políticas de educación inclusiva (Dussel, 2004).

Llegado a este punto, será importante conocer que trabajo se está llevando a cabo dentro de las escuelas, y si las herramientas que poseen los profesores permiten el abordaje de estas nuevas realidades que se presentan en las aulas. Es de relevancia continuar con nuevos estudios sobre la temática, ya que el índice en la población de niños con el síndrome se ha incrementado, será fundamental los conocimientos que desde el área de la psicopedagogía se puedan brindar al ámbito educativo a fin de favorecer la trayectoria escolar del alumnado con TEA (Echeita, 2006).

No se han encontrado antecedente de investigaciones en Argentina que tengan como objetivo identificar con que estrategias cuentan los profesores del nivel primario para el abordaje de alumnado con TEA. Entre las investigaciones utilizadas como antecedente para este trabajo muchas tenían como objetivo analizar la actitud de los docentes en el trabajo con alumnos diagnosticados, y en la implementación de programas para favorecer la inclusión de alumnos con TEA en instituciones educativas, la falta de estrategias pedagógicas asociadas a una falta de formación aparece como recurrente en el discurso de

los participantes de las distintas investigaciones, en su mayoría docentes y otros profesionales vinculados al ámbito educativo, acompañado de la necesidad de recibir capacitación y acompañamiento para el abordaje de alumnado con TEA.

En la búsqueda de poder identificar con que estrategias pedagógicas cuentan actualmente los docentes para el abordaje dentro del ámbito educativo de alumnos y alumnas con TEA se llevara adelante la recolección de datos a través de la toma de una entrevista semi estructurada, sobre una muestra total de 10 profesores del nivel primario quienes desarrollan su labor dentro de instituciones estatales de la localidad de Florencio Varela, Provincia de Buenos Aires, y quienes han tenido alumnos y alumnas con diagnostico de TEA; los datos recolectados nos permitirán corroborar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes, y poder enumerar posibles intervenciones de acompañamiento desde el área de la psicopedagogía en el ámbito educativo con los docentes en el trabajo con alumnado con TEA.

Este estudio tiene como finalidad la utilidad metodológica, identificando posibles incumbencias para todos aquellos profesionales de la psicopedagogía que se desempeñen o deseen hacerlo dentro del ámbito educativo.

Para finalizar, a través de esta investigación se intentará dar a conocer en un principio ¿Qué estrategias pedagógicas poseen docentes de educación primaria para la atención educativa de alumnos con TEA en escuelas primarias de la localidad de Florencio Varela?, así como, ¿Qué posibles intervenciones psicopedagógicas se pueden brindar en pos de colaborar con las herramientas pedagógicas de los docentes?

## **4.Objetivos**

### **4.1. Objetivo general**

- Identificar las estrategias pedagógicas con las cuales cuentan los docentes del nivel primario para acompañar las trayectorias escolares de alumnos con TEA en el distrito de Florencio Varela.

### **4.2. Objetivos específicos**

- Indagar las estrategias pedagógicas obtenidas durante la formación docente, así como las posibilidades actuales de recibir formación y capacitación con que cuentan los docentes para atender este tipo de necesidades educativas especiales.
- Inferir qué factores obstaculizan la atención del alumnado con TEA.
- Enumerar posibles intervenciones psicopedagógicas en pos de colaborar con las herramientas pedagógicas de los docentes.

## **5.Método**

### **5.1 Diseño**

El diseño de investigación abordado será de tipo cualitativo y de teoría fundamentada desde un marco sistémico (Strauss & Corbin, 2002), dado que no hay estudios en la localidad ni en la región al respecto que pueda explicar la realidad estudiada y que permita dar cuenta de la relación entre los constructos trabajados: trastorno del espectro autista, estrategias docentes (formación docente); y se intenta generar una teoría parcialmente explicativa del fenómeno en cuestión basada en los datos recolectados.

A partir de este diseño sistemático se tomará como variables de estudio el trastorno del espectro autista y las estrategias pedagógicas obtenidas durante la formación de profesores de educación primaria, que estén o hallan en algún momento de su carrera profesional trabajado con niños con TEA.

