



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Licenciatura en Psicopedagogía modalidad distancia

“Estrategias pedagógicas para la inclusión de niños con
Autismo en nivel inicial de Gral. Las Heras”

Estudiante: Kennedy, Lucia Viviana.

Legajo: 38107.

Directora de la carrera: Mariana Damonte.

Directora del TFI: Adan, Mariel.

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

2025

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

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

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

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha 5/8/2025

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Buenos Aires, 4 de agosto de 2025

Firma y aclaración del autor: Kennedy, Lucia Viviana.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
Delimitación del objeto de estudio	4
Planteamiento del problema	4
Objetivo general:	5
Objetivos específicos:.....	5
Supuesto básico:	6
Fundamentación:	6
ESTADO DEL ARTE	7
MARCO TEÓRICO:	14
Nociones sobre autismo.....	14
Características del autismo	18
La inclusión educativa	19
Nivel Inicial	21
Propuesta pedagógica de Inclusión.....	25
Adecuaciones curriculares	25
Condiciones para una inclusión efectiva	27
MÉTODO	33
RESULTADOS	36
DISCUSIÓN.....	42
APORTES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	50
LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	50
PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN	51
REFERENCIAS	60
ANEXOS	63

TITULO

Estrategias pedagógicas para la inclusión de niños con Autismo en nivel inicial de Gral. Las Heras

DELIMITACION DEL OBJETO DE ESTUDIO

En el siguiente trabajo de investigación empírico cualitativo de tipo descriptivo se analizan las estrategias docentes que se ponen en marcha para la inclusión de niños con Trastornos del Espectro Autista en nivel inicial de la ciudad de General Las Heras, Provincia de Buenos Aires, con el objetivo de identificar aquellas que resultan menos efectivas y realizar aportes desde una mirada psicopedagógica.

Hernández Sampieri et al. (2014) expresan que una investigación cualitativa es aquella que se centra en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de cada participante en su ambiente natural y en relación con su contexto.

La recolección de datos es llevada a cabo mediante el método entrevista semiestructurada, que es administrada a una muestra total de 12 participantes.

PLANTEO DEL PROBLEMA

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) abarca un espectro que se manifiesta de manera única en cada individuo, por lo que es importante que se tenga un enfoque singular y personalizado.

Según Cadaveira & Waisburg (2014) el Trastorno del Espectro Autista es una condición del neurodesarrollo que presenta una gran variabilidad de síntomas, pero pueden señalarse algunos principales que se hacen presentes durante toda la vida del individuo: alteraciones en la interacción social recíproca, en la comunicación, patrones conductuales repetitivos y estereotipados, intereses restringidos y/o inusuales.

Frente a esto, las personas con TEA siguen encontrando barreras para participar en igualdad de condiciones tanto en la vida social como en el sistema educativo regular.

Es por esto que se plantean las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué estrategias pedagógicas implementan los docentes para llevar adelante la inclusión educativa de niños con Trastorno del Espectro Autista en el nivel inicial de General Las Heras?

Las Variables para el análisis de la investigación son:

- Autismo
- Inclusión Educativa
- Nivel Inicial
- Estrategias pedagógicas

OBJETIVO GENERAL

Identificar las estrategias pedagógicas que se utilizan para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista en un jardín de General Las Heras.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

Describir las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para promover la inclusión de los niños con autismo dentro del aula.

Determinar qué estrategias pedagógicas resultan más y menos efectivas para la inclusión escolar de los niños con autismo.

Establecer aportes desde una mirada psicopedagógica para desarrollar estrategias pedagógicas integrales que resulten más eficaces dentro del aula.

SUPUESTOS BASICOS DE LA INVESTIGACION

Las instituciones educativas que implementan políticas claras de inclusión y cuentan con recursos específicos para la atención de estudiantes con TEA logran una mayor participación de estos estudiantes en el aula.

FUNDAMENTACION

En la actualidad familiares y especialistas de niños con Trastorno del Espectro Autista, se encuentran con muchos desafíos a la hora de ingresar a las instituciones escolares regulares.

Bernstein Alfonsín (2024) señala que para las familias de niños con TEA cada vez es más complejo conseguir vacantes en las escuelas, por tanto, el acceso a la educación para ellos queda limitado.

Cuando los niños ingresan al sistema educativo, enfrentan diversas dificultades para desenvolverse en el aula como problemas para comunicarse, dificultad de atención, falta de autonomía.

