



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Licenciatura en Psicopedagogía

**Título: Integración de niños con Trastornos del Espectro Autismo en el nivel Inicial en
Villa Celina La matanza**

Nombre y Apellido de la autora: María Alejandra Grasso

Nº de Legajo: 23353

Tutor metodológico: Lic. Gabriela Calderón

Tutor temático: Lic. Cynthia Malfet

Mayo, 2021

Índice

| | |
|---|----|
| Resumen..... | 4 |
| Introducción..... | 6 |
| 1. Marco Teórico..... | 9 |
| 1.1. Trastornos del Espectro Autista: breve desarrollo histórico..... | 9 |
| 1.1.1. Criterios diagnósticos de acuerdo al DSM-5. | 12 |
| 1.1.2. Niveles de gravedad..... | 13 |
| 1.1.3. Detección y diagnóstico en edades tempranas..... | 15 |
| 1.2. Integración..... | 17 |
| 1.2.1. Integración educativa..... | 18 |
| 1.2.2. Escuela inclusiva..... | 20 |
| 1.3. Necesidades educativas especiales. | 22 |
| 1.4. Ley Nacional de Educación normativas de inclusión y adaptación curricular..... | 25 |
| 1.4.1. Adaptación curricular..... | 27 |
| 1.4.2. Articulación entre niveles..... | 28 |
| 1.5. Capacitación docente para la inclusión educativa. | 30 |
| 1.5.1. Grupos de apoyo..... | 32 |
| 1.6. Participación de las familias..... | 33 |
| 1.7. La inclusión de niños y niñas con Trastornos del Espectro Autista: una mirada desde la Psicopedagogía..... | 34 |
| 2. Antecedentes..... | 37 |
| 3. Planteo del problema..... | 43 |
| 4. Objetivos..... | 45 |
| 5. Método..... | 46 |
| 5.1. Diseño..... | 46 |

| | |
|--|----|
| 5.2. Participantes..... | 48 |
| 5.3. Técnica de recolección de dato..... | 48 |
| 5.4. Procedimiento..... | 49 |
| 6. Resultado..... | 50 |
| 7. Discusión..... | 56 |
| 8. Conclusión..... | 61 |
| 9. Referencia..... | 63 |
| Anexo..... | 68 |

Resumen

La educación es un derecho de todos los seres humanos, que permite adquirir conocimientos y nos impulsa al desarrollo económico, social y cultural. Por eso la integración del alumnado con necesidades educativas específicas, desde una visión holística, tiene que ir acompañada de una educación de calidad que garantice la cultura escolar a favor de la inclusión, la flexibilidad curricular y la adaptación de las estrategias didáctico-metodológicas, la formación docente, los equipos de apoyo y la accesibilidad arquitectónica, entre otros factores necesarios para lograr el progreso escolar de este alumnado. Todos los niños tienen derecho a la educación y a ser incluidos en una escuela común, con igualdad de condiciones sin discriminarlos y aceptándolos con sus limitaciones, con posibilidades de espacios enriquecedores que den acceso al aprendizaje significativo. De ahí la importancia y el reto de aproximarnos en la indagación sobre qué ocurre en el contexto de la Matanza más específico en Villa Celina. Para ello, planteo un estudio orientado a la caracterización del proceso de integración escolar del alumnado con discapacidad, entre los años 2015 y 2019, en la zona de Villa Celina. Los participantes fueron 10 profesionales de instituciones educativas públicas de la zona, directivos, docentes y equipo, y observaciones de varios jardines de infantes de la zona de Villa Celina, los cuales tienen mucha trayectoria educativa. Los resultados mostraron: a) La comunidad educativa de la zona está abierta a la Integración de niños con Trastornos del Espectro Autismo, la integración favorece al desarrollo y a la socialización del niño b) Los docentes de estas instituciones educativa reciben escasa capacitación sobre inclusión y c) Hay debilidades y factores ausentes para una adecuada integración escolar. Como la falta de maestras integradoras. El estudio, la observación, la discusión con los actores educativos mencionaron algunas sugerencias y estrategias para paliar esta situación.

Palabras claves: derecho, educación, igualdad, inclusiva, integración

Abstract

It was investigated about the process of school integration of students with disabilities, between the years 2015 and 2019, in the area of Villa Celina. Interviews were conducted with 10 professional participants from public educational institutions in the area. The results showed a) The educational community in the area is open to inclusive education, b) The teachers of these educational institutions receive little training on inclusion and c) There are weaknesses and absent factors for proper school integration, such as the lack of inclusive teachers. The study, the observation and the discussion with the educational actors mentioned some suggestions and strategies.

Keywords: Education, inclusive, integration, students.

Introducción

La integración escolar, donde concretamente hablamos sobre la atención a la diversidad, partiendo de la singularidad de cada individuo con capacidades diferentes para brindarle la posibilidad de una integración social en instituciones educativas. La escuela debe ser un instrumento para la igualdad de oportunidades para todos, respetando la diversidad y atendiendo a las necesidades de cada uno de forma diferencial, además de un espacio de integración social, donde se conoce, comparte y convive con personas provenientes de otros grupos sociales, y se aprende a respetar y valorar al diferente. En este escenario, la educación inclusiva debe ser un campo donde los niños reciban educación de calidad y todos los actores educativos reciban capacitaciones con estrategias para abordar cualquier situación en el proceso de inclusión.

La educación inclusiva promueve el derecho a la escolaridad y, por lo tanto, a la plena participación de niños y adolescentes en cada una de los niveles y modalidades que componen el sistema educativo. Surgieron dos acontecimientos internacionales importante que han influido en los sistemas educativo de varios países: la Declaración Mundial Educación para todos, en 1990 y más adelante, La Declaración de Salamanca con los Principios, Políticos y Prácticas para las Necesidades Educativas Especiales y su Marco de Acción, este realizado en España en 1994, en la cual se plantearon recomendaciones para promover el avance de la integración escolar.

En esta investigación se planteó la ley de educación, la Unesco (1991), que menciona a la integración como un proceso de reforma total del sistema educativo, y 2004 alude a que la inclusión educativa desarrolla escuelas que atiendan a todos, sin distinción. En cuanto a la

capacitación docente también sufrió reformas en sus prácticas, mencionamos la importancia de los grupos de apoyo y las adaptaciones curriculares tan necesarias para estos niños con necesidades educativas especiales.

Los niños con trastornos del espectro autista tienen problemas en el lenguaje corporal en el contacto visual, las interacciones sociales en crear amistades y mantenerlas, en las percepciones sensoriales, presentan un comportamiento rígido, intereses intensos y poco habituales. En la actualidad hay herramientas para la identificación temprana del autismo, tratamientos, terapias, medicación en función de las necesidades del niño y su aprendizaje escolar.

Como todo niño tiene derecho a la educación, la investigación permite indagar con entrevistas a docentes, directivos y equipo, acerca de las instituciones educativas en particular jardines infantiles de Villa Celina, si están abiertas a la inclusión educativa; averiguar si el trabajo del equipo de orientación, docentes, grupo de apoyo se logra positivamente y los abordajes que cuenta la escuela para la integración de los niños con necesidades especiales. Cabe señalar que las inclusiones en centros educativos comunes en España son más frecuentes que la escolaridad en centros especiales; aproximadamente cuatro de cada cinco niños con necesidades educativas especiales son integrados en escuelas comunes, lo cual lo sitúa entre los países con menor tasa de segregación educativa en el entorno europeo.

En nuestro país tres de cada diez alumnos con necesidades especiales van a escuela común. En 2011, el 17 por ciento de los niños con discapacidad asistían a escuelas comunes, años después en 2018 aumentó al 35,5 por ciento los niños integrados, según la estadística del Ministerio de Educación provincial. Las escuelas comunes integradoras, inclusivas representa

un medio más eficaz para proporcionar una educación igualitaria y de calidad, ya que es un derecho de todos a escolarizarse en el mejor ámbito posible. Con las entrevistas realizadas podemos verificar que hay más niños integrados en escuelas inclusivas, pero hay todo un desafío con los docentes, algunos docentes plantean que no se sienten acompañados por capacitaciones o grupos de apoyo, manifiestan que hay pocos recursos y deben adquirir nuevas metodologías de enseñanza, porque el grupo de estudiantes es diverso. Para finalizar UNESCO, UNICEF, en el foro Mundial sobre la educación en Incheon (2015) mencionan que se debe garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, promover oportunidades de aprendizaje para todos.

1. Marco Teórico

1.1. Trastornos del Espectro Autista: breve desarrollo histórico.

La palabra autismo, del griego auto-de autos, propio, uno mismo, fue utilizada por primera vez por el psiquiatra suizo Eugene Bleuler, en la monografía *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien* para el Tratado de Psiquiatria dirigido por Gustav Aschaffenburg publicado en Viena en 1911. Según Bleuler (1911) el autismo está caracterizado por refugiarse en la propia intimidad, el repliegue de la vida mental del sujeto sobre sí mismo, formando un mundo cerrado separado de la realidad exterior y con dificultades de comunicación con los demás.

La clasificación médica del autismo no ocurrió hasta 1943, cuando el Dr. Leo Kanner, del hospital John Hopkins, estudió y trató a 100 niños y después de haber evaluado a muchos colegas introdujo la caracterización autismo infantil precoz (Artigas & Pallares 2011). Al mismo tiempo un científico austriaco, el Dr. Hans Asperger, utilizó simultáneamente el término psicopatía autista en niños que manifestaban características similares. De los grupos observados Kanner interpretó que 3 de los 11 niños no hablaban y los demás no utilizaban las capacidades lingüísticas que poseían. También notó un comportamiento auto estimulatorio y extraños movimientos en aquellos niños. Además, notaba una incapacidad para establecer vínculos afectivos. En las dos décadas posteriores las investigaciones de Kanner conceptualizaron el autismo como un desorden principalmente de carácter emocional.

Por otro lado, Asperger notó apego a ciertos objetos, intereses intensos e inusuales y repetitividad de rutinas. Él no conocía los estudios realizados por Kanner y descubrió el autismo en forma independiente (Riviere 2001), pero sus publicaciones estaban escritas en alemán y fueron ignoradas en el campo de la psiquiatría y la neurología, hasta que en 1981 Wing realizó la

traducción de los escritos de Asperger y le designo un nombre al cuadro como Síndrome de Asperger y más tarde introdujo el concepto de Trastorno de Espectro Autista. Asperger se preocupó por la educación, y decía que el autismo era un trastorno de la personalidad que era todo un reto muy complejo para la educación especial (Riviere 2001).

En los años 60 del siglo pasado aparecieron otras líneas de investigación que ampliaron, describieron y explicaron el mencionado trastorno. Desde una corriente psicoanalítica, Bettelheim (1967) afirma que los niños con autismo son inalcanzables porque es como si vivieran en una burbuja de cristal, debido a una relación poco afectiva con la madre, esta idea lleva una carga de culpabilidad para las familias y el estilo educativo brindado. El autor relaciona los casos de niños salvajes con el autismo, dado que los individuos observados muestran conductas salvajes. Una nueva visión, gracias a corrientes que en el momento del nacimiento o en los primeros momentos de vida encuentran la causa, sacando la carga a la causa ambiental y poniéndole énfasis a la causa biológica, ya que se observan la presencia de crisis epilépticas.

Otro autor como Rutter (1967) decía que el autismo se debía a alteraciones en el desarrollo del lenguaje, pero con el tiempo se demostró insuficiente ocasionando debates. Posteriormente con la aparición de nuevas técnicas de exploración neurológicas, neuropsicológica, terapias de conductas, se produjeron algunos avances significativos en el estudio del autismo. Las causas del autismo se desconocen en una generalidad de los casos, pero muchos de los investigadores creen que es el resultado de algún factor ambiental que interactúa con la genética.

Coulter (1990) director del Center for Empirical Medicine en Washintogton, afirmó que el autismo lo causa la administración en la niñez temprana la vacuna contra la

tosferina. Tradicionalmente suele diferenciarse dos grupos según los factores a investigar, los que estudian factores genéticos, cromosómicos y variables neurobiológicas y el otro grupo exploran los aspectos afectivos, cognitivos y sociales del comportamiento autista. Y en ambos casos lo esencial es conocer si los déficits ocasionados impedirán alcanzar el desarrollo normal neurológico. El proceso infeccioso del virus de la rubeola se ha detectado en casos de autismo, como así también infecciones intrauterinas y posnatales originadas por distintos virus.

Riviere (20001) publicó un trabajo en donde destacó tres épocas del estudio del Autismo, la primera época abarcaba desde 1943 hasta 1963, en donde se consideraba al autismo como un trastorno emocional, producido por factores inapropiados en la relación del niño con las figuras de crianzas, las cuales causaban alteraciones en su personalidad. En la segunda época 1963 hasta 1983, dejaron la idea de las figuras de los padres culpables cuando asociaron al autismo con los trastornos neurobiológicos, existían alteraciones cognitivas más que afectivas que justificaba las dificultades de comunicación, lenguaje y flexibilidad. En esta época la educación era el principal tratamiento del autismo. Se crearon múltiples programas de aprendizaje para desarrollar el lenguaje, fomentar las conductas sociales, promover la autonomía y aumentar las capacidades cognitivas de las personas autistas.

En el tercer enfoque, el actual desde una perspectiva evolutiva como un trastorno del desarrollo. Se han producido cambios significativos desde las explicaciones del Autismo hasta el trato más respetuoso con las capacidades de los autistas, también complementariamente la medicina y la farmacología han desarrollado sustancias eficaces para tratar algunas alteraciones asociadas al Autismo. Otro cambio importante fue considerar al adulto autista y brindarle los recursos correspondientes como atención, supervisión y apoyo (Riviere 2001).