El mismo se hará por entrevistas semiestructuradas, analizando la información con que cuentan los profesores respecto al diagnóstico de TEA, que tipo de formación recibieron durante su formación profesional relacionada al tema, reconocer que prácticas pedagógicas ponen en juego para la intervención de su alumnado con TEA, identificando las fuentes de esta información y la utilidad que brindan las mismas a su práctica diaria.

### **5.2 Participantes**

La población está constituida por: 10 profesores del nivel primario pertenecientes a instituciones estatales del distrito de Florencio Varela, provincia de Buenos Aires, Argentina.

Del total de la muestra, 6 se encuentran trabajando actualmente con alumnos diagnosticados con TEA, los 4 restantes han tenido a su cargo durante algún momento de su trayectoria profesional alumnado con TEA.

Los profesores participantes tienen como mínimo 3 (cinco) de ejercicio en la docencia, y tres del total ya cuentan con 20 años de ejercicio en la profesión.

### **5.3 Técnicas de recolección de datos**

La técnica de recolección de datos utilizada para el diseño de investigación será la recolección de la información a través de una encuesta semiestructurada a los participantes

mencionados. Se optó por realizarla de manera individual, en situación cara a cara, se intento por lo tanto que las preguntas fueran claras y neutrales para evitar interrumpir el flujo de la misma. Se opto por la entrevista a fin de poder dar cuenta sobre acontecimientos y actividades que no podían ser observadas directamente por el investigador.

De esta manera se generaron oportunidades para comprender los puntos de vista de los participantes de la investigación.

Se optó por realizarla de manera individual. Las preguntas tuvieron como ejes vertebradores los aspectos planteados en los objetivos, y tomando en cuenta las variables de esta investigación: TEA y formación docente.

#### **5.4 Procedimiento**

La recolección de datos se lleva a cabo mediante la toma personal de las entrevistas a los 10 profesores del nivel primario, estas entrevistas semiestructuradas, las mismas se contestaron en un tiempo menor a 40 minutos.

Previo a la entrega se explico a cada uno el propósito del trabajo y consulto su predisposición a participar, donde cada profesor determino su capacidad de poder dar respuestas sobre las temáticas a abordar, hubo quien desistió de participar argumentando no poder dar cuenta de su experiencia con el tema. Sobre quienes accedieron se pauto la fecha de la aplicación del instrumento, teniendo en cuenta las horas institucionales en que podrían hacerlo.

Se utilizó un cuestionario con preguntas preestablecidas previamente, que habilitó el suministro de información específica. La importancia radicó no sólo en la pertinencia de la información que se recolectó, sino en la comprensión de la comunicación y el compromiso del entrevistado al momento de responder las preguntas, generado por el contacto y la confianza con la entrevistadora.

En cuanto al análisis de los datos, vale señalar que se hace referencia con esta expresión al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico. Se tuvieron en cuenta las diferentes unidades de análisis e indicadores que dan cuenta del problema de investigación.

Finalmente se profundizó en la información obtenida y atendiendo al problema formulado y los objetivos planteados, se elaboraron las conclusiones.

## 6.Resultados

Se proyecta a continuación los siguientes resultados en función de las entrevistas llevadas a cabo a los profesores del nivel primario que accedieron a participar.

Para recabar información específica, la entrevista fue dividida en dos ejes principales: respecto al conocimiento sobre el trastorno del espectro autista y las estrategias pedagógicas recibidas durante la formación docente, apareció como otra variable que se analizara en esta investigación los años de ejercicio en la docencia (como dato demográfico) y la experiencia en el trabajo con alumnos con TEA en el nivel primario.