Ante esto, los docentes se encuentran frente a nuevos desafíos, lo que exige una búsqueda constante de herramientas y estrategias pedagógicas más eficaces para atender las necesidades de cada estudiante para promover el aprendizaje y la inclusión.

Es bajo este contexto que surge la necesidad de indagar acerca de las estrategias pedagógicas que se utilizan para garantizar la inclusión de niños con TEA en los jardines, con la finalidad de crear contextos educativos que atiendan la diversidad y resulten significativos para todo el alumnado.

ESTADO DEL ARTE

Las investigaciones que se exponen a continuación sirven de sustento teórico para el presente estudio:

En la investigación realizada en Juncos et al. (2020) denominada Investigación dentro de la institución educativa sobre la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista en el nivel primario, examinan las estrategias para incluir a los niños con autismo que ponen en marcha los docentes del nivel primario de cinco escuelas de la provincia de Salta. Este estudio es de tipo cualitativo con un alcance descriptivo no experimental, y para llevarlo a cabo se aplica una entrevista semiestructurada a 8 docentes. Se determina que se utilizan estrategias que apuntan a mejorar los aprendizajes del alumnado TEA y que éstas son muy variadas, aunque principalmente se apoyan en adecuaciones curriculares.

En Vazquez - Vazquez et al. (2020) se realiza una investigación descriptiva correlacional no experimental llamada Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA); la misma se propone indagar sobre técnicas/estrategias que utilizan los docentes de la Escuela Fiscal Emilio Abad Aguilar, Azogues, provincia del Cañar, para incluir al alumnado con TEA en las aulas regulares, favoreciendo los procesos de enseñanza - aprendizaje; así como explorar los beneficios de la utilización del método ABA y TEACCH. La muestra establecida es de 34 docentes de la escuela anteriormente indicada. Los datos se recabaron a través de una encuesta semiestructurada, la cual fue analizada estadísticamente con un software y así obtener los resultados; éstos concluyeron que existe desconocimiento por parte de los docentes sobre las metodologías de enseñanza para los alumnos con autismo, lo que los motiva para adquirir información y herramientas para el trabajo en el aula. A su vez, se destaca el método ABA para el desarrollo tanto del lenguaje como de habilidades sociales, y el método TEACCH para favorecer habilidades viso espaciales.

En la investigación cualitativa de teoría fundamentada llevada a cabo por Villa (2021) Indagación de estrategias de enseñanza aplicada por docentes a estudiantes de

primaria con trastornos del espectro autista en General Acha, se sondea sobre el conocimiento y uso docente de estrategias didácticas dirigidas a alumnos del nivel primario de la mencionada ciudad. La muestra seleccionada es de 9 maestras de nivel primario que trabajaron en sus aulas con niños con autismo, a las cuales se les administró, como instrumento de recolección de datos, una entrevista semiestructurada. Se concluyó que los docentes conocen sobre la existencia de varias estrategias de enseñanza para todo el alumnado, incluyendo a los niños con Trastorno del Espectro Autista, y aplican en su labor diaria principalmente aquellas vinculadas con la presentación de estímulos visuales, así como la implementación de material concreto.

En Castillo Acobo et al. (2022) se desarrolla una investigación cualitativa con diseño metodológico narrativo experiencial, titulada Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. En ella se busca explorar las experiencias vinculadas a la educación inclusiva que tienen los docentes que desempeñan su rol en escuelas públicas de la Ugel sur y norte de Arequipa, utilizando como instrumento el focus group, centrado en indagar específicamente sobre las barreras para la inclusión educativa en Perú. La muestra está confeccionada por 59 docentes que trabajan en escuelas establecidas en la ciudad mencionada. Los resultados señalan que existen más de 20 barreras pero las principales refieren a: falta de preparación y conocimiento sobre la educación inclusiva, integración de toda la comunidad educativa, la reticencia a la diversidad, la educación de los estudiantes en sí, y la transición educativa.