1.1.1. Criterios diagnósticos de acuerdo al DSM-5.

La historia del trastorno autista también queda visible en como lo han manifestado a lo largo de los años los manuales diagnósticos internacionales de la Organización Mundial de la Salud (CIE) y de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM). En el DSM III en 1980, introduce el término autismo infantil. Después lo vuelve a hacer dándole más énfasis al déficit en la comunicación en la tercera versión revisada de 1987. En la cuarta edición de 1994 introducen el síndrome de Asperger como un trastorno dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo, en el 2000 publican la cuarta versión revisada y, por último, en 2013 se empieza a hablar de Trastornos del Espectro Autista (DSM V 2013).

En el DSM-V publicado en España en el 2014, de los 12 síntomas que aparecen en el DSM-IV se reducen a 7, ya que los de criterios que describen características similares se fusionan de forma muy resumida, estos 7 criterios se dividen en 2 áreas;-área socio-comunicativa: déficits en las conductas de interacción mutua en el campo social y emocional, desde problemas muy leves hasta la inexistencia de interacción social, -déficits en la conducta de comunicación, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada , hasta la inexistencia de expresiones o gestos faciales, déficits en el desarrollo y mantenimiento de relaciones: desde dificultades para mantener un comportamiento apropiado en el juego con otros niños, hasta la falta de interés por los otros; área de intereses fijos y conductas repetitivas:- lenguaje oral, movimientos corporales estereotipados y repetitivos: estereotipias motoras, ecolalia, - rutinas, rituales verbales, no verbales, motores, de todo tipo,-poco interés, poca atención a nada que este fuera de ellos,-mucha o poca reacción a estímulos sensoriales: pasividad al dolor, al calor, al frio, al olor, a la iluminación, a objetos móviles, o todo lo contrario. Todos estos síntomas se deben presentar en la

primera infancia y por diversos motivos que hacen que el sujeto no pueda funcionar en una forma normal.

1.1.2. Niveles de gravedad

El trastorno del espectro autista es un trastorno del neurodesarrollo, que se caracteriza por las dificultades en la comunicación social y los comportamientos e intereses restringidos y estereotipados (Menéndez 2017). A mayor nivel de gravedad en el TEA se necesita mayor supervisión y apoyo en la persona con TEA. Los niveles de gravedad en el TEA van a determinar la adaptación del niño al contexto educativo. Los problemas de adaptación al contexto educativo se caracterizan cuando presentan niveles altos en la actividad fisiológica, carencias en habilidades sociales, ansiedad, impulsividad, irritabilidad falta de autocontrol y agresividad (González y Piqueras 2019).

La conducta agresiva es una de las mayores preocupaciones dentro de las instituciones educativas. Según algunos estudios la prevalencia de agresión en niños con TEA es del 55% que suele estar asociado con problemas de sueño, problemas sensoriales, gravedad del cociente de inteligencia, problema de comunicación y habilidad social (Matson y Adams 2014). Uno de los síntomas más comunes del TEA son las conductas repetitivas que están relacionadas con síntomas como la agresividad, la irritabilidad y los problemas de conducta que no favorecen a la adaptación al medio educativo (Inada 2015). También los comportamientos estereotipados, los rituales y de similitud (Troyb 2016). Estas conductas son más comunes en la etapa preescolar en los niños con TEA (Fulceri 2016).

Los niveles de gravedad sobre el autismo infantil basándose en las áreas del desarrollo según Riviere que sustento en estudios de Wing según su intensidad y síntoma, lo dividió en: -

Trastorno Autista o de grado 3, conocido como autismo severo, que compone el grado más profundo del espectro autista, se caracteriza por la ausencia del desarrollo de lenguaje, estos niños evitan mirar a los ojos a otros y se aíslan de su entorno. Manifiestan movimientos estereotipados, carecen de expresión de emociones y de intereses o actividades reducidas. -

Autismo regresivo o de grado 2, este tipo de autismo es una alteración que tarda un poco más en aparecer, debido a que en los primeros años el niño se desarrolla normalmente, y después de un tiempo comienza a perder poco a poco las habilidades que ha adquirido (Bonilla 2016)

Por lo general se presenta antes de los 10 años de edad, se produce una regresión y el niño va perdiendo sus habilidades de lenguaje, capacidad para comunicarse e interactuar con niños y adultos de su entorno, y también aparecen conductas repetitivas y estereotipadas aislándolo de su contexto.- Autismo de alto funcionamiento grado 1, este es el autismo más leve porque sus síntomas no son agudos o profundos, puede presentar rigidez mental e ideas asociadas a conductas obsesivas que puede ir acompañada por torpeza motora, en este caso el desarrollo del lenguaje en el niño es normal, al igual que sus procesos cognitivos su capacidad de memoria es muy buena y si cuenta con la atención adecuada puede integrarse escolarmente sin problema (Bonilla 2016).

Tabla 1 Niveles de gravedad del trastorno del espectro autista (TEA)

| Niveles de gravedad Categoriadimensional del TEA en el DSM5 | Comunicación social | Comportamientos Restringidos repetitivos |
|---|-----------------------------------|--|
| <p>Grado 3 Necesita ayuda Muy notable</p> | <p>Minima comunicación social</p> | <p>La inflexibilidad , las extremas dificultades de cambio y los comportamientos restringidos y repetitivos Causan una interferencia</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | muy significativa con el funcionamiento en los contextos. Ansiedad intensa |
| Grado 2 Necesita ayuda notable | Marcado deficit con limitada iniciación o repuestas reducidas o atípicas | Interferencias frecuentes, dificultad frente a los cambios. Aparecen frecuentemente los comportamientos repetitivos. Ansiedad , dificultad para cambiar el foco de acción. |
| Grado 1 Necesita ayuda | Sin apoyo ,aunque presenta alteraciones en el area de la comunicación social | Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía. |

Fuente: American Psychiatric Association 2014

1.1.3. Detección y diagnóstico en edades tempranas

La detección del TEA en edades tempranas se da a través de signos y síntomas de alerta, antes de los 12 meses, él bebe muestra poco intercambio de miradas, expresiones sonoras y gestos con su cuidador, no busca con la mirada, no sonríe y no muestra gestualmente estados de placer o displacer. Falta de interés en juegos interactivos, ausencia de alegría, falta de ansiedad llanto sorpresa ante los extraños. Desde los 12 hasta los 18 meses, no responde a su nombre, no señala para pedir algo, no muestra los objetos, ausencia de balbuceo social y ausencia de imitación espontanea, falta de interés en juegos interactivos simples (Barani 2019)

Desde los 18 hasta los 36 meses, no señala con el dedo, dificultades para seguir la mirada del adulto, no mira hacia donde señalan otros, retraso en el desarrollo del lenguaje comprensivo y expresivo, falta de juego funcional con juguetes, ausencia de juego simbólico, falta de interés en otros niños, no responde cuando se lo llama, no imita ni repite acciones que

otros hacen, no utiliza frases ni dos palabras. Entre los 3 y los 5 años, interacción social y comunicación, retraso en la adquisición del idioma, regresión o pérdida del uso del habla, repeticiones frecuentes de palabras y frases determinadas (ecolalia), referencia a uno mismo por su nombre, no utiliza el mío ni el yo, uso de palabras sueltas con imposibilidad de incluirlas en oraciones habladas, sonrisa social reducida o ausente, conciencia reducida o ausente del espacio corporal, juega solo y si se acerca lo hace de manera inapropiada, reducción o ausencia de atención, uso de la señalización apuntando el objeto de interés, intereses inusuales o restringidos, insistencias excesivas, reactividad emocional extrema al cambio o estímulos, comportamientos rígidos estereotipados y repetitivos (Barani 2019)

El diagnóstico de TEA es fundamentalmente clínico, por lo tanto, es fundamental contar con profesionales de la salud y con un equipo interdisciplinario. Las dos grandes clasificaciones diagnósticas el DSM5 y la CIE10 están basadas en dimensiones, aspectos del comportamiento y categorías, cuadros clínicos y los diagnósticos deben apoyarse en estos elementos dimensionales. El DSM5 propone incluir la definición del nivel de afectación o compromiso como un elemento fundamental del diagnóstico, que permite diseñar el modelo de intervención más adecuada. El diagnóstico de TEA implica el inicio de un proceso de asimilación de una nueva realidad familiar, que conlleva la necesidad de especial apoyo para ellos y la derivación al niño con distintos profesionales, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo, psicopedagogo según el caso y gravedad del niño con autismo, y también acompañar a las familias con pautas, información y formación que contribuya a un entorno adecuado para el niño. Con respecto a las intervenciones usadas en lactantes y preescolares, hay investigaciones sobre el uso de enfoques conductuales en niños con TEA, como ABA.

Hay otras modalidades de trabajo basadas en el desarrollo del niño, las terapias específicas (lenguaje, motricidad sensorialidad), combinadas y familiares, todas son válidas para el tratamiento del enigma llamado autismo. Hay un énfasis en la importancia creciente del diagnóstico precoz por dos razones, la primera menciona a la evidencia de alteraciones en el desarrollo antes de los tres años en niños que serán diagnosticados con TEA, y, en segundo lugar, como el tratamiento se inicia antes de los tres años de vida hay un mejor pronóstico del niño con TEA (Rivera 2007).

1.2.Integración

La palabra integración tiene su origen en el concepto latino *integratio*. Se trata de la acción y efecto de integrar o integrarse, constituir un todo, completar un todo con las partes que faltan o hacer que alguien pase a formar parte de un todo. Este término tiene un origen antiquísimo, ya fue utilizado por Arquímedes, Isaac Newton, Leibniz. En el campo de las matemáticas se utiliza para referirse a la suma que se lleva a cabo de infinitos sumados, se aplica en el sector del cálculo. Se usa la palabra integración como concepto social, la integración social es un proceso dinámico y multifactorial, que supone que son gente que se encuentra en diferentes grupos sociales, ya sea por cuestiones regionales, económicas, religiosas, culturales o nacionales bajo un mismo propósito o precepto (Pérez y Merino 2008).

Dentro de un país se busca que las personas que pertenezcan a estratos sociales más bajos o que tengan una problemática física o psicológica logren mejorar su nivel de vida, Para eso el Estado o las instituciones civiles deben promover políticas y acciones. También podemos mencionar la integración racial, en ella se busca básicamente la igualdad entre las personas, el respeto, la tolerancia hacia el otro. En la década de los 80 se comienza a utilizar a

nivel educativo un nuevo término que da respuesta a la exclusión vivida por mucho tiempo por la población con discapacidad, consecuencia de la opresión y violación de los derechos humanos, el término es integración escolar, entendida como la unificación de las educaciones ordinaria y especial, ofreciendo una serie de servicios a todos los niños y niñas de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje (Gaviria1992)

1.2.1. Integración educativa

La integración constituye uno de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años en el campo de la educación. En 1960 comenzaron las primeras experiencias sobre la integración escolar en los países desarrollados. La integración educativa se define como una estrategia que permite a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, su incorporación a la educación regular sin ningún tipo discriminación debido a sus limitaciones reconociendo y haciendo efectivo sus derechos a la educación. Algunos autores como Birch (1974) define la integración escolar como un proceso que quiere unificar, unir la educación común y especial con el objetivo de ofrecer educación a todos los niños en base a sus necesidades de aprendizaje.

El concepto de integración esta entendida como un principio que orienta ayuda y mentaliza a aceptar que la sociedad está formada por seres diferentes. Se refiere a que las personas con discapacidad puedan acceder a una vida normal con su condición personal, permitiéndoles la igualdad de derechos y el tener un ritmo de vida acorde con su edad y contexto. También hace referencia a la adaptación de un individuo a una cultura. Apunta a que es el niño con supuestas necesidades especiales, el que debe adaptarse al grupo o a la institución que les abre sus puertas (Valencia 2012).

Según López (1993) menciona tres enfoques sobre el proceso de integración escolar: la integración como ubicación del alumno con déficit hacia una escuela común; la integración centrada en un proyecto de integración social y la integración como un compromiso institucional. El primer enfoque se basa en la transición de los alumnos desde una escuela especial hacia una escuela común. El objetivo de este enfoque es la reubicación de las personas con necesidades especiales. El segundo enfoque es más amplio, toma en cuenta la dimensión social, profesional con el proyecto de integración, se reconoce contar con profesional idóneo, capacitado, responsable y comprometido, tanto el personal de especialista, como el docente del aula.

Y el último enfoque alude a la integración escolar y social desde una perspectiva institucional, según López este enfoque fue el más arriesgado y criticado de la integración. Ya que en la escuela hay que educar a todos, no hay que diferenciar, por eso define a la integración escolar como el ofrecimiento de una única modalidad educativa a de acuerdo con la diversidad, el respeto y el derecho a la diversidad (López, 1993, p.38). Desde el punto de vista de la integración social Piaget la define como el derecho de todas las personas a desarrollarse en plenitud, teniendo en cuenta sus posibilidades que dispone y la sociedad tendría la obligación de transformarla y hacerlas efectivas y útiles. (Referido en Ministerio de Educación. Dirección en educación especial, 1997). Una definición interesante por su enfoque y la consideración de algunos elementos, es la que propone la Unesco- Orelac (1991:32), en donde se plantea como:

Un proceso de reforma total del sistema educativo tradicional. Integración pues, no significa reeducar las diferencias de los discapacitados para que puedan asistir a las escuelas comunes. Para lograr un verdadero progreso hay que aceptar y corregir las fallas del sistema escolar ordinario que no puede satisfacer las necesidades especiales de niños especiales. La educación integradora nace de la idea de que la educación es un derecho humano como afirma la

Unesco, 1994. “Todos los alumnos tienen derecho a la educación” sin distinción de sus particularidades.