De la primera variable investigada: *“Trastorno del espectro autista”*, y a fin de recabar aquella información que poseen los docentes acerca del trastorno los profesionales coinciden en que “son niños que no pueden relacionarse con los demás”, “evitan el contacto visual”, mencionan la “no tienen empatía”, este concepto apareció en la mayoría de los entrevistados, al indagar sobre el termino refieren en que “no pueden ponerse en el lugar del otro”, o los “zapatos del otro” , “no quieren que se los toque”, “cuando no les gusta o algo les molesta hacen berrinches”. Algunos de ellos mencionan como característica el periodo de tiempo de atención, “no pueden prestar atención mucho tiempo”, esta suele darse sobre todo al principio de la jornada escolar y que van decayendo hasta el fin de la jornada.

El mayor número de casos de alumnos con TEA, presentan diagnóstico de Síndrome de Asperger, en segundo lugar, con diagnóstico de Trastorno generalizado del desarrollo no especificado y un número menor de casos con autismo.

Cabe destacar que 7 de los docentes entrevistados han contado con el acompañamiento de la modalidad de especial, a través de una maestra de apoyo a la inclusión. Otras mencionan que debido al gran número de alumnos que requieren el servicio dentro del distrito no cuentan con este acompañamiento, no por no haberlo solicitado, mencionan que las biografías escolares realizadas por la institución para solicitar el servicio se han hecho, pero no hay profesionales que puedan cubrir los cargos por el momento, por lo tanto, se encuentran en lista de espera.

Es importante señalar que dentro del distrito de Florencio Varela existe un anexo del servicio de Trastorno emocionales severos (TES) que funciona dentro de la sede de la Escuela N° 501 que es originalmente es para la atención de la Discapacidad intelectual (D.I), es un servicio relativamente nuevo y no cuenta con los cargos suficientes para

ofrecer el acompañamiento que estos casos requieren, viéndose muchas veces desbordado y permaneciendo en estas listas de espera.

Las experiencias que refieren sobre el trabajo con alumnado con TEA son en la mayoría de los casos buenas, sobre todo en caso de Síndrome de Asperger, en el que consideran que el pronóstico es más favorable, pero mencionan como determinante el acompañamiento y compromiso de las familias en el cumplimiento de las terapias, han observado un mejor desempeño de los alumnos que reciben este refuerzo fuera de la escuela, y lo observan en el desempeño ante las propuestas realizadas.

En su mayoría ven como positivo la inclusión de alumnado con TEA, pero un número menor que tuvo experiencia con alumnado de Autismo y/o TGD no especificado considera que las instituciones no se encuentran preparadas para trabajar y brindar la atención que los alumnos requieren.

De la segunda variable indagada: *estrategias docentes*, aparecen como recurrentes las siguientes: la cercanía en la ubicación del alumno, mencionan “yo lo siento cerca mío, de mi escritorio”; la realización de más evaluaciones orales que escritas, en las que la propuesta de las actividades en las pruebas deben ser cortas y fraccionadas en partes; se les brinda el tiempo que necesitan; se tiene en cuenta el nivel de dificultad propuesto para evitar como respuesta el abandono o frustración, el uso de la anticipación, cabe destacar que están son orientaciones brindadas por la maestra de apoyo a la inclusión; algunos de los docentes mencionan al respecto “si esta la integradora es ella la que lo evalúa, y se ocupa”, refiriendo que “así puedo ocuparme de mis otros alumnos”. Otras estrategias que aparecen son establecer las rutinas del aula a través de los pictogramas para que conozca los tiempos y actividades del día, el trabajo de habilidades de autonomía como ir al baño, aseo. La mitad de los profesores entrevistados mencionan que suelen “negociar” con los alumnos a la hora de solicitar la concreción de una consigna, utilizando para ello actividades y objetos que resulten de interés de los niños y niñas, pautando momentos de trabajo en los contenidos y otro de recompensa por el trabajo realizado, también suelen utilizar esta estrategia cuando los alumnos se desorganizan y realizan algún “berrinche”. “A veces le doy lo que quiere, hay cosas que le fascinan”, “así se calma” refiriéndose a la utilización de objetos o temas de su interés, que capturen su atención, esta estrategia mencionada les permite “poder dar la clase sin tener que interrumpirla a cada rato”.