La investigación mixta elaborada por Cevallos García & Fernández-Fernández (2022) denominada Estrategia didáctica para fortalecer la inclusión de los niños con autismo del Centro de Educación Inicial Agripina Murillo de Guillem Del Cantón Portoviejo en el año 2021, tiene como objetivo determinar la incidencia que tiene una estrategia didáctica definida que contempla acciones didácticas basadas en el diseño

universal de aprendizaje en el proceso de inclusión de los niños con autismo en el centro mencionado. La muestra está conformada por 5 niños con autismo del segundo nivel de educación inicial y 9 docentes que allí se desempeñan. Como instrumento de recolección de datos se utiliza entrevista semiestructurada, observación directa y cuestionario. Los resultados evidencian que toda acción que es modelada contribuye de manera satisfactoria a la adaptación de los niños con autismo a las clases y por consecuencia a su inclusión.

La tesis de grado de Jorge, D. J. & Tayagui Cabrera, J. A. (2024) titulado “*Estrategias pedagógicas implementadas por docentes y psicopedagogos en niños de nivel inicial diagnosticados con autismo*” (tesis de grado, Universidad de Granada) es un estudio de enfoque cualitativo, que se propone abordar acerca de las estrategias que implementan docentes y psicopedagogos para favorecer la inclusión de niños con autismo, en el nivel inicial en Salta Capital. La misma surge, debido a la escasa exploración sobre la temática en Argentina, ya que los trabajos existentes solo se refieren al rol del docente del nivel inicial, sin considerar la intervención del psicopedagogo. A través de un diseño de tipo no experimental y transversal, con un alcance descriptivo, se utilizaron entrevistas semiestructuradas, las cuales, fueron llevadas a cabo de modo virtual por videollamada, sobre una población de diez participantes, siendo cinco docentes de nivel inicial y cinco psicopedagogas. Dichas entrevistas fueron posteriormente analizadas, teniendo en cuenta las categorías construidas desde un procedimiento mixto, separando las unidades de contenido desde una reducción temática. Entre los principales resultados obtenidos, se destaca, por un lado, ¡la importancia del uso de estrategias pedagógicas como factor que favorece a todos los alumnos sin distinción; por el otro, identificación de ideas o preconceptos que tienen los profesionales sobre el autismo, lo cual, favorecería u obstaculizaría el proceso

de inclusión. Finalmente, las conclusiones se vinculan con el necesario trabajo en conjunto entre los actores intervinientes, fomentando un abordaje íntegro, considerando al niño en su totalidad como sujeto de derecho, atravesado por múltiples dimensiones. Asimismo, la capacitación se vuelve un factor importante, debido a que ello determinará la forma de incluir y acompañar al niño. De esta manera, como implicancia al campo psicopedagógico, las observaciones en la sala de jardín, entrevistas personales a docentes, equipo directivo y a los padres de niños con autismo, constituirían una metodología de acercamiento y abordaje de la realidad analizada.

Otro trabajo de investigación del autor Salerno, D. A. (2021). titulado “*Estrategias docentes de inclusión de niños con TEA (tesis)*”, tiene como propósito describir la percepción que poseen los docentes sobre las herramientas y estrategias que su formación les brinda para la inclusión de los niños con Trastorno del Espectro Autista que se encuentran escolarizados en establecimientos educativos comunes, sin ningún tipo de acompañante terapéutico o profesional capacitado en el área. Se plantea como hipótesis que los docentes de escuela común no se encuentran lo suficientemente preparados desde su formación académica, para el trabajo diario de inclusión y enseñanza que requieren los niños con trastorno del espectro autista. Se tomó una muestra accidental simple de 3 mujeres, 2 maestras de escuela común y 1 maestra de escuela especial que se encontraban trabajando con niños diagnosticados con algún trastorno del espectro autista. A las mismas se les realizó una entrevista de carácter cualitativa. Se pretendía recolectar la información suficiente para comprender el área de interés a través de estas entrevistas semiestructuradas; las mismas contaban con respuestas abiertas e indagaban sobre la concepción de los sujetos sobre qué es la discapacidad, las herramientas que les brindó su formación académica, su perspectiva sobre las necesidades en la enseñanza especial, el trastorno del espectro autista, entre

otras. Se concluye que optimizar los procesos de formación docente para contar con las herramientas básicas al momento de enseñar a estudiantes con trastornos del espectro autista, quienes poseen necesidades educativas especiales, es un desafío para las instituciones de formación académica y mismo para las escuelas comunes. Pensar en la posibilidad de concretar la idea de contar con estrategias docentes para la inclusión de niños con autismo requiere ciertas condiciones pedagógicas, políticas educativas, sociales, culturales e ideológicas.