Podemos decir que la integración es un proceso continuo y progresivo que se inicia desde el grupo familiar con la finalidad de incorporar al individuo con capacidades diferentes a la vida escolar dentro de un grupo social. Según Velázquez 2014, la integración escolar brinda a los estudiantes una serie de alternativas y oportunidades para promover el desarrollo socio intelectual de los niños para lograr la optimización de la calidad educativa a nivel áulico e institucional, en torno a lo citado, los procesos de integración plantea una serie de beneficios para grupos de estudiantes, desde la interacción entre los miembros del grupo, como valores y aprendizajes por eso es fundamental que los docentes busquen estrategias y actividades que motiven y promuevan los aprendizajes que fomenten una mejor calidad educativa tanto en nivel intelectual como conductual.

1.2.2. Escuela inclusiva

La inclusión es un concepto que surge en la década de los 90 como alternativa a la integración escolar. La escuela inclusiva supone un cambio, una evolución sobre el paradigma de la atención a las personas con capacidades diferentes, supone el reconocimiento de la igualdad, de los derechos y libertades individuales de las personas, y que la educación solo adquiere dimensión en relación con otras personas y en los mismos contextos para todos. El planteamiento educativo aceptado en la mayoría de los países es la escuela inclusiva para educar al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, desde su consideración de seres humanos con los mismos derechos que sus iguales. Pensar que la inclusión educativa es un proceso activo y participativo, supone asumir un reto de una educación de calidad única, equitativa e igualitaria

para todos. El ser humano necesita de la educación para desarrollarse y la finalidad de la educación es cultivar la humanidad (Savater 2006). Y a su vez establecer nuevas prácticas profesionales, curriculares, organizativas y estructurales que respondan de una manera adecuada a las características particulares del alumnado. La escuela inclusiva es una nueva concepción pedagógica y política, donde enfatiza el sentido de comunidad, para que todos tengan un lugar de pertenencia y que valoren su individualidad.

Para Serra (2000), la inclusión es la aceptación de la diversidad, que enriquece al grupo con sus propias relaciones dentro de un entorno en este caso educativo. Y para Farrel (2001), la inclusión educativa es el grado en que la comunidad o una escuela aceptan a todos como miembro de pleno derecho del grupo y les valora por su contribución, enfatizando así el derecho que toda persona tiene a participar en la sociedad. Desde otra perspectiva, Ainscow et al. (2006) destaca en la noción de inclusión tres elementos presencia, aprendizaje y participación, que influye para mejorar y eliminar las barreras de distintos tipos de limitaciones de estos niños.

La inclusión surge por una nueva conciencia social, de un cambio de paradigma que la Unesco comienza a promover sobre las desigualdades en el tratado de los derechos humanos y sobre todo en las diferencias relacionadas con la educación como un derecho. Entonces la educación inclusiva queda como un proceso activo, dinámico, abierto y flexible que reconoce la diversidad y no hace distinción alguna. Para la Unesco (2004) la inclusión educativa significa desarrollar escuelas que atiendan a todos y todas, cualquiera sea sus características o dificultades dejando de lado los paradigmas tradicionales.

Cuando se habla del paradigma tradicional, se refiere a una sociedad que mantenía una actitud de marginación orgánica funcional y social frente a una persona con discapacidad, los rechazaban, no los valoraban, una situación de segregación, si el sujeto no cumplía con

determinadas capacidades se lo excluía de las instituciones educativas, ya que interfería negativamente en el aprendizaje de los otros sujetos normales. Bellacasa, (1990). Según este autor a estas personas se los ha considerado “seres anormales”, que despertaban actitudes opuestas ya que muchas veces los consideraban, como una manifestación de lo sagrado y otras como una expresión del mal.

Luego nace el paradigma de la rehabilitación, que está relacionado con una concepción del modelo médico de discapacidad, donde se centra el problema en el individuo, en sus dificultades y deficiencias, lo cual necesita la intervención de médicos y profesionales especiales para su rehabilitación física, psíquica o sensorial. En este enfoque el profesional es quien controla el proceso de rehabilitación. Guijarro (2008), afirma que las instituciones cumplen un papel importante en relación a la segregación y aislamiento de las personas con discapacidad en la sociedad. En el marco de la educación surge la modalidad de “Escuelas Especiales”, a diferencia del modelo tradicional, tienen un lugar en el sistema educativo. La modalidad de “Especial” se dedicó a agrupar a las personas según su déficit en instituciones separadas, marginándolos impidiendo la interacción con otras personas muy alejado del concepto de una escuela para todos.

El paradigma de la autonomía personal surge de la defensa de los derechos civiles de colectivos sociales minoritarios o marginales, movimiento por la vida independiente, que consiste en la autodeterminación de las personas para decidir su proceso de rehabilitación y superar barreras físicas y sociales del entorno. En paralelo surge un movimiento integrador en la educación, que tiene como finalidad el acceso a las personas con necesidades educativas especiales al entorno normalizador, desde esta perspectiva, el problema está centrado en el entorno social y no en el individuo. En el paradigma social surge la integración de las personas con diferentes capacidades en la sociedad, la clave de este modelo pone énfasis en un cambio

social, de actitud, un cambio político e ideológico. Desde este enfoque se plantea la escuela inclusiva, en la que pueden participar todos los ciudadanos, una escuela para todos.

1.3. Necesidades educativas especiales.

El concepto de necesidades educativas especiales se desarrolla a partir de 1978, siendo la base del informe Warnock. Dicho informe desechaba el modelo tradicional de la educación especial, así como la idea de la existencia de dos clases de niños diferentes, unos deficientes y otros no deficientes, de la cual derivara la existencia de dos sistemas de enseñanza la educación general y la educación especial. Son todos los alumnos que en su proceso educativo necesitan mayor atención que el grupo de compañeros de la misma edad, porque presentan de forma temporal o permanente problemas de aprendizaje. Hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia física, sensorial, intelectual, emocional, social afecta al aprendizaje, y es necesario acudir a todos los accesos especiales al currículo, al currículo especial o modificado, a unas condiciones de aprendizaje adaptadas para que el alumno aprenda eficazmente (Brennan1988),

Las poblaciones escolares con necesidades educativas especiales se han incrementado en el tiempo, en función de varios factores: la tendencia inclusiva de las sociedades modernas, con la idea que nadie quede afuera; hay mayor conocimiento y reconocimiento de la población con necesidades especiales y sus condiciones que afectan el aprendizaje, hay expectativas por la educación inclusiva, donde no hay límites y si oportunidades de desarrollo y aprendizaje. Por lo tanto, las necesidades especiales educativas cubren un rango de necesidades que incluyen discapacidades físicas, sensoriales, mentales y cognitivas, así como dificultades del aprendizaje, emocionales y sociales.

Las categorías que se definen en necesidades especiales tienen sus raíces en el uso de clasificaciones médicas sobre trastornos o déficit que se realizan en evaluación diagnóstica de niños con dificultades de aprendizaje. La Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades (CIE 10) es elaborada por la Organización Mundial de la Salud, consta de un ordenamiento sistemático de grupos de enfermedades que se actualizan. Las Necesidades Educativas Especiales permanentes corresponde a: Discapacidad intelectual, sensorial (visual, auditiva), Trastorno del Espectro Autista, Discapacidad múltiple. Y las Necesidades Educativas Especiales transitorias incluyen: Trastorno Específico del Lenguaje, Trastornos Específicos del Aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención, Rendimiento Intelectual, Trastornos Emocionales, Trastornos Conductuales.

Uno de los trastornos más frecuente que se observan en niños integrados, Trastorno del Espectro Autista, En el autismo, no se conoce una causa única, sino que se piensa en que puede ser originada por diversos factores, que apuntan desde posibles causas genéticas, toxicológicas e inmunológicas entre otras, se caracteriza por un déficit en la comunicación e interacción social, con comportamientos, intereses y actividades repetitivos y restringidos. Son frecuentes en estos niños los trastornos de ansiedad, fobias, trastornos obsesivos compulsivos, déficit de atención con hiperactividad y conductas disruptivas. Dependiendo del grado de apoyo que precisen pueden estar en integrados en una escuela inclusiva, con un proyecto de integración. Otro de los trastornos que se destacan, Trastorno Específico de Lenguaje, es un trastorno del desarrollo que se caracteriza por un menor desempeño en las funciones del lenguaje. Debido a varios factores, pérdida auditiva, problemas emocionales, deficiencia mental poca interacción social.

Se manifiesta precozmente en la etapa preescolar al presentar dificultades fonológicas, que en el período escolar afectara a la lectoescritura. Según el caso se sugiere una evaluación fonoaudiológica con una especialista. En los trastornos generalizados del desarrollo (TGD) tienen

en común una asociación de síntomas de la comunicación verbal y no verbal, trastornos de las relaciones sociales y centros de interés restringidos y conductas repetitivas. La gravedad de los síntomas varía de una persona a otra (de ahí la subdivisión actual en 5 categorías). Es variable en el transcurso de la vida, con una relativa tendencia espontánea a la mejora incluso en ausencia de una responsabilidad educativa específica, pero esta evolución espontánea favorable sigue en general siendo muy modesta salvo en las formas menos severas, y excluyendo el síndrome de Rett, cuya evolución neurológica es particular. Por tanto, es posible que varias personas que presenten dificultades de intensidad muy variables reciban el diagnóstico de TGD. De ahí la noción de «espectro autista» para designar la extensión de los trastornos característicos de los TGD.

Y por último Trastorno por déficit de Atención es la condición neurobiológica más predominante en los niños y adolescentes asociado a un impacto funcional, personal, familiar y social. Se destaca por inatención, hiperactividad e impulsividad, que influye en el desempeño escolar, funcionamiento cognitivo y en habilidades sociales. Según el caso con apoyo especial y estrategias útiles en el aula como ubicación preferencial, tiempo extra para las actividades favorecen al niño integrado. Todos los niños tienen un derecho fundamental a la educación, cada niño se caracteriza por tener intereses, deseos capacidades y necesidades de aprendizaje y debe tener la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.

1.4. Ley Nacional de Educación normativas de inclusión y adaptación curricular

La Ley de Educación Nacional 26.206 menciona que todas las personas que tienen capacidades distintas tienen acceso a la educación en los distintos niveles desde el nivel inicial hasta el superior. Esta ley fue sancionada el 16 de diciembre del 2006 para debatir sobre la desigualdad y la discriminación en los ámbitos educativos. En sus artículos, manifiesta las

obligaciones del Estado de proteger y brindar las condiciones necesarias para que los portadores de discapacidad puedan acceder y permanecer dentro de las instituciones públicas y privadas. Los artículos 42, 43, 44 y 45 de la Ley que protegen los derechos inclusivos están en el capítulo 8, que regula la Educación Especial, desde el Nivel inicial hasta el Superior, de la siguiente manera:

Artículo 42.- [...] Alude a la educación especial, la cual brinda atención educativa en todas las problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común verifica la integración de los alumnos con distintas capacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona

Artículo 43.- [...] Manifiesta los recursos para una temprana identificación de las necesidades educativas según su problemática con el objetivo de una rápida atención e inclusión desde el nivel.

Artículo 44.- [...] Este artículo hace referencia al derecho a la educación, a la integración escolar y a la inserción social. Garantizando una trayectoria educativa integral, con personal especializado que trabaje con el equipo de docentes de escuela común.

Artículo 45.- [...] Enfatiza la orientación para la adecuada trayectoria escolar, evaluación y certificados de validación. Como también menciona sobre la articulación entre distintos organismos del estado que atiende a personas especiales garantizando una educación de calidad.

Se aprueba el Documento “Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires”. Resolución N^o 1664, cuyo emisor Dirección General de Cultura y Educación de Provincia de Buenos Aires, el 1 de marzo del 2018. La inclusión de alumnos con discapacidad con proyecto de integración en la Provincia de Buenos Aires, este documento otorga jerarquía constitucional a la Convención sobre los

Derechos de las Personas con Discapacidad reafirma la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y libertades sin discriminación. Menciona en el artículo 24 la igualdad de oportunidades, garantizando un sistema de educación inclusiva en el marco del modelo social que alcanza a todos.

1.4.1. Adaptación curricular

Según Fernández (2006), “las clases no son diversas por tener escolarizados alumnos de integración, las clases son heterogéneas porque la sociedad es heterogénea, porque el hecho de ser diferentes es una realidad y un derecho” El autor plantea que los estudiantes de integración son no más dentro de la gran diversidad existente en el aula. Puntualiza que, desde esta perspectiva planteada por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español, no se vale hablar de integración, sino de “escolarización de todos y de recursos para hacer posible el acceso de todos al currículo”.

En las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, se utiliza un Plan Pedagógico individual que abarca informe de situaciones de aprendizaje. Contexto áulico, institucional, familiar y comunitario. Estrategias de integración, como establecer el horario; la presencia de otros profesionales; una propuesta curricular individualizada y la posibilidad de apoyo.

El punto de partida de cualquier propuesta inclusiva debe ser el reconocimiento de la diversidad, como realidad, como dinámica propia de las comunidades humanas. Aquí pierden fuerza las ideas de “lo normal”; o de normalidad versus anormalidad; o de uniformidad; que suelen servir de base a planteamientos educativos segregadores o excluyentes, según los cuales, “todos” deben aprender las mismas cosas mediante las mismas metodologías, mediante las mismas estrategias, en el mismo tiempo y expresando sus logros de forma uniforme.