En relación al acompañamiento recibido para el trabajo con los alumnos, mencionan principalmente el brindado a través de las orientaciones de la Maestra de apoyo

a la inclusión, pero recalcan que los tiempos son mínimos y en ocasiones no son semanales, en segundo lugar aquellas escuelas que cuentan con equipo de orientación escolar, este resulta un recurso importante para pensar estrategias para el abordaje de las actividades y la contención del alumnado (en los casos en que presentes un componente conductual). Respecto a lo conductual, y a fin de brindar contención aparece el recurso del acompañante externo dentro de la institución educativa, pero de los profesionales entrevistados solo dos mencionan haber contado con ese acompañamiento.

Por último, en relación a las orientaciones, la mitad menciona haber recibido en alguna oportunidad orientaciones dadas por los terapeutas que trabajan con sus alumnos de forma interdisciplinaria, señalan en este aspecto “te das cuenta la diferencia cuando un nene recibe terapias”, resaltando que el apoyo de la familia es indispensable porque el niño/a al estar contenido, logra desenvolverse en lo social y comienzan a verse los avances en sus aprendizajes. Observan los cambios a partir del trabajo que realizan el equipo de profesionales que atienden al alumno/a.

Otra variable analizada fue la *formación docente recibida sobre TEA*. Casi la totalidad del grupo de profesores refieren no haber recibido formación respecto a la temática durante su paso por los institutos de formación, dos de las entrevistadas que tienen 5 y 4 años de ejercicio en la docencia refieren haber participado durante su formación en jornadas de reflexión dentro de la institución donde se hacía referencia a las Necesidades educativas especiales, sin especificar en TEA, pero afirman que no forma parte de la carrera de formación.

Todos los entrevistados consideran “muy importante” el trabajo durante la formación profesional no sólo limitada a la información sino a brindar herramientas que permitan el abordaje de estos nuevos casos que se presentan en la escuela.

La mayoría menciona haber contado con información superficial sobre el tema, pero muy limitada; luego de conocer que tendrían alumnado con TEA han recurrido en primer lugar a obtener información de videos subidos a internet, en segundo lugar a leer sobre el tema de artículos de internet, y por último del grupo total 3 personas mencionan haber participado en talleres y charlas sobre el tema, invitados por los padres de sus alumnos quienes participan de grupos de padres auto convocados como “Somos TGD padres TEA”.

Recalcan no haber recibido ninguna convocatoria por parte de organismos formales dependientes del Ministerio de Educación, por ningún medio (charlas, jornadas, talleres); la mitad refiere haber recibido dentro de las jornadas de capacitación institucional un

abordaje del tema, a cargo de miembros del equipo de orientación (EOE), pero que solo se limitaba a dar cuenta de la normativa vigente. Hacen mención que dentro de los cursos brindados por el C.I.I.E (Centro de investigación e innovación educativa) del distrito en temáticas de este tipo solo se convoca a profesionales de las modalidades de Educación Especial y de Psicología comunitaria y pedagogía social, quedando excluidos y consideran que siendo ellos quienes trabajan diariamente con los alumnos deberían ser considerados a participar de estas capacitaciones.

Por último, en cuanto a la variable de *formación docente*, los profesionales entrevistados consideran debe incorporarse a los planes de estudio de la carrera instancias de capacitación sobre TEA y otro tipo de trastornos, pues la formación que recibieron y con la que cuentan actualmente no es suficiente pues consideran no estar preparados para ayudar a su alumnos/as. Además de considerar que el número de alumnos que tienen dentro del aula es excesivo (mayor a 30) y limita sus tiempos de trabajo y la calidad de atención que pueden brindarle aclarando que también tienen otros alumnos que necesitan de su atención.

Para concluir de los 10 participantes 6 mencionaron que el trabajo individualizado sería lo mejor para los alumnos con TEA, la escuela primaria actualmente no puede brindarles eso, quizás otro tipo de instituciones serían las más aptas para este tipo de abordaje.