Asimismo, la investigación de Cruz, C. F. J. & Cruz, F. A. (2024). *Las estrategias pedagógicas para la inclusión escolar de niños con TEA en nivel inicial* (tesis, Salta, Argentina). El proyecto de investigación tuvo como objetivo “Analizar las estrategias pedagógicas que cuentan los docentes de nivel inicial de las instituciones públicas del departamento de Cerrillos, Provincia de Salta, en el año 2023, para transitar la inclusión escolar de un niño con TEA”. Se trata de un estudio cualitativo, tipo descriptivo y el diseño de investigación, fue aplicado desde la Teoría Fundamentada, el tipo de diseño es emergente, puesto que a partir de la recolección de datos se construye una teoría de manera abierta y flexible. Las variables fueron: a) Ser docente de nivel inicial (salita de 4 años y de 5 años). b) Trabajar en escuelas de gestión estatal en el departamento de Cerrillos, en el año 2023. La población estuvo constituida por las docentes de nivel inicial de instituciones públicas perteneciente a los ocho núcleos educativos del departamento de Cerrillos, de ella se tomó un muestreo probabilístico estratificado, del cual participaron en el estudio diez docentes de nivel inicial de diferentes instituciones educativas. Los instrumentos empleados fueron: entrevista y observación de clase. Los datos fueron analizados a partir de las categorías: inclusión, trastorno del espectro autista y estrategias pedagógicas; y se expresaron en porcentaje a través de gráficos de barras. El análisis permitió adentrarnos no sólo en la realidad

circundante en las que se desarrollan las inclusiones escolares de las personas con discapacidad, sino también en las condiciones emergentes en las cuales los docentes deben plasmar su conocimiento con los recursos materiales, edilicios y económicos que se les proveen. Los resultados son reveladores y aportan posibilidades de intervenciones futuras.

El trabajo Arias Ortiz, C. (s.f.). *Proceso de inclusión en el aula de clase de niños con discapacidad cognitiva, autismo y síndrome de Down, mediante una propuesta pedagógica* (tesis, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia). El presente trabajo tuvo como finalidad Contribuir a la construcción de un ambiente social y emocional dentro del aula de clase, para favorecer el proceso de inclusión de niños con discapacidad cognitiva, autismo y síndrome de Down, del grado primero de una institución privada del municipio de Girón, Santander, mediante una propuesta pedagógica. Se utilizó el enfoque de investigación cualitativa y el diseño metodológico Investigación acción educativa IAE; con el propósito de abordar la problemática, que se sintetiza en la pregunta *Cómo favorecer el proceso de inclusión de niños con discapacidad cognitiva, autismo y síndrome de Down, del grado primero de una institución privada del municipio de Girón, Santander?* como instrumento de recolección de información se empleó la observación participante, el grupo focal y la técnica del dibujo, lo cual fue aplicado a una muestra de cuatro docentes del grado primero. Dentro de los referentes teóricos fueron fundamentales las contribuciones de Diana Rosero y Ana Jaramillo, Guadalupe Morales Martínez y Ernesto Octavio López Ramírez, y Mariela Arce, entre otros; mismos que sustentaron el marco teórico, con el cual se orientó el análisis de los resultados obtenidos en esta investigación, en relación con las estrategias que se pueden implementar en el aula para fortalecer el ambiente social y emocional y a su vez el aprendizaje cognitivo.

Finalmente, un estudio de caso realizado en Perú de Sandoval Figueroa, C., y Quispe Román, F. (2021) titulado: *Estrategias docentes para la inclusión de niños con trastorno del Espectro Autista en el nivel de educación inicial*, indaga sobre las prácticas inclusivas que un grupo de docentes de una Institución Educativa Pública del nivel inicial desarrollan en la inclusión de la escolarización de niños con Trastorno del Espectro Autista. Actualmente, el Trastorno del Espectro Autista se define como una condición del neurodesarrollo que afecta las dimensiones de la comunicación e interacciones sociales, y se manifiesta con patrones restringidos de comportamiento e inflexibilidad. Esta condición afecta, según la OMS (2021) a 1 de cada 160 personas y tiene mayor incidencia en varones que en mujeres. Aparece en la primera infancia, de allí la importancia del diagnóstico temprano y la identificación de los signos de alerta por las docentes de inicial. A nivel metodológico, la investigación es de enfoque cualitativo y utiliza como método el estudio de caso. El objetivo fue describir las estrategias que los docentes emplean para favorecer la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista en el nivel de educación inicial. Se presentarán los primeros hallazgos haciendo énfasis en el rol del docente como un puente para la inclusión de los niños, las «estrategias intuitivas» puestas en marcha, el acompañamiento restringido y limitada capacitación de docentes, la colaboración de las familias, entre otros importantes hallazgos.