El equipo docente de la institución debe realizar una adaptación personalizada del currículo en función de los siguientes aspectos sus características y potencialidad. Las posibilidades de desarrollo funcional de cada niño. La evolución del alumno. El entorno familiar, social del niño y el contexto educativo. La metodología de aprendizaje utilizada debe, por un lado, adaptarse al ritmo y las dificultades en el plano cognitivo, comunicacional y social del niño y, por otro, incidir en la experimentación y el contacto con los demás y el entorno, ya que es la mejor forma de romper el hermetismo que caracteriza a estos chicos y facilitar el aprendizaje funcional.

Algunas acciones metodológicas son el aprendizaje en contextos naturales. Tomar los propios intereses del alumno como punto de partida. Pre diseñar situaciones que favorecen actos comunicativos. En estos casos, es mejor que el profesor le facilite los apoyos necesarios para que pueda realizar la tarea y luego se los vaya retirando poco a poco. Prestar mucha atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales propios y ajenos. Establecer rutinas y situaciones muy estructuradas. Evitar elementos de distracción La organización espacio-temporal también debe estar muy estructurado, facilitando la predictibilidad y la anticipación. Usar agendas para que el alumno pueda tener muy bien organizado el tiempo, pueda predecir situaciones y le sea más fácil controlar su conducta.

Según algunos autores Aldámiz, Bassedas y Ortega, 2005 y Adaptaciones Curriculares 2000), se debe tener en cuenta: contar con el equipamiento y recursos didácticos o crear y confeccionar materiales adecuados a las necesidades de los alumnos, introducción de las TIC como recurso técnico, lenguajes de signos, sistema Braille entre otros para la enseñanza; disponer del mobiliario suficiente y adecuado a las edades y características físicas y sensoriales de todos los alumnos. Adaptaciones del tiempo, esta es una variable importante a considerar en la toma de

decisiones para las adecuaciones, ya que cada escolar no desarrolla las mismas capacidades en el mismo tiempo.

1.4.2. Articulación entre niveles

Podemos decir que existen varias concepciones sobre la articulación entre niveles, una de ellas considera a la articulación como un tiempo de espera y fortalecimiento de saberes que serán útiles para el inicio del tramo siguiente, otra que entiende a la articulación como un puente, un dispositivo mediador entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario. La articulación es un enlace entre los dos niveles. Para generar una instancia superadora de derechos e inclusión educativa, y para continuar con las trayectorias educativas de todos los niños.

Desde un enfoque integrador de la enseñanza, se propone potenciar desde la toma de decisiones pedagógicas y didácticas continuar con aprendizajes que se sostienen en el tiempo, comprometiendo al nivel subsiguiente a continuar promoviendo los saberes y avance en el desarrollo de las capacidades de los alumnos. Un proceso de articulación implica a partir del conocimiento mutuo, nuevos saberes, en esta transición, donde se provee de oportunidades para potenciar los aprendizajes de los niños para continuar con su trayectoria educativa Aguerro (2009). Articular en torno a proyectos que enriquezcan los aprendizajes de todos los niños tanto de la tercera sección como a los alumnos de 1° año de la escuela primaria, producir un intercambio entre docentes y equipo de ambos niveles posibilita conocer si hay niños integrados y generar mejores condiciones para el cambio de nivel.

A partir de la transversalidad de la modalidad, se propone un trabajo articulado con los niveles por medio de la integración en la educación común, como así también de espacios curriculares compartidos entre estudiantes con o sin necesidades educativas especiales. Con la articulación se busca promover, acompañar, asistir y brindar herramientas y recursos, (entre ellos

podemos mencionar la incorporación de las TIC) para eliminar barreras en el proceso de enseñanza y aprendizaje y para la construcción de una cultura inclusiva.

El decreto n°7611/ 11, menciona las salas de recursos multifuncionales, que cuentan con muebles, materiales didácticos y pedagógicos, estos ambientes deben proveer a los niños con necesidades especiales condiciones de acceso, participación y aprendizaje en la escuela común y garantizar servicios de apoyo adecuado a las necesidades individuales de cada estudiante.

Asegurar el abordaje, la transversalidad en las acciones de la educación especial en la educación común, eliminar barreras en el proceso de aprendizaje y facilitar la continuidad de los estudios en todas las etapas, niveles y modalidades de enseñanza

El artículo 45.- [...] Enfatiza la orientación para la adecuada trayectoria escolar, evaluación y certificados de validación. Como también menciona sobre la articulación entre distintos organismos del estado que atiende a personas especiales garantizando una educación de calidad. La educación entre el nivel inicial y la escuela primaria resulta satisfactoria cuando el foco está puesto en la continuidad de los procesos de desarrollo de los niños y en la forma de enseñanza, la alfabetización, su aprendizaje y los mejores modos de promoverlo (Gonzales 2010).

Se aprueba el Documento “Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires”. Resolución N° 1664, cuyo emisor Dirección General de Cultura y Educación de Provincia de Buenos Aires, el 1 de marzo del 2018. La inclusión de alumnos con discapacidad con proyecto de integración en la Provincia de Buenos Aires, este documento otorga jerarquía constitucional a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reafirma la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y libertades sin discriminación.

Menciona en el artículo 24 la igualdad de oportunidades, garantizando un sistema de educación inclusiva en el marco del modelo social que alcanza a todos.

1.5.Capacitación docente para la inclusión educativa.

Según Vaillant (2009) la formación de docentes para la inclusión educativa es un asunto prioritario en los informes y debates políticos. Para una adecuada inclusión educativa los docentes deben ser capaces de acomodarse a los continuos cambios sobre los contenidos de su enseñanza, como en su forma de enseñar mejor. Son muchas las reformas, que los docentes han sufrido, desde la formación que se ha prolongado para obtener el título docente, las distintas instituciones donde se forman, los contenidos de formación y la relación entre lo pedagógico y lo didáctico, problemas con los formadores de futuros docentes, ya que deberían estar expuestos a prácticas pedagógicas y didácticas que potenciaran la formación para la inclusión educativa (Vaillant 2007).

Un docente debe ser capaz de aprender, de ser responsable e innovador, tener la capacidad para resolver problemas, procesar información, encontrar recursos buscar estrategias, flexibilizar el currículum para poder contextualizarlo y garantizar la educación de los estudiantes. Todas estas características hablarían del docente como un profesional de la educación con capacidad de reflexión sobre su práctica y comprometiendo con el derecho a una educación de calidad para todos sus estudiantes. (Calvo 2009).

Para garantizar una educación inclusiva es necesario un compromiso del docente, del sistema educativo, del estado, buscar recursos para el desarrollo de políticas de inclusión. Formar a un docente para la inclusión se requiere de conocimiento y muchas estrategias didácticas y la metodología más adecuada según las condiciones de los alumnos, adecuarse a los tiempos que necesita cada alumno hasta la personalización del proceso pasando por reconocer sus capacidades

y limitaciones. Los docentes formados para la inclusión requieren tener competencias para trabajar en equipo, con grupos multidisciplinario para favorecer, comprender y darle una atención integral a la vulnerabilidad (Calvo 2013). Hay un marco político para la formación docente en inclusión educativa con normativas promulgadas entre 2009 y 2018 que promueve la inclusión.

Desde la perspectiva de la formación docente del profesorado (Pérez Gómez, 1992) anuncia que los procesos educativos son complejos, imprecisos e inciertos, por lo tanto, los profesores deben ser flexibles ante los cambios, brindar posibilidades, herramientas, recursos para las futuras prácticas docentes. Shon (1987) menciona que en la labor docente son importantes tres conceptos el conocimiento en la acción, la reflexión en y durante la acción y la evaluación de las prácticas. Se menciona desde la Declaración de Salamanca (1994) acudir a todos los gobiernos a garantizar cambios sistemáticos en los programas de formación del profesorado en la docencia tanto inicial como continua, que estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras. Todavía hoy la formación continua de los docentes es pensada en asociación con el cambio educativo y desde una lógica lineal. Primero se define el sentido de la transformación que se desea, y después los expertos diseñan los cursos de perfeccionamiento necesario para concretar la reforma (Vezub 2005).

1.5.1. Grupos de apoyo

Un grupo de profesionales psicólogos, psicopedagogas y maestra especiales se incorporan en las instituciones educativas con el objetivo de brindar apoyo a los niños con problemas específicos según la necesidad. Estos equipos se encuentran en algunas escuelas del sector público. Algunas de sus actividades son: detectar dificultades en el aprendizaje, bajo rendimiento escolar o problemas del comportamiento a través de observaciones y evaluaciones por la psicóloga escolar derivándolos si es necesario a profesionales externos. La ventaja de estos

grupos de apoyo es que hacen un seguimiento de los avances e integración en los grupos regulares de los alumnos atendidos (Vargas 2008).

También existen grupos paralelos por lo general en escuelas especiales, donde son grupos con pocos niños favoreciendo las posibilidades de aumentar sus capacidades para una buena integración escolar, pero muchas veces estos grupos son perjudiciales, ya que estos niños se encuentran estigmatizados como grupos de niños especiales aislándolos, lo cual favorece a la desintegración social de los pequeños. Hay talleres de apoyo donde su objetivo es el apoyo de tareas, dejando de lado todos los problemas sociales y conductuales. Las escuelas que aceptan integraciones tienen como recurso maestro integradores externos que cooperan con el docente a cargo, y actúan como pareja pedagógica. En algunos casos se incorpora un acompañante personal no docente, para que organice sus tareas, este será solicitado y abonado por los padres. La integración es un esfuerzo de tipo colectivo y colaborativo que incluye al profesorado, a la familia al mismo estudiantado, a los directivos escolares y a los equipos de apoyo (Parrilla 2004)

1.6. Participación de las familias

La familia tiene un papel significativo en el proceso de aprendizaje y sociabilización de los niños, especialmente en la primera infancia (Jaude 2003) siempre que se comprometa, se organiza, guíe las acciones educativas y valora sus resultados. La madre, el padre son encargados de estimular el desarrollo de sus hijos. En el rol educativo, la familia es imprescindible. Según Alicia Fernández (2012), la familia como figuras enseñantes, en ella hay relaciones internas que por medio de acciones puede transformar o desarrollar la modalidad de aprendizaje de sus hijos. Si hablamos de la participación de la familia en la escuela, cabe señalar que se observaron distintas etapas. En una primera etapa donde la educación no era obligatoria y segregada, la participación de la familia en la escuela era escasa. Posteriormente en 1980 las familias se sentían

clientes de los servicios educativos. Con el correr de los años la participación de la familia se ha incrementado y en algunos casos por interés (Calvo 2016).

La participación activa de algunos padres interesados en la gestión de centros, con la toma de decisiones y preocupados por la educación de sus hijos. Y desde la década del 90 nos encontramos en una etapa de participación, cooperación e implicación, en la que los padres asumen su rol de padres, para formar ciudadanos autónomos y responsables, para lograr alcanzar una sociedad más justa y una escuela inclusiva para todos (Calvo 2016). Tanto a nivel internacional como nacional, la participación de los padres es clave para una adecuada calidad educativa, para favorecer la participación de la familia debe haber indicadores de dialogo y comunicación entre familia, escuela y comunidad; colaboración, conexión, coordinación, compromiso y responsabilidad en el proceso de inclusión educativo. Los educadores de las instituciones tienen la función de orientar y apoyar a las familias para la inclusión socioeducativa de sus hijos, planificar acciones, provocar la reflexión, búsqueda de soluciones y descubrir las potencialidades de los niños. Tanto la escuela como la familia son importantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje, como también para la preparación de su futura vida social y laboral (Calvo 2016).

Sin duda cuando existe la participación de la familia en el ámbito escolar por lo general se producen cambios como actitudes y comportamientos positivos; una mejora en el rendimiento escolar y en las relaciones interpersonales padres e hijos. Según Flecha, 2009; Hernández y López, 2006 enfatizan que cuando las familias participan; se relacionan; comparten normas; pautas; actividades y experiencias, se logra un espacio de encuentros, de confianza y de respeto.

1.7. La inclusión de niños y niñas con Trastornos del Espectro Autista: una mirada desde la Psicopedagogía

La inclusión de niños y niñas con Trastornos del Espectro Autista, no hay una única modalidad de integración establecida, depende de cada caso en particular. Es importante que los profesionales clasifiquen la demanda que establecen en cada institución donde se lleva a cabo la integración de un niño con dificultades de aprendizaje. El psicopedagogo posee un papel importante en el proceso de inclusión escolar, ya sea dentro o fuera de la institución educativa. Puede ocupar diversos roles tales como: Psicopedagogo institucional: forma parte del gabinete psicopedagógico de la institución a la que acude el niño con NEE, brindando información, instrumentos recursos y orientación en el quehacer diario a familiares, directivos y docentes que posean a su cargo el sujeto integrado. Psicopedagogo clínico: es el profesional externo que lleva a cabo el diagnóstico y el tratamiento clínico del sujeto integrado, fortaleciendo las bases para los aprendizajes. Integrador: es la persona que realiza el Proyecto Pedagógico individual, con las adecuaciones curriculares y lo acompaña en el aula, brindando recursos, herramientas (Militello 2012).

El psicopedagogo cuenta con un conjunto de conocimientos, herramientas, técnicas, estrategias y metodologías pedagógicas que destina a analizar los factores orgánicos, afectivos, intelectuales, pedagógicos o socio culturales que favorecen o perjudican a un buen aprendizaje, proponiendo proyectos de cambios favorables. El psicopedagogo pretende asegurar un proceso educativo integral junto con la institución, que sea flexible y dinámico para las personas con necesidades educativas. La disposición de recursos e intervenciones psicopedagógicas adecuadas posibilitan desarrollar al máximo los potenciales de aprendizaje de los alumnos integrados (Domina 2015). Tareas de implicancias psicopedagógicas, recoger información de las familias y de informes, establecer con el niño una relación adecuada para la valoración, valorar las áreas de cognición, lenguaje, motricidad, capacidad social, realizar observaciones en diferentes contextos,

establecer contacto con otros profesionales que atienden al niño, definir valores psicométricos y la lógica cualitativa del desarrollo del niño, elaborar un informe y propuestas educativas, mantener relaciones con los padres y docentes en un labor de seguimiento y apoyo (Riviere 2021).