## 7. Discusión

El objetivo de este trabajo ha sido mostrar la realidad existente en la formación e intervención docente con respecto al alumnado con TEA cuyas características individuales requieren de un abordaje específico por parte del profesorado y de las instituciones escolares.

Más allá del enfoque inclusivo que enmarca el diseño curricular vigente y las resoluciones y dispuestas desde la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, que hace mención a grandes rasgos de la Escuela como una institución inclusiva y que debe dar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades educativas de sus alumnos, sin esperar que todos desarrollen el mismo nivel de competencia de la misma manera, al mismo tiempo y valiéndose de las mismas estrategias, sino que debe proporcionar el apoyo necesario para cada alumno dentro del aula, de manera de procurar que todos tengan éxito en el aprendizaje y participen de él en igualdad de condiciones en el marco de una enseñanza adaptada a las necesidades, habilidades y niveles de competencia particulares (Hartmann, 2011). Podemos observar ciertas resistencias por parte de los docentes a flexibilizar sus modos de enseñar para que todos los alumnos puedan acceder al aprendizaje.

Retomo el concepto de “barrera” del que hace mención el diseño curricular, y que van más allá de las condiciones edilicias sino que muchas veces refieren a aspectos actitudinales y didácticos, sustentadas desde la propia cultura escolar, las creencias docentes, la falta de variedad de estrategias de enseñanza y de aprendizaje adecuadas y la utilización de un currículo poco flexible, entre otras, terminan constituyéndose en barreras que se naturalizan e impiden el abordaje de alumnos y alumnos no sólo con diagnósticos como el que sustentan esta investigación, sino referidos a los derivados de otras necesidades educativas especiales con diagnóstico o sin él (Fernandez, 2013).

Respecto al trastorno del espectro autista y su abordaje, existe por parte de los profesores cierto conocimiento respecto a las características y algunas pautas de trabajo a llevar a cabo, destacándose sobre todo en el trabajo con alumnos que cuentan con un maestro de apoyo a la inclusión (M.A.I) de la modalidad de educación especial y que se encuentran trabajando en base a dispositivos educativos para la inclusión (D.E.I.), o que debido a la alta demanda de alumnado con estas características no cuentan con profesionales de la modalidad de escuela especial pero se encuentran planificando junto a los equipos de orientación escolar (E.O.E) de sus instituciones un proyecto pedagógico

individual (P.P.I) para trabajar de forma específica con ese alumno y desde un marco de corresponsabilidad pedagógica, que refiere que los alumnos son de toda la institución y no responsabilidad del docente a cargo del grupo. En el mejor de los casos, es posible trabajar de forma conjunta con otros actores institucionales con cierta formación específica, pero la realidad de muchas escuelas estatales (y privadas) refiere que no cuentan con este apoyo.

Por este motivo, la formación del docente es un pilar clave para la adquisición de las competencias básicas para los alumnos (Anijovich, Cappellatti, Mora & Sabelli, 2009). El modelo de inclusión vigente no garantiza -por el momento- el acompañamiento para el abordaje de este alumnado, pero así tampoco como refieren los docentes se brindan los espacios de capacitación o formación sobre el trabajo específico de alumnado con TEA, así como tampoco de alumnos que requieran un apoyo específico determinado (con alguna necesidad educativa especial derivada o no de alguna discapacidad).

De acuerdo a sus respuestas el abordaje de este tipo de diagnósticos termina siendo una prueba o un reto para muchos profesores, ya que la mayoría de ellos no han recibido a su parecer una formación adecuada, y manifiestan que los espacios de capacitación que forman parte de la formación continua o en servicio que muchas veces brindan desde el Ministerio de Educación no abordan estos casos o lo hacen de forma superficial, siendo escasas las herramientas con las que cuentan para una correcta intervención dentro de las aulas (Lozano, 2013).