El psicopedagogo deberá informar las características, dificultades y potencialidades del alumno con TEA a todas las personas que atienden al mismo, construir puentes para el éxito de la integración escolar y dependerá del trabajo colaborativo e interdisciplinario de todo un equipo. Los niños con TEA presentan alteraciones en las habilidades sociales, la comunicación y la imaginación, las posibilidades, dificultades y necesidades de estos alumnos varían consideradamente, pero en un entorno escolar inclusivo, mejora la calidad de vida de todos los sujetos que sean capaces de sostener una propuesta de integración. Se debe favorecer la escolarización en un medio normalizado, garantizando que sus diferencias y necesidades sean detectadas y atendidas (Hortal 2011).

El rol del psicopedagogo según Fernández (2010) declara que su función es brindar espacios donde sea posible reencontrarse con el placer que produce el aprender ayudando al sujeto de una manera sana y con sentido. Sobre la intervención psicopedagógica, Müller (2008) la conceptualiza como la puesta en marcha de estrategias que facilite el placer por aprender, donde la formación del profesional tendrá como finalidad observar y atender al aprendizaje tanto individual como grupal, y también discernir qué cualidades y que perturbaciones se manifiestan en los sujetos.

2. Antecedentes

Una investigación llevada a cabo por Velázquez, Medrano y Gonzales(2010)sobre integración en el aula regular de alumnos con autismo. El objetivo es conocer las actitudes docentes hacia la integración del estudiantado con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria. La muestra estuvo conformada por 36 profesores que tenían integrados en sus aulas, mediante cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. Se abordan datos cualitativos y las conclusiones son que la mayoría de los docentes aceptan la integración como un proceso dentro del aula, pero matizan en mayor o menor grado según la discapacidad presentada, lo cual refleja que dicha postura está relacionada con la actitud docente ante la integración.

Siguiendo con una investigación realizada por Cabello (2010) refiriéndose a un trabajo documental con el propósito de analizar las relaciones de la escuela común y la escuela especial. El método utilizado un estudio documental de carácter reflexivo y critico basado en el análisis de materiales escritos por diversos autores como Dussel (2004), Barquero (2003), Foucault (2001), Blanco (1999), entre otros; que aportaron aspectos teóricos sobre la escolaridad, escuela común y escuela especial en la sociedad actual. Los resultados apuntan ambas escuelas deben construir interrelaciones para optimizar la atención educativa de las personas con discapacidad. Con la reflexión de estudiantes y profesionales, es posible construir un espacio para la discusión A través del análisis se busca nuevos discursos para las transformaciones de una sociedad que acepte la diversidad y que apunten a una única escuela para todos.

Continuando con la integración como proceso de enseñanza y aprendizaje Ramírez (2011) que informa sobre una experiencia investigativa sobre proyecto de inclusión en un instituto educativo técnico comercial, para dar con los resultados se realizaron encuestas, observaciones directas. Los hallazgos plantean grandes logros relacionados con la asimilación de los niños con

necesidades educativas especiales en el aula tradicional. También se reconoce varias falencias relacionadas con los estudiantes que no pertenecían al grupo de inclusión y que después de la experiencia, se sentían excluidos.

La investigación en este proyecto fue cualitativa y el método utilizado etnográfico para analizar las prácticas docentes. Por otra parte, los hallazgos de los estudios realizados por Gallego y Rodríguez (2012) sobre el aprendizaje de los estudiantes de magisterio a atender a la diversidad de su alumnado. Cabe señalar que en esta investigación contiene una reflexión acerca de las necesidades formativas tradicionales y del profesorado, en su formación inicial para la atención a la diversidad en el marco de la actual escuela inclusiva. Para fundamentar la propuesta concreta que se explicita, se revisan las demandas y reivindicaciones en este ámbito y se sitúan en el nuevo escenario de formación docente, Magisterio Infantil y Primaria y Postgrado Psicopedagogía, Escuela Inclusiva., cuyo resultado es una declaración de intenciones para universidades y profesores universitarios con propósito de optimizar la formación inicial actual del docente para capacitarlo en la atención eficaz a las necesidades específicas de sus futuros alumnos, mediante diferentes técnicas de encuestas, entrevistas, observación en sus prácticas. Los análisis arrojarán información relevante para la optimización de los procesos de formación en el terreno de la Educación Especial. Esta propuesta puede ser entendida en el contexto de una acción investigadora pensada para la mejora de la formación y el desarrollo profesional docente y la calidad de los estudios de Magisterio.

El trabajo de Ponce (2016) sobre las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva, tuvo como objetivo conceptualizar y esbozar un conjunto de consideraciones a fin de aplicar adecuaciones curriculares. Para ello llevo a cabo una revisión documental de artículos académicos y textos especializados.

Veamos otra investigación de Pavón y Río (2017) sobre educación inclusiva, y de quienes se forman para docentes, cuyo objetivo fue identificar la percepción de futuros docentes sobre la educación inclusiva y explorar el impacto del proceso formativo sobre ésta; partiendo de que la percepción que tengan impactará en la manera en que respondan a las peculiaridades de sus estudiantes. El estudio se desarrolló bajo el paradigma cuantitativo, con un diseño correlacionar y de tipo *ex post facto*. Para la nustrade la información se utilizó la Escala de la percepción sobre la inclusión de Larrivee & Cook. Los datos recogidos mediante un muestreo por conglomerados corresponden a 1,150 alumnos, 922 de tres escuelas Normales y 228 de los campus de la Facultad, entonces los resultados indican que, aunque los futuros docentes se perciben aptos para atender la diversidad, su percepción hacia la educación inclusiva es negativa, evidenciándose la falta de disposición para atender a este colectivo.

Este estudio fue llevado a cabo por Martínez y Arreaga (20017) sobre influencia de las técnicas lúdicas recreativas en la integración de niños de 3 a 4 años, con el objetivo de que con técnicas lúdicas y actividades de estimulación desarrollen habilidades sociales, a través del juego que es una estrategia metodológica para el aprendizaje en los primeros años de vida. Se elaboraron encuestas a los docentes y padres de familia, para conocer opiniones sobre la influencia de las técnicas lúdicas para aprender. Los resultados obtenidos faltan estimulaciones para mantener buenas relaciones de integración con la práctica de los valores. Con el método deductivo, debo agregar que no se utilizan adecuadamente las técnicas lúdicas, por falencias dentro de la institución, entonces resulto proponer soluciones para el mejoramiento del manejo de las actividades en beneficio del estudiante.

Con el método inductivo que es unos de más utilizados en la investigación científica y del pensamiento permite a través de la observación y la experimentación de funciones y hecho, examinar el problema de la falencia educativa y explorar desde el inicio del problema y ayudar al

mejoramiento del escolar inicial, a través de una guía didáctica con enfoque participativo para docentes de los niños de 3 a 4 años.

Siguiendo en la misma línea de prácticas inclusivas, en este caso sobre tres jardines de infantes, Espinoza, Díaz, Hernández y Palma (2017), este estudio de caso múltiple, responde al objetivo general de la investigación el cual busca develar las prácticas pedagógicas inclusivas de los equipos técnicos de los tres jardines infantiles estudiados, rescatando las diversas perspectivas que tienen éstos acerca de inclusión educativa. Se logró investigar que todos los equipos técnicos poseen un conocimiento acerca de la educación inclusiva, pero en uno de los jardines, la directora tiene una visión de educación tradicional y esto dificulta la instauración de nuevas metodologías, al contrario de los otros instituciones, ya que se encuentran en un nivel de inclusión avanzado, reconocen el respeto por la individualidad de cada ser, siendo esto coherente con el referente curricular de sus respectivas instituciones.

Cabe señalar que estos dos jardines avanzados en inclusión realizan talleres y capacitaciones continuas. Otros de los objetivos son las prácticas pedagógicas, en los dos jardines de educación inclusiva se basadas en el juego libre y en el interés del niño, y en el otro las experiencias son limitadas. Finalmente, podemos concluir que los centros educativos A y B son los que, llevan a cabo una labor mayormente inclusiva. En contraste con ello, se puede concluir que el jardín C se encuentra en un nivel inicial en cuanto a inclusión, existe escaso conocimiento de inclusión, lo que se refleja en las prácticas tradicionales llevadas a cabo por el personal.

Esta investigación de Salas (2019) sobre la percepción de los docentes sobre la aplicación del Plan Individual de Ajustes la presente investigación, buscó profundizar en el análisis, aplicación y relevancia del plan individual de ajustes razonables en el mejoramiento académico de los niños con necesidades educativas especiales. Se encuentra relacionada a la línea Currículo

y Procesos Pedagógicos, enmarcada en el paradigma racionalista- deductivo, con un enfoque mixto y con un tipo de diseño descriptivo.

Se tomó como fuente de análisis una muestra conformada por docentes de aula, docente de apoyo, estudiantes, padres de familia y directivos docentes de la Institución educativa a los cuales se les aplicaron encuestas y entrevistas. Como resultado se pudo identificar que existen vacíos en la difusión y aplicación del Plan Individual de Ajuste Razonable y se ve como debilidad que toda la responsabilidad cae sobre los docentes de apoyo; se destaca el interés de los docentes por apropiarse de los procesos de inclusión. Debido a esta problemática, resulto que se implementaron nuevos lineamientos para la aplicación del Plan Individual de Ajuste Razonable en la institución.

Un estudio con alumnos de polimodal en la zona norte del conurbano bonaerense Buenos Aires Muratori, Guntín y Delfino, (2019). Sobre actitudes de los adolescentes hacia personas con discapacidad Con el objetivo de contribuir al conocimiento acerca de las actitudes de los adolescentes hacia las personas con discapacidad, y cómo el contacto con éstas influye en la visión que se posee de la discapacidad, se desarrolló un estudio descriptivo en base a una muestra compuesta por 265 adolescentes, estudiantes de la zona norte del Conurbano Bonaerense. Los datos muestran que los estudiantes presentan una actitud favorable hacia las personas con discapacidad y que la presencia del contacto genera diferencias en la percepción e interacción hacia ellas. Asimismo, se demuestra la relevancia que tiene a la hora de la expresión de las actitudes las variables: razón y frecuencia del contacto, sexo, especialización del curso y tipo del colegio al que asiste.

El cuestionario utilizado fue de formato auto administrado y estuvo integrado por: Datos sociodemográficos: edad, sexo, curso, contacto con personas con discapacidad. Entonces resulto que en general los adolescentes presentan una actitud favorable en lo que hace al reconocimiento

de los derechos fundamentales de la persona con discapacidad, asimismo reconocen el derecho que tienen a la normalización y a la integración social, ya que admiten que deberían poder divertirse, trabajar y vivir con las demás personas dado que pueden realizar muchas actividades tan bien como el resto. Sin embargo, muchos admiten que ciertas instituciones especiales pueden ser de gran utilidad o necesidad para éstas personas. Los sujetos muestran una predisposición favorable a actuar y a mostrar una aceptación positiva de las personas con discapacidad en situaciones personales, laborales y sociales.

3. Planteo del problema

Como se dijo el derecho a la inclusión de alumnos con discapacidad en todas las instituciones del sistema educativo provincial, obliga a profundizar la reflexión sobre los aspectos que permitan la concreción de ese derecho, en el marco de las leyes vigentes; Constitución Nacional, Ley Nacional de Educación 26.206, Ley Provincial de Educación 13.688, Ley Provincial de Protección de Derechos 13.298, Resolución 1269 Marco General de Educación Especial. La forma de que los sujetos constituyen los saberes, que le permiten operar en este mundo, no comienza en la escuela, pero es en las aulas en donde estos comienzan a transformarse.

Históricamente, las formas de pensar a los alumnos con alguna discapacidad han llevado a su marginación a los espacios comunes o a ofrecerles propuestas de enseñanzas empobrecidas bajo la suposición de que sus limitaciones eran las que les impedían el acceso a determinados conocimientos.

Actualmente el modelo de discapacidad nos interpela. Dirige la mirada sobre el Contexto del sujeto, del cual todos somos parte, pudiendo ser vectores de la dificultad del otro o de la superación de esta.

El tema de la presente tesina es la integración de niños con Trastornos del Espectro Autista en el nivel inicial específicamente en villa Celina partido de La Matanza. A partir de ello se formula las siguientes preguntas de investigación: ¿Es posible que los jardines de infantes de Villa Celina partido de La Matanza estén abiertos ala integración de niños con Trastornos del Espectro Autista? ¿Los actores institucionales, del Sistema Educativo, tienen la responsabilidad y están capacitados sobre la inclusión de estos niños? ¿Deberán definir, implementar y evaluar los

distintos tipos de configuración de apoyo y acompañantes que sean necesarias para que cada sujeto en particular pueda ser integrado?

4. Objetivos

4.1. Objetivo general:

-Investigar si los jardines de Villa Celina están abiertos a la integración.

4.2. Objetivos específicos

- Confirmar la educación inclusiva de niños con Trastorno del Espectro Autista en los jardines de infantes de Villa Celina.

-Comprobar si brindan oportunidades para la formación docente con capacitaciones sobre integración.

-Confirmar si tienen la posibilidad de abordajes Psicopedagógicos y maestra de apoyo.

5. Método

5.1. Diseño:

Se llevó a cabo una investigación empírica cualitativa, el diseño de la investigación es acorde con estudio de caso. Este método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas, que pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, documentos, entrevistas directas, observaciones (Chetty 1996). Los estudios cualitativos buscan la interpretación, recabando información entre las personas involucradas. Taylor y Bodgan (1984), expresan que la metodología cualitativa se refiere a la investigación que producen datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. La investigación cualitativa es una técnica o método de investigación que alude a las cualidades es utilizado particularmente en las ciencias sociales, este método se apoya en describir de forma minuciosa, eventos, hechos, personas, situaciones, comportamientos, interacciones que se observan mediante un estudio, y además anexa tales experiencias, pensamientos, actitudes, creencias etc. que en este caso los participantes experimentan o manifiestan (Álvarez 2011).

Se dice que la investigación cualitativa hace referencia a las cualidades explicativas y exploratorias de aquellos aspectos del comportamiento del ser humano y de la vida, como las creencias y actitudes, sumamente útiles para entender e interpretar los problemas, la relación y los vínculos entre las personas, entes sociales y la cultura. Tiene un enfoque narrativo, porque los argumentos, relatos provienen de la experiencia humana en la que los seres humanos, individual o socialmente, llevan vidas que pueden historiarse, que pueden ser interpretada y

usada para investigaciones y transformarse en narraciones significativas, La investigación narrativa, es el estudio de la experiencia una metodología de investigación.(Clandinin, Pushor y Murray 2007).

Denzin y Lincoln (1994) define al proceso de investigación cualitativa a partir de tres actividades conectadas entre sí, teoría, método y análisis y también la biografía personal del investigador que parte de una clase social, cultural y étnica determinada. Cada investigador se enfrenta al mundo desde un conjunto de ideas, un marco teórico que determina una serie de cuestiones que son examinadas (Denzin y Lincoln 1994). En esta investigación se estudia las variables que se desea conocer acerca de los niños con TEA, la integración escolar del nivel inicial. El método etnográfico, proviene del ámbito del trabajo antropológico es una forma de investigación naturalista que utiliza el sistema inductivo, estudia casos específicos, busca comprender una comunidad y su contexto cultural sin partir de presuposiciones o expectativas. El trabajo de campo se establece el contacto directo con los sujetos y la realidad estudiada.

En esta investigación las instituciones analizadas se encuentran en Villa Celina, partido de la matanza provincia de Buenos Aires Argentina. Situadas entre las avenidas General Paz y Autopista Pablo Ricchieri y Ribera del riachuelo y el Mercado Central de Buenos Aires. Villa Celina cuenta con 6 jardines de infantes público y 2 privados, jardín de infantes n°902 “Vicente López y Planes”, jardín de infantes n° 903 “Presidente Justo José de Urquiza”, jardín de infantes n°914, jardín de infantes n° 923 “Mariano Moreno”, jardín de infantes n° 1014, y el nuevo jardín de infantes n° 1026 creado en 2017. En esta investigación se pretende indagar en los 6 jardines de la zona si se produce la integración escolar de niños con Trastornos Espectro autista.

5.2. Participantes:

Se contó con una muestra total de 10 participantes: docentes, directoras, psicopedagogas, maestras integradoras y maestras especiales de jardines infantiles de Villa Celina. El rango de etario es de 35 a 50 años. Todas las participantes son de género femenino y residen en partido de la Matanza.

5.3. Técnica de recolección de dato

Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron a través de entrevistas individuales semiestructurada. La entrevista genera la oportunidad para comprender los puntos de vista de los participantes en la investigación, acerca de sus mundos tal como son descritos en sus propias palabras. La entrevista puede ser uno de los instrumentos más valiosos para obtener información, se puede definir como “el arte de escuchar y captar información” (Munch 1988). La entrevista debe cumplir con tres requisitos confiabilidad, validez y objetividad (Sampieri 2006).

Wainerman realiza una distinción entre “Validez de las mediciones” y “Validez de los resultados”. La primera alude al grado de coincidencia entre los que se quiere medir y lo que efectivamente se ha medido; es decir, alude a la relación entre conceptos e indicadores. Por validez de los resultados, se alude a las inferencias hechas a partir de los datos (las mediciones). También se utilizó una observación localizada y grupos de discusión como método de recolección de los datos.

Se realizaron 10 entrevistas a profesionales de la educación de 6 jardines de infantiles de la zona de Villa Celina con 12 preguntas sobre integración, niños con TEA abordajes y capacitaciones (variables), las cuales se dividieron en 3 ejes de 4 preguntas y se observaron 2

jardines infantiles uno con mucha trayectoria educativa y otro inaugurado recientemente. Al finalizar la recopilación de datos permitió recabar información de acuerdo con los objetivos planteados.

5.4. Procedimiento.

En el trabajo de campo, se busca con la investigación cualitativa, captar la realidad social del contexto a investigar, y utilizar la entrevista como herramienta que guía el proceso de investigación. La perspectiva cualitativa nos permite examinar al sujeto su problema, sus necesidades y su integración con el entorno social.

La entrevista fue organizada con preguntas relacionadas sobre integración, niños con TEA en el nivel inicial.

Las entrevistas se hicieron al inicio del periodo lectivo 2020. Se solicitó los permisos y la colaboración de docentes, directivos y equipo de orientación de jardines infantiles de Villa Celina, el consentimiento fue inmediato, ya que se encontramos en el periodo de adaptación, y los niños no asistían todo el horario completo, permitieron realizar las entrevistas con 12 preguntas sobre la investigación, que duraron aproximadamente entre 15 a 20 minutos y en una semana se recolecto datos a través de las respuestas dadas por los actores de las instituciones, Con sus respuestas ofrecieron información sobre sus propias experiencias, opiniones y valoraciones. También con las descripciones y observaciones se pudo indagar y comprender de manera inductiva sobre las integraciones, los casos más frecuentes, las capacitaciones docentes y algunas experiencias vividas con las familias de los niños con necesidades educativas especiales.

6. Resultado

Para abordar el objetivo general de esta investigación fue necesario analizar las diferencias entre los que piensan los participantes acerca de la integración escolar que a través de los datos recibidos por medio de las entrevistas, se logró de manera dinámica, abierta y flexible la comprensión de las diversas perspectivas y experiencias desde el propio relato de todos los participantes, en este caso profesionales de la educación del nivel inicial de la zona de Villa Celina.

Cuadro ejes y categorías de preguntas efectuadas en la entrevista

| Eje | Categoría |
|-----------------------------|--|
| N° 1 Integración | Proceso y elaboración de proyecto de integración |
| | Capacitación docente para la integración |
| | Profesional de apoyo |
| | Prácticas pedagógicas |

| Eje | Categoría |
|--------------------|--|
| N°2 TEA | Características del niño con autismo |
| | Compromiso de la familia |
| | Adecuaciones, seguimiento, evaluación acreditación |
| | Discriminación |

| Eje | Categoría |
|---|---------------------|
| N° 3 Niños y niñas del nivel inicial | Adaptación |
| | Sociabilización |
| | Comunidad educativa |
| | Juegos |

Conforme al primer eje integración no se encontraron diferencias significativas ya que los 10 participantes concuerdan en que la integración de los niños con necesidades especiales en este caso TEA es necesaria y favorable para el desarrollo del niño y su sociabilización, todos afirman que estas instituciones están abiertos a la integración.

En cuanto al proceso de integración 8 de los 10 participantes dieron pautas que luego de observar conductas y registrar aquello que puede o no desarrollar el niño desde los primeros días, se habla con los padres, se entrevista a ellos para conocer más de la historia vital del niño, luego se contacta al directivo con el equipo de orientación, que este en el establecimiento o en instituciones vecinas ya que extienden el pedido al equipo más cercano, mencionan 4 participantes que en esta zona, la mayoría de los jardines tienen equipo, uno de los jardines observados, el más antiguo en trayectoria escolar el año pasado se logró incorporar al plantel del jardín el equipo de orientación con dos profesionales un asistente social y una psicóloga.

Mencionando el eje nº 2, 5 participantes narran la importancia de las características del niño según sus necesidades para solicitar un maestro integrador o un acompañante externo, otro de los participantes en la misma línea informa que "la solicitud de maestra integradora se complica porque suele tardar mucho tiempo en cubrir el cargo". Todos los participantes mencionan "la falta de maestras integradoras. Una vez realizado el proyecto para la inclusión. Las configuraciones y adecuaciones del niño con necesidades especiales son realizadas por lo general por cada docente, "Nosotras planificamos en grupo por sección la planificación anual y durante el año realizamos, proyectos, secuencias didácticas y unidades didácticas", "si el niño tiene maestra integradora las hará con la colaboración de la docente sino la docente a cargo hace todo", mencionan 3 docentes de la misma sección (3ª sección turno tarde)

Estos proyectos de integración 7 entrevistadas dicen que duran todo el año y se realizan seguimientos y evaluaciones por medio de la observación, diálogos, actividades y actitudes de los

niños con integración, 3 participantes difieren del resto y coinciden entre ellas, afirman que dura los tres años del nivel inicial, con sus respectivos seguimientos y evaluación durante todo el periodo. Cabe señalar como se habló en el eje n°2, la docentes coinciden que algunas señales que indican niños con trastornos como el autismo, presentan características como dificultades en el lenguaje, “son niño incapaces de comunicarse e interactuar, le cuesta comprender a los demás, expresar y reconocer emociones y sentimientos propios o ajenos”, “cuando los observas no mira a los ojos, tiene problemas para crear vínculos afectivos o le resulta complicado mantener una conversación”.

“Presentan una memoria bastante selectiva”. “Puede recordar muchos detalles de temas que le interesan, pero no presta atención a otros asuntos, le cuesta mantener un ritmo, tono, volumen y entonación adecuada”. “Tiene un vocabulario reducido, se le hace difícil seguir instrucciones”. “Tiene dificultades para desarrollar la motricidad fina y la coordinación motora”. “Presenta respuestas inadecuadas a los estímulos sensoriales, como llantos y gritos”, características dadas por las entrevistadas y algunos registrados en la observación. En estos jardines los niños incluidos con TEA presenta en su mayoría dificultades en el vocabulario, en el comportamiento haciendo berrinches son hiperactivos en su accionar diario.

Hablar de discriminación y barreras al incluir niños con necesidades especiales, 5 de los participantes coincidieron de forma significativa que muchas veces los mismos padres no aceptan la patología de su niño, ya que no se ocupan de asistirlos, de consultar al médico, de llevarlos a tratamientos con profesionales adecuados según su necesidad, no lo estimulan frente a lo que necesita, y cotidianamente no asisten al jardín, las docentes declaran que estas situaciones particulares suelen suceder con muchos de los casos y sucesivamente los padres son llamados a reuniones y entrevistas sugiriendo que asista a su hijo. “Sin duda es importantísimo el compromiso y la participación de los padres”. Según Alicia Fernández (2012), la familia como

figuras enseñantes, en ella hay relaciones internas que por medio de acciones puede transformar o desarrollar la modalidad de aprendizaje de sus hijos. “Es necesario que estén bien informados sobre la problemática de su hijo para ayudarlos a afrontar su crianza”. “Y a la vez deber ser informados sobre los avances o retrocesos en los aprendizajes”. “Cabe señalar que es necesario que las integraciones, inclusiones estén bien reguladas, decían las docentes en general, el niño con capacidades diferentes necesita de un acompañamiento real y ayuda constante y permanente, no sirve de mucho que un docente acompañante que venga solo 2 horas una vez a la semana, cuando el niño asiste 4 horas diarias al jardín. Estas son algunas de las falencias, barreras a la hora de incluir al niño a una institución educativa.

Los resultados encontrados sobre las capacitaciones docente que en las entrevistas quedo claro que no reciben capacitaciones con respecto a las prácticas áulicas con niños con TEA y consideran que es necesario capacitarse recibir más estrategias a la hora de las practicas inclusivas y considerando que cada vez hay más casos, Según Vaillant (2009) ya mencionado, la formación de docentes para la inclusión educativa es un asunto prioritario en los informes y debates políticos. Para una adecuada inclusión educativa los docentes deben ser capaces de acomodarse a los continuos cambios sobre los contenidos de su enseñanza, “los docentes debemos buscar herramientas, como dicen sacar de la galera actividades que estimulen y motive a la acción del niño y la interrelación con sus pares, teniendo en cuenta que cada caso es diferente, es todo un desafío docente enseñar”.

Las técnicas que más utilizan las docentes con el abordaje psicopedagógico para la atención de estos niños son pictogramas, para ordenar las actividades diarias, anticipar lo que van a hacer, juegos socializadores y sobre todo experiencias directas con la naturaleza.

Hay Normativa: Resolución Conjunta 1664/2017. Provincia de Buenos Aires. Los puntos principales de la Resolución son las Prácticas inclusivas que Fue aprobada por el Consejo

General de Educación y está dirigida a fortalecer, sostener y promover la construcción de prácticas inclusivas en todas las escuelas iniciales, primarias, secundarias y de nivel superior. Se habla de la no discriminación: Brinda un marco legal para la incorporación de los estudiantes con discapacidad a cualquier institución educativa, según el nivel o modalidad que corresponda y al respecto de las Inscripción: La presencia de un niño o adolescente con discapacidad no puede constituir un motivo para rechazar su inscripción en ninguna escuela de nivel primario o secundario. A través de lo investigado, se puede concluir mencionando que la educación integradora nace de la idea de que la educación es un derecho humano como afirma la Unesco, (1994) “Todos los alumnos tienen derecho a la educación” sin distinción de sus particularidades.