Por consiguiente, se debe perseguir una mejor orientación para el tratamiento educativo, lo que repercute positivamente en la formación del profesor, y además contribuya a que el docente, con o sin experiencia en el trabajo de alumnos con TEA dentro de las aulas tenga la seguridad suficiente para realizar las configuraciones de apoyo que necesite no sólo su alumno con TEA sino todo su alumnado, fomentando con ello la inclusión de aquellos que necesiten unas adaptaciones curriculares específicas, rompiendo con ello las distintas preocupaciones con una actitud positiva ante esta situación, ya que éstas provienen de miedos o prejuicios (Echeita, 2006).

## 8. Conclusión

Por todo lo expuesto y sin intención de ser reiterativa considero de fundamental importancia generar espacios no sólo que pongan en contacto a los profesores con las características propias de cada patología, sino que se habiliten espacios de reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza y aprendizaje que se dan dentro del aula, y que se encuentran sustentadas en una visión homogeneizadora que no contempla las diferencias, poder reconocer estas diferencias permitirá que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender desde sus preferencias, posibilidades y limitaciones, y de acceder, participar e implicarse en el propio aprendizaje.

A partir de esta investigación se pudo dar cuenta del desconocimiento por parte de los docentes de las políticas y resoluciones vigentes respecto al trabajo con alumnos con alguna NEE, informándose durante las entrevistas de las resoluciones y el rol importante que se le asigna a los docentes en la elaboración de los proyectos pedagógicos individuales, trabajo que debe realizarse en articulación con otros profesores pertenecientes a otras áreas curriculares desde un marco de corresponsabilidad institucional.

Con este trabajo no se pretende que la formación del profesor de nivel primario debe equipararse a la de un profesor de educación especial, pues sus incumbencias son diferentes, pero es una realidad que la demanda del trabajo con alumnos con TEA u otra NEE derivada de una discapacidad sigue incrementándose y como agentes dentro del campo educativo debemos armar nuevos formatos escolares

En este sentido; aún en los intentos de “integrar” a un alumno diagnosticado con trastorno del espectro autista en la escolaridad común, se generan una serie de dificultades difíciles de sortear, dificultades más allá de las propias características que el complejo cuadro de espectro autista impone. Es que esta modalidad de integrar sujetos con deficiencias y/o discapacidades es relativamente reciente para muchos agentes que se desempeñan en el nivel primario, los cuales se han formado como profesionales bajo el formato tradicional de sistemas de escolarización bien diferenciados (Dussel, 2004).

En esta transformación será importante el rol del psicopedagogo como agente mediador, que acompañe al docente para pensar en forma conjunta modos de hacer, en esta búsqueda de estrategias pedagógicas, tomando para ello muchas de las estrategias psicoeducativas y adaptarlas a los dispositivos y formatos vigentes actualmente en las políticas educativas vigentes (Müller, 2006).

Lamentablemente no se pudo profundizar respecto al trabajo actual en los institutos de formación docente y su abordaje de la temática en alguna materia en específico durante la carrera, de aquellos profesionales entrevistados y que tienen poco tiempo de ejercicio en la docencia sostienen no haber recibido estos espacios de formación.

Para próximas investigaciones sería importante incluir en la investigación a profesores del nivel superior de la formación docente, así como también a futuros profesionales de la educación para mostrar una mirada más actualizada de los aspectos que se tienen en cuenta en la formación de estos profesionales cuyo campo de trabajo a futuro contempla un enfoque inclusivo en gestación de la enseñanza.

### *Propuesta superadora*

Se acordó con los profesores participantes el armado de Jornadas de capacitación en articulación con profesionales de la escuela especial, como espacios de reflexión sobre las propias prácticas y el acompañamiento para el armado de dispositivos que no sólo sirvan para atender necesidades de alumnos con TEA sino para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales derivados o no de una discapacidad. Atendiendo a las nuevas disposiciones y resoluciones vigentes, y que involucre a todos los actores escolares que trabajan con el alumnado de TEA, entendiendo que los alumnos son de todos, principio de corresponsabilidad educativa, en pos de construir y sostener redes sociales para promover la atención/educación a la diversidad en diferentes contextos.