Según Farrel (2001) ya mencionado anteriormente sustenta que la inclusión educativa es la aceptación a todos como miembro de pleno derecho a participar en una escuela, los jardines de Villa Celina están abiertos a la inclusión, y aceptan a los niños con necesidades especiales TEA. Con la observación en los jardines se visualizó las percepciones y actitudes de los distintos actores educativos que intervienen en dicho proceso. Asimismo la observación en aquellas salas que cuentan con niños con necesidades especiales, a fin de conocer cómo se da la interacción de este con el docente y con sus pares, así como observar las estrategias y la dinámica que se da en la sala ya que esta técnica posibilita acceder a los hechos tal como ocurren en su escenario natural, permitiendo comprender la realidad. Se observaron en uno de los jardines 2 casos de niños con TEA, N de 4 años con dificultades para comunicarse, agresivo, hiperactivo y con dificultades motoras. El otro caso F de 3 años con dificultades en el lenguaje, muy tranquilo en ocasiones se manifiesta ausente y aislado, ambos muestran dificultades para sociabilizarse, en el primer caso el niño tiene maestra integradora que asiste un día a la semana, en el caso de F no le asignaron maestra de apoyo todavía. Estos niños son aceptados por sus docentes y pares, muchos

de los niños compañeros intentan a través de juegos incorporarlos a las actividades realizadas por la docente, pero ellos muestran poco interés. En cuanto a la parte edilicia de las instituciones por lo visto se encuentran en buenas condiciones, todos están en planta baja con rampas de acceso, las salas son amplias y algunos tienen baño y piletones en las salas.

7. Discusión

El objetivo general de este estudio fue investigar sobre la integración escolar, y verificar si los jardines de infantes de Villa Celina están abiertos a la educación inclusiva de niños con TEA. Los resultados encontrados muestran que los jardines de infantes de Villa Celina buscan garantizar el derecho a una educación de calidad para todos. Tanto la calidad como la equidad son principios fundamentales en Reforma Educacional, la que postula el reconocimiento de la diversidad, permitiendo la descentralización del sistema educativo y atendiendo las diferencias individuales, sociales, culturales y de aprendizaje de los educandos. Frente a este reconocimiento de la diversidad surge la integración escolar, en el proceso que posibilita al niño a desarrollar una vida como ser social, en que la escuela le brinda los medios y condiciones para participar en el conjunto de actividades escolares y sociales (Blanco 1999).

Mencionado en el eje n^o1 si bien la integración escolar aparece como un enfoque que se aproxima más a un modelo educativo para la diversidad, éste presenta problemas en su funcionamiento básicamente al ser percibido como un sistema que beneficia sólo a los alumnos con necesidades educativas especiales y que sólo aporta cambios y enriquecimiento en el ámbito social. Se debe agregar que la realización de la integración escolar, desarrolla en forma eficaz implica cambios profundos en el currículo, la metodología y la organización de las escuelas, rompiendo con el esquema educativo tradicional que considera que todos los estudiantes son iguales y en consecuencia todos tienen que hacer lo mismo en el mismo momento

Con respecto al primer eje resulta que surgen dudas y actitudes negativas frente al proceso de integración, que tienen que ver con el desconocimiento del tema, la falta de socialización y sensibilidad frente a la temática, ya que las necesidades educativas especiales siguen siendo un dilema. El temor a lo desconocido y a no saber enfrentar y manejar las diferencias, constituyen

fuertes obstáculos para llevar a cabo este proceso la investigación ha demostrado que las expectativas de los docentes respecto al rendimiento de sus estudiantes y los argumentos que se esgrimen para explicar el éxito o fracaso académico, condicionan los resultados de los estudiantes. Existe una relación entre el comportamiento de los alumnos y lo que se espera de ellos. La baja expectativa hacia los alumnos con necesidades educativas especiales en el campo del aprendizaje o de la conducta social va a influencia en sus aprendizaje. (Marchesi 1998).

Los cambios en la predisposición inicial y las actitudes de los profesores hacia la diversidad, son fundamentales para llevar a cabo la integración. Como Gómez (1992) menciona anteriormente que los procesos educativos son complejos, imprecisos e inciertos, por lo tanto los profesores deben ser flexibles ante los cambios, brindar posibilidades, herramientas, recursos para las futuras prácticas docentes , es fundamental, para avanzar en los procesos de atención a la diversidad, proporcionar a los docentes herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan modificar sus esquemas previos, sus representaciones simbólicas, reemplazando las visiones positivas de la enseñanza por nuevos enfoques, centrados en la diversidad. Sólo así, se podrá llevar a cambios en la mejora de las prácticas en el aula.

La diversidad es un objetivo socialmente deseable, que implica cambios y desafíos especialmente en la acción educativa. Situar en la perspectiva de la diversidad obliga a repensar las instituciones educacionales y las respuestas que puedan dar a estas nuevas necesidades educativas. Atender la diversidad es mucho más que la creación de leyes y políticas que proclamen "educación para todos". Entonces implica cambios en la manera de pensar y del hacer pedagógico, lo que quiere decir cómo se menciona en el eje n°1 que involucra recursos materiales, organizativos, metodológicos y personales, capacitaciones para una educación de Calidad.

Los docentes poseen sus propios significados y representaciones sobre la educación, el valor de los contenidos, procesos curriculares, expectativas de sus alumnos, etc. Estas representaciones han sido adquiridas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación, reflejándose en sus prácticas educativas. El compartir los docentes un "saber" cotidiano con otros, los sitúa en una realidad definida, conocida, obvia y normal, llena de acciones tipificadas, instituidas como reales y legitimadas como correctas." Los docentes utilizan estas tipificaciones frente a la multiplicidad de situaciones a las que se exponen a diario, las cuales se traducirían en hábitos y prácticas usuales desarrolladas dentro del aula.

Se puede inferir que las docentes observadas presentan un discurso coherente con sus prácticas pedagógicas. Mientras afirman abordar la integración con estrategias centradas en los niños, con actividades diversas según necesidades de los alumnos, adaptación curricular, el análisis de sus prácticas revela un proceso pedagógico, estilos de enseñanza centrado en habilidades y destrezas, a veces variado y diferente a lo planificado. Otra inferencia de esta investigación se relaciona con el tipo de prácticas pedagógicas que ejercen la docente las cuales están estrechamente vinculadas con los procesos de socialización vividos, creencias y pautas del quehacer docente, marcadas por una enseñanza tradicional, donde probablemente el docente es el portador del conocimientos y que organiza y selecciona los contenidos a transmitir, negando participación efectiva por parte de sus alumnos.

También se puede inferir que las docentes con más trayectoria manejan ciertos conceptos relacionados con el tema de la integración. Sin embargo, las docentes nuevas, jóvenes tienen un concepto de diversidad y están más abiertas a la escuela inclusiva. A veces las docentes no estarían conscientes de su discriminación, ya se puede decir que hacen por el aspecto de algunos

niños, que llegan al jardín en condiciones indignas puesto que otorgan un significado recurrente de su rol docente, que es asumido como cotidiano y común. Esto mencionado en el eje n°2 resulta preocupante, puesto que el estigma y la discriminación existen en un círculo vicioso, el estigma facilita o promueve las actitudes discriminatorias, las cuales a menudo se reflejan en comportamientos que dan lugar a actos discriminatorios.

Más grave aún, si pensamos que las docentes no son conscientes de las situación que vive el niño con necesidades especiales difícilmente se podrían lograr cambios, transformaciones o modificaciones si no se cambia la actitud. Evidentemente este hecho, repercutiría en la vinculación niño-docente, sentirse discriminado no favorece a la inclusión educativa. Necesidad de una formación didáctica y de organización escolar. Los docentes mencionan que el Cie es una institución que brinda capacitaciones, pero frente a la demanda los cupos son reducidos, repetitivos y no son innovadores. Una de las docentes anuncia que desde el Cie deberían capacitarnos sobre cómo interactuar con un niño según sus necesidades especiales y brindarnos nuevas herramientas para estimularlo y brindarle experiencias para enriquecer sus aprendizajes.

La escuela inclusiva implica un cambio profundo de la cultura y el funcionamiento de las instituciones educativas, la modalidad de formación centrada en la escuela como totalidad puede ser una estrategia muy válida para transformar las actitudes y prácticas educativas y lograr que los docentes tengan un proyecto educativo inclusivo compartido.

En este sentido, bajo lo referido anteriormente y al analizar dichos resultados hay suficiente evidencia respecto a que la formación de docentes aislados no consigue que se produzcan cambios significativos en la cultura de las escuelas. Según Untoiglich (2013), el debate sobre la educación inclusiva y la integración se basan en que toda escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos, y darles oportunidades de aprendizajes y garantizar el derecho a la educación. Es importante la aptitud positiva de las docentes en la integración de

estos niños y asumir que la capacitación en el campo docente es fundamental. Dubet (2004) muestra los principios y valores fundantes de la escolarización moderna que trajeron el cuestionamiento de la autoridad y de la función docente. Ahora los maestros se encuentran solos, frente a un nuevo tipo de alumno, desprovisto de la protección y legitimidad del Estado y del apoyo de la sociedad que antes confiaba en la escuela como agente igualador, civilizador y transformador. En este contexto los efectos negativos, la falta de capacitación docente, insuficiencia de herramientas y la ausencia de maestra de apoyo perjudican al proceso de integración.

Aguerrondo (2006) explica que la capacitación docente es un recurso primordial para que no se produzcan dificultades en el momento de la enseñanza. Además debe existir un compromiso y una actualización constante. Como aspecto positivo los jardines de Villa Celina abren sus puertas para brindar una educación inclusiva, se refleja el trabajo en equipo, y el compromiso de la comunidad educativa. Cabe señalar la importancia del nivel inicial, León (1995) afirma que la educación en los primeros años favorece no solo al desarrollo de la inteligencia, sino para el adecuado desarrollo cognitivo, psicomotor, moral, sexual y social y sobre todo el desarrollo del lenguaje.

La educación inicial constituye un nivel educativo fundamental para el avance pleno del ser humano, en esta etapa se estructuran las bases del desarrollo y las adquisiciones más importantes, sin embargo muchos lo consideran un espacio para el cuidado y custodia de los niños menores de seis años. Siguiendo con el nivel inicial Gallotti (2020) explica como la intervención lúdica evolucionó en la educación y se volvió fundamental para el jardín de infantes, los aprendizajes se realizan con juegos y a través del juego el niño se adapta y se sociabiliza al medio.

8. Conclusión

Al analizar la investigación de acuerdo a un análisis teórico y en relación a las respuestas obtenidas por los participantes, ha permitido extraer diversas conclusiones. Se llegó a la conclusión que las instituciones educativas de Villa Celina, están abiertas a la educación inclusiva, y al proceso de integración. Cabe señalar la inauguración de un nuevo jardín de infante, abierto a la inclusión en esa zona un logro para esa comunidad. Hay docentes directivos y equipos muy comprometidos en el accionar del proceso de inclusión, buscando medios de perfeccionamiento, herramientas para estimular y darle a los niños con necesidades especiales, una educación de calidad para todos. Se logró el objetivo general. En relación a los aspectos positivos obtenidos durante el desarrollo del estudio es que, el niño integrado tiene un lugar en un grupo social de pertenencia, lo cual le permite desarrollarse en todos los aspectos, y se evidencia el trabajo en equipo de todos los actores de la comunidad educativa a favor del niño para el proceso de integración. Sin embargo se encontraron falencias en las actitudes de algunas docentes, en las escasas capacitaciones sobre niños con TEA falta de recursos, material didáctico.

Dentro de las limitaciones abordadas en la investigación se relacionan con la falta de capacitación docente, la ausencia de maestra de apoyo, la poca articulación con escuela especial.

Ante lo dicho, las posibles soluciones de mejora se basarían en construir espacios que generen nuevos dispositivos y estrategias de intercambio de experiencias y formación permanente de los docentes, modalidades de intervención psicopedagógica sobre la escolaridad de niños con TEA y trabajar en forma conjunta. La escuela inclusiva implica un cambio profundo de la cultura y el funcionamiento de las instituciones educativas, la modalidad de formación centrada en la escuela como totalidad puede ser una estrategia muy válida para transformar las actitudes y

prácticas educativas y lograr que los docentes tengan un proyecto educativo inclusivo compartido.

Como conclusión, una reflexión para generar el éxito en un proceso de integración e inclusión, se debe producir un cambio, político, social y una actualización en la institución educativa sobre sus ideas, sus prácticas y sus pautas de convivencia. Una escuela abierta a la inclusión, que otorgue a todos los niños oportunidades para adquirir una educación igualitaria y de calidad. Después de lo analizado podemos reflexionar sobre lo investigado y abrir nuevos interrogantes para futuras investigaciones como “Capacitaciones docentes” “Intervenciones psicopedagógicas para capacitar a los docentes” “Estrategias docentes” “Incorporación de las TIC como estrategia de aprendizaje en el nivel inicial”.

Referencias

- Aguerrondo (2009). El reto de la articulación.
- Birch (1974) Integración educativa.
<https://www.educacioninicial.com/c/000/460-integracion-educativa>
- Blanco, R. (2008) Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia.
- Blanco Guijarro, R. (1992). Alumnos con necesidades Especiales y Adaptaciones curriculares. España M.E.C., Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- Borsani, M. (2007). Integración educativa diversidad y discapacidad en la escuela plural. Bs As. Comunicación personal.
- Bonilla, M. (2016). Trastorno del Espectro Autista
- Cabello, S. (2010). La escuela común y la escuela especial: unión de territorios. Revista de Investigación, 34(70), 13-28.
- Calvo, G. (2013) La formación de docentes para la inclusión educativa
- Calvo, I. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para la escuela inclusiva Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España, 1994..
- Consenso sobre Diagnóstico y Tratamiento de personas con trastorno del Espectro (2019) Ministerio de Salud y Desarrollo Social.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/consenso-tea.pdf> 36
- Corredor, Z. (2016) Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva
- Declaración de Incheon, (2015), Educación 2030 hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNICEF, 2008).
- Declaración Mundial sobre educación para todos. Jomtien Tailandia– 1990.
http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf.
- Domina, M. y Fuentes, J. (2015) Autismo.

<http://www.aspau.org/el-autismo/definición-de-autismo/>

Dussel, I. (2009), Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. Nómadas. Educación Especial e Inclusión Educativa, Madrid 2010.

El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe (2007) REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,

Escobar, F. (2006) Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral

Espinoza, C. J., Garrido Díaz, C., Hernández, M., L., & Palma, Cortes, S. (2017) Practicas inclusivas en 3 jardines.

Fernández 2006 Inclusión Google Academic.

Fernández, A. (2012). La inteligencia atrapada, abordaje psicopedagógico clínico del niño y la madre. Nueva visión.

Ferrer Ferrer, F. (2019) Percepción de los docentes sobre la aplicación del Plan Individual de Ajustes Razonables, en Educación Básica.

Ferrer, Maryoris, F. y Rivera, Salas, F. (2019). La percepción de los docentes sobre la aplicación del Plan Individual de Ajustes.

FRITH, U. (2004) Autismo. Hacia una explicación del enigma, Madrid

Gallego Ortega, J. L. y Rodríguez Fuentes, A. Tendencias en la formación inicial del profesorado en educación especial. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5, núm. 3, 2007. 102-117 Red Iberoamericana

García, A. (2008). "Espectro Autista: definición, evaluación e intervención educativa". Consejería de Educación: Mérida.

Google Scholar

López (1993). La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales.

Marchesi y Martín (1998:29). Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.

- Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar, 2000. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>.
- Martin, Leticia (2008) integración escolar y técnicas de modificación de conductas en niños con TGD. Martínez, A. y Gil, J. (2019). Análisis mediante Bio-Feedback, Adaptación Escolar e Intervención Neuroeducativa de un Caso de Autismo Grave. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica, 4 (53), 185-195. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459661297015>
- Martínez, A. y Gil, J. (2019). Análisis mediante Bio-Feedback, Adaptación Escolar e Intervención Neuroeducativa de un Caso de Autismo Grave. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica, 4 (53), 185-195. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459661297015>
- Martínez, R. y Arreaga J. (20017) Influencia de las técnicas lúdicas recreativas en la integración de niños de 3 a 4 años. Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México. Estudios pedagógicos (Valdivia), 41(especial), 147-167. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300010>
- Menéndez, C. (2017) Trastornos del Espectro Autista.
- Militello, I. (2012). La integración escolar de personas con trastorno del espectro autista en el marco de la escolaridad común <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC111619.pdf>
- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México. Estudios pedagógicos (Valdivia), 41(especial), 147-167. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300010>
- Muratori, M., Guntín, C. y Delfino, G. (2019). Actitudes de los adolescentes hacia personas con discapacidad.

Normas APA 7ma séptima edición 2020.

Pérez, J. y Merino, M.(2008).Definición de integración

(<https://definicion.de/integracion/>)

Puig de la Bellacasa, (1990) Visión y modelos conceptuales de la discapacidad.

Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (30), 211-230.Scielibiblioteca electronica.

Riviere, A. (2001). Autismo. Orientaciones para la intervención educativa Madrid. Editorial Tratta

Rutter M: Progress in Understanding Autism: 2007-2009. [Links]

Sevilla, S. Esperanza, D. Pavón, M. y Río, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. CPU-e. Revista de Investigación Educativa,

Untoiglich, G. (2013) En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. Noveduc.

Vaillant (2009) La formación de docentes para la inclusión educativa.

Velásquez, S. (2010) Integración en el aula regular de alumnos con síndrome Asperger o Autismo de alto funcionamiento: una mirada desde la actitud docente.

http://abc.gob.ar/inicial/sites/default/files/documento_trayectorias_educativas_continuas_inicial-primaria.pdfhttp://eduincluye.blogspot.com/2012/10/historia-de-la-inclusion-educativa_6152.html

http://eduincluye.blogspot.com/2012/10/historia-de-la-inclusion-educativa_6152.html

https://es.wikipedia.org/wiki/Ciudad_Celina

<http://hdl.handle.net/11323/6004>

[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101029142010000200003&lng=es&tlng=es.](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101029142010000200003&lng=es&tlng=es)

[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101029142010000200003&lng=es&tlng=es.](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101029142010000200003&lng=es&tlng=es)

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/consenso-tea.pdf>

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130509>

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000200083&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000200083&lng=es&tlng=es)

<https://aldiaargentina.microjuris.com/2018/03/15/se-aprueba-el-documento-educacion-inclusiva-de-ninas-os-adolescentes-jovenes-y-jovenes-adultos-con-discapacidad-en-la-prov-de-buenos-aires/>

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/lineas-de-accion-de-educacion-inclusiva>

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

<https://www.etapainfantil.com/tgd-trastorno-generalizado-del-desarrollo><https://www.etapainfantil.com/trastorno-espectro-autista-tea-niveles>




<https://www.etapainfantil.com/trastorno-espectro-autista-tea-niveles>

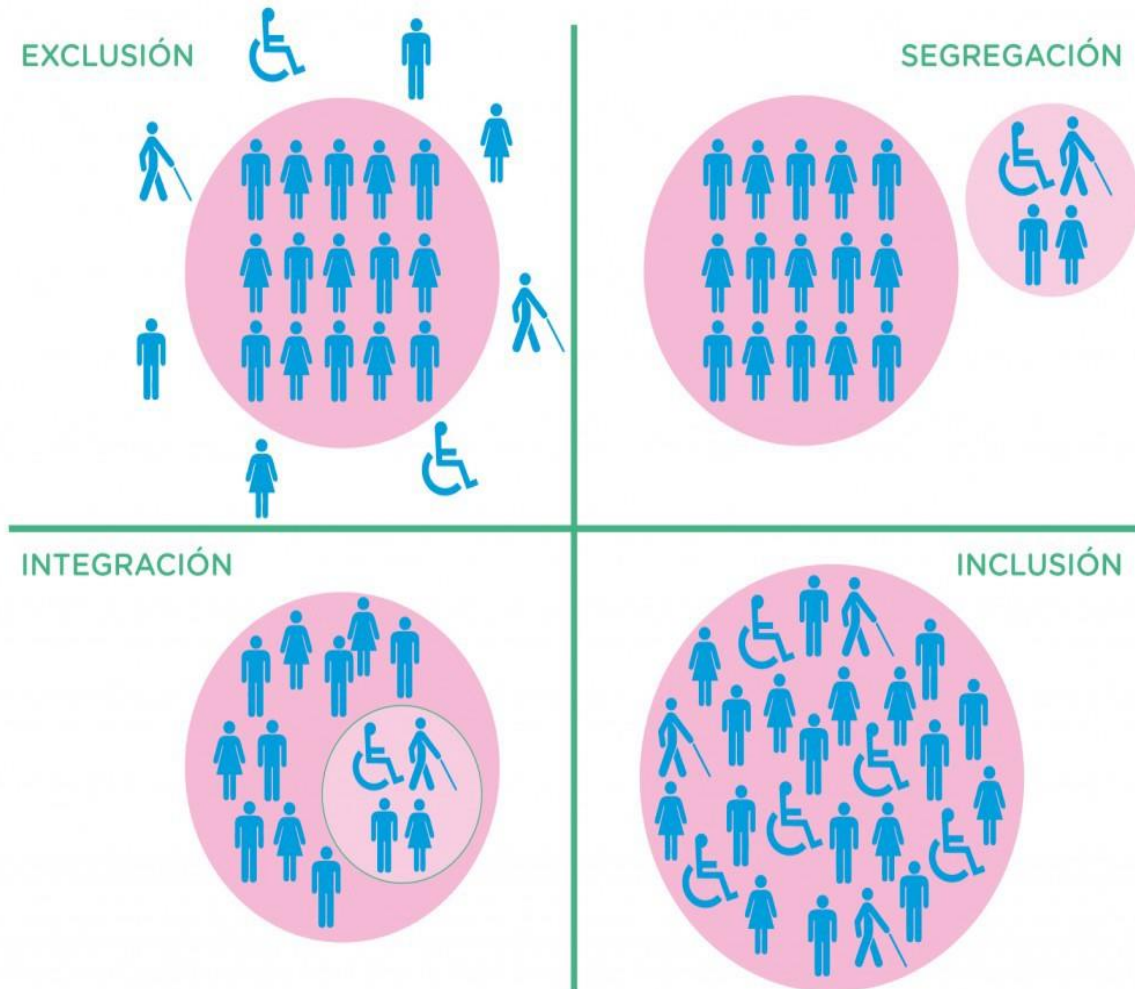
<https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/tres-de-cada-10-alumnos-con-discapacidad-ya-van-escuelas-comunes>

<https://www.universidadviu.com/principales-estrategias-educativas-para-ninos-con-autismo/>

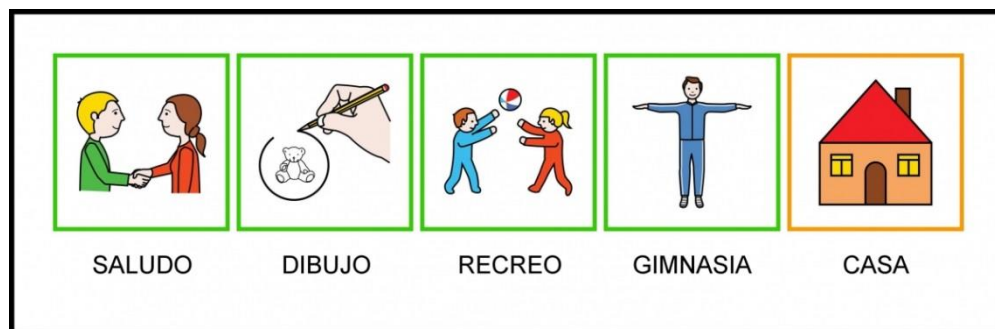
Entrevista a profesionales

- 1- ¿Qué visión tiene acerca de la integración escolar? ¿Está de acuerdo que se integre a los niños con necesidades educativas especiales dentro de la escuela común?
- 2- ¿Quiénes toman la decisión de iniciar un proceso de integración?
- 3- ¿Qué procedimiento se debe tener en cuenta para la elaboración de un proyecto de integración de niños con Trastorno del Espectro Autista en el nivel inicial?
- 4- ¿A cargo de qué profesionales está el armado de las configuraciones y adecuaciones curriculares? ¿Qué tiempo de duración tiene dicho proyecto?
- 5- ¿Cada niño integrado tiene un seguimiento y evaluaciones que acredite pasar a otro nivel educativo?
- 6- ¿Usted cree que todos los jardines de Villa Celina están abiertos a una educación inclusiva? ¿Hoy hay niños con Trastorno del Espectro Autista en el jardín? Si hay ¿Qué características presenta el niño?
- 7- ¿Los docentes están preparados, capacitados para integrar niños con autismo?
- 8- ¿Hay suficiente profesional de apoyo para cubrir diariamente a estos niños?
- 9- ¿En el contexto social de dicha institución, se observa discriminación al niño y a su familia, durante el proceso de integración?
- 10- ¿En el proceso de integración se requiere del compromiso de los padres?
- 11- ¿el jardín de infantes cuenta con equipamiento y una infraestructura acorde a la necesidad del niño?
- 12- ¿Cuáles son los beneficios de la educación inclusiva para los niños con necesidades especiales?

| MODELO MÉDICO | INTEGRACIÓN | MODELO SOCIAL INCLUSIÓN |
|--|---|---|
| <p>Principio que sustenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normalización • Homogeneización • Repetición • Déficit • Deficiencia | <p>Principio que sustenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Igualdad de oportunidades. • Adaptaciones curriculares. • Enfoque individual. | <p>Principio que sustenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación de todos los miembros de la comunidad educativa. • Enseñanza y aprendizaje colaborativo. • Diseño universal de aprendizaje. • Eliminación de barreras. • Configuraciones de apoyo. |
| <p>Finalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rehabilitación de funciones. • No hay reconocimiento de derechos  | <p>Finalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La persona con discapacidad debe adaptarse al contexto. • Integración a la vida social.  | <p>Finalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eliminar barreras existentes para el aprendizaje y la participación. • El contexto debe adaptarse al alumno con discapacidad. • Reconocimiento como sujeto de derecho.  |



Pictogramas anticipar actividades con imágenes para niños con autismo



Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC (<http://arasaac.org>) Licencia: CC (BY-NC-SA) Propiedad: Gobierno de Aragon

Capacitaciones CIE 2019

Una institución que ofrece la formación y capacitación continua de equipos docentes, abordando temáticas actualizadas e integrales que enriquezcan nuestra práctica cotidiana en las escuelas!

Algunas capacitaciones son:

- Talleres de redacción de informes de seguimiento y evaluación.
- Lenguaje: desarrollo, alteraciones y estrategias para el aula.
- Autismo: nociones básicas y herramientas para la inclusión.
- Estrategias para el manejo de conductas desafiantes en el aula.
- Lenguaje Escrito: estrategias para facilitar la lectura y la escritura.
- Capacitación Inicial de Ingreso a CIE.



#ciecapacitaciones #inclusión #educacióninclusiva #educacion #formacióndocente @ CIE-
Centro de Integración Escolar