Desde nuestro rol como psicopedagogos, seremos los agentes que articulen entre instituciones, acompañe al docente en el armado de estos dispositivos educativos de inclusión, así como en el caso de no contar con un proyecto de inclusión armar junto al docente proyectos pedagógicos individuales, considerando las estrategias desarrolladas en esta investigación.

**Seguiremos tejiendo redes, trabajando con los otros, aprendiendo de los otros. Porque sabemos que la formación no es un proceso acabado, sino que el aprendizaje dura toda la vida.**

## Referencias

- Alba, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Respuestas flexibles en contextos educativos diversos. Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo. <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba>
- Anijovich, R., Cappellatti, G., Mora, S. & Sabelli, M. (2009). *La formación docente como trayecto (8-15) Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós
- Arnáiz S., J.; Merinero S., M.; Muela M., M. & Vidriales F. R. (2010). *Autismo, calidad de vida hoy*. Valencia: Confederación Autismo España.
- Arnaiz, P. & Azorín, C. M. (2012). El edublog como herramienta de aprendizaje para todos en el entorno virtual. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 24(2), 98-121.
- Arroyo, M.J. (2012). Las aulas de inmersión lingüística para alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva: algunas propuestas de mejora. *Tendencias Pedagógicas*, 1(9), 25-42.
- Baeza, S. (2012) Psicopedagogía: Nuevos desafíos hoy... hacia las mejores prácticas del mañana. *Revista Contextos de Educación*. Recuperado de [www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos](http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos)
- Barraza M., A. (2002). *Discusión conceptual sobre el término integración escolar*. México: Psicología Científica.
- Bautista E., A. & Martínez L., J.C. (2017). Inclusión educativa: una mirada desde la autopercepción de alumnos con necesidades educativas especiales en el nivel secundaria. *Debates en Evaluación y Currículum, Congreso Internacional de Educación y Currículum*, 3(3).46-72.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education. Bristol UK 2000.

- Borsani, M. J. (2007). *Integración Educativa, Diversidad y Discapacidad en la escuela plural*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Campos, C. (2007). Trastornos del espectro autista. México: El Manual Moderno. *Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades*. Trastornos del espectro autista. Recuperado de datos y estadísticas. Recuperado de: datos de la rev digital <http://www.cdc.gov/ncbddd/Spanish/autism/data.html>
- CAST (2008). *Guía para el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Versión 1.0. Wakefield. Recuperado de: [http://web.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASES/LECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseno%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf](http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASES/LECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseno%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf)
- Dabdub, M. & Pineda, A. (2015). *La atención de las necesidades especiales y la labor docente en la escuela primaria*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4767/476747239002.pdf>
- Davini, M. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Área de Desarrollo Curricular Dirección Nacional de Formación e Investigación Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.
- Díaz, E. & Andrade, I. (2015). *El trastorno del espectro autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/802/80242935009.pdf>
- Diseño curricular para la Educación Primaria* (2018). Dirección general de cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Argentina
- Diseño Curricular para la Educación Superior* (2008). Dirección general de cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Argentina
- DSM – V (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. APA 2014.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cad-Pesqui*, 1(34), 305-335

- Echeita, G. (2006) *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea
- Fernández B., J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.
- García C., 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), 24-43.
- García, A. (2010). Programa de formación en el área de autismo para docentes, especialistas. *Revista de investigación*, 70 (1), 15-17.
- Giné, C (1998). ¿Hacia dónde va la integración? *Cuadernos de pedagogía*, 26(9), 40-45.
- Hartmann, E. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL). *Perspectiva de Práctica. Destacando la información sobre sordoceguera*, 8(3), 121-153.
- Hortal, C., Bravo, A., Mitjá, S. & Soler, J. (2011). *Alumnado con trastorno del espectro autista*. Barcelona: Editorial Graó.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervouschild*, 2(3), 217-250.
- Larripa, M. & Erausquin, C. (2010). Practicas de escolarización y trastornos del espectro autista: Herramientas y desafíos para la contrucción de escenarios escolares inclusivos. Un estudio desde el marco de la teoría de la actividad histórica – cultural desarrollada por Engeström. *Anuario de investigaciones*, 1(7), 165-179.
- Lerner, D. (2017). Enseñar en la diversidad. *Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos*. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural.
- Lozano, T. I. (2013). Escala de evaluación del autismo infantil y su valor para el diagnóstico del trastorno autista. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 10(1), 155-186.

- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (1), 165-183
- Martínez, J. L., García, S. A., & Bravo, P. C. (2010). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista: una investigación colaborativa. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1), 367-382.
- Müller, M. (2006). Convivir con la diversidad. Un desafío educativo en tiempos turbulentos. *Revista Aprendizaje Hoy*, 26(2), 5-19.
- Navarro, M. (2011). Medidas educativas y organizativas de atención a la diversidad que mejoran el rendimiento escolar en el IES Sierra de los Filabres de Serón (Almería). *Cuadernos del Profesorado*, 4 (1), 29-41.
- Pedranzani, B., Martín, L. & Díaz, C. (2013). Pensando las Subjetividades hoy: el Papel de la Escuela y el Currículum. *Revista Contexto Educación*. Recuperado de: [www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos](http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos).
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19(1), 81-102.
- Resolución 1664/17 Dirección general de cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Argentina
- Riviére, A. & Nuñez, N. (2001). *La mirada mental*. Argentina: Aique.
- Riviére, A. (2001). *Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Rodríguez, I. R., Moreno, F. J., & Aguilera, A. (2007). La atención educativa en el caso del alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Educación*, 34(4), 425-445.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Argentina: Noveduc/Perfiles.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Suárez A. & Arellano T. (2017). *Guías para la Educación Inclusiva: Escuela inclusiva y espectro autista*. Publicación hecha por el Comité Editorial del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. México. Disponible en: [http://cresur.edu.mx/cresur/app\\_guias/guias/espectro](http://cresur.edu.mx/cresur/app_guias/guias/espectro).
- Tendlarz, S. & Alvarez Bayón, P. (2013). *¿Qué es el autismo? Infancia y Psicoanálisis*. Buenos Aires: Diva.
- Valdéz, D. (2007). *Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo*. Buenos Aires: Aique.
- Valdéz, D. (2009). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires: Paidós.
- Valdéz, D. (2016). *Autismos. Estrategias de intervención entre lo clínico y lo Educativo*. Buenos Aires: Paidós.
- Vega G., A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudio pedagógico*, 35(2),64-82.
- 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.

## **Anexos**

### **Entrevista para profesores del nivel primario de personas con TEA**

#### **Características profesionales y demográficas del entrevistado**

1. ¿Profesor o profesora?

Profesor \_\_\_\_\_

Profesora \_\_\_\_\_

2. ¿Qué grado académico posee? (señalar año de finalización)

----- AÑO:

3. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el sistema educativo?

\_\_\_\_\_ años

4. ¿Año en que comenzó a trabajar, con sus alumnos que está dentro del TEA?

\_\_\_\_\_ año

5. ¿Había trabajado anteriormente con otros niños con TEA? ¿Cuántos años?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ Años: \_\_\_\_\_

#### **TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA**

1. ¿Qué características más comunes relacionarías con niños/as con TEA?

2. ¿Qué tipo de experiencia ha tenido en el trabajo con alumnado diagnosticado con TEA?

3. ¿Qué opinión tiene al respecto de la inclusión de alumnos con TEA en escuelas del nivel primario?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
4. ¿Qué aspectos tiene en cuenta al momento de trabajar con alumnos con TEA?  
(Mencione estrategias utilizadas)
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
5. ¿Recibe orientaciones y/o acompañamiento para el trabajo dentro del aula para el abordaje de sus alumnos con TEA?

## **FORMACION DOCENTE**

1. ¿Ha recibido capacitación/instrucción sobre trastornos del espectro autista durante su formación profesional? ¿Cómo considera la misma?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
2. ¿Qué nivel de importancia determina Ud. tiene la formación de futuros profesionales de la educación en el trabajo con alumnado con trastorno del espectro autista?