MARCO TEORICO

Nociones sobre el concepto de autismo

El término autismo fue descrito por primera vez en 1943 por el psiquiatra austríaco Kanner, quien estudió a un grupo de 11 niños que tenían dificultades para interactuar de manera común con otras personas y entornos, y que también

manifestaban la necesidad de mantener las rutinas con un alto grado de obsesión y ansiedad. Kanner, diferenció esta condición de la esquizofrenia infantil, señalando que se trataba de una alteración innata en la capacidad de establecer vínculos afectivos, y la denominó autismo infantil precoz.

De tal modo, un año después, el psiquiatra Asperger identificó otra patología infantil por medio de observaciones a un grupo de niños, los cuales mostraban dificultad para la reciprocidad social y emocional pero que tenían un desarrollo lingüístico adecuado o avanzado para su edad. A esta patología la llamó psicopatía autista, y si bien había similitud con el autismo identificado por Kanner, Asperger sostuvo que se trataba de entidades que poseían una naturaleza diferente.

Las investigaciones continuaron y 35 años más tarde, exactamente en 1979, la psiquiatra Wing descubrió tres aspectos que estaban afectados y caracterizaban a las personas con autismo: el contacto social, la comunicación y la imaginación. A su vez, hizo una distinción muy importante en cuanto a terminología: Espectro Autista para referirse a la patología hallada por Kanner, y Síndrome de Asperger para llamar a la psicopatía autista (Díaz Mosquera & Andrade Zúñiga, 2015).

Por consiguiente, Rivera Ramírez (2014) describe las tres áreas de la Tríada de Wing, que aún están en vigencia a la hora de pensar en un diagnóstico, y señala que en cada una se pueden presentar desafíos diferentes con afectaciones de diversos niveles de gravedad, lo que forman perfiles clínicos muy variables:

En el área de la interacción social se pueden observar alteraciones variadas en cuanto al interés para socializar, pudiendo ser escaso o nulo.

En el área de la comunicación, se pueden presentar ausencia de lenguaje, dificultad para comprender gestos, habla peculiar, entre otras.

En el área de la imaginación social, se pueden observar ausencia o dificultades en la actividad imaginativa que afecta el juego simbólico, así como también comportamientos e intereses restringidos, movimientos repetitivos y estereotipados.

En la actualidad, el concepto que adquiere mayor relevancia es el expuesto en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM por sus siglas en inglés), editado por la Asociación Americana de Psiquiatría.

Como se expresa en Sandoval et al. (2021) la definición de autismo fue evolucionando a través de las diferentes actualizaciones del DSM.

La edición IV de dicho manual, lanzada en 1994, englobaba el trastorno autista, el síndrome de Asperger, el trastorno generalizado del desarrollo no especificado, el síndrome de Rett y el trastorno desintegrativo infantil, bajo una misma categoría:

Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), y estaban asociados directamente con tres características: ciertos patrones de conducta, alteraciones en la comunicación, y alteraciones en la interacción social.

Desde esta perspectiva, y en términos de definirlo, El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición del neurodesarrollo que se manifiesta desde la infancia y persiste a lo largo de toda la vida. Se caracteriza por alteraciones cualitativas en la comunicación e interacción social, así como por la presencia de comportamientos repetitivos, intereses restringidos y dificultades para adaptarse a cambios en el entorno (American Psychiatric Association, 2013). Estas manifestaciones pueden presentarse con diferentes niveles de intensidad, configurando un amplio espectro de expresión clínica.

Según el autor Tony Attwood (2008), el autismo es una condición neurológica que influye profundamente en la manera en que una persona percibe el mundo y se

relaciona con los demás. En su visión, las personas con TEA presentan dificultades significativas para interpretar normas sociales implícitas, detectar matices emocionales en la comunicación y comprender los estados mentales ajenos. Esta dificultad no implica una incapacidad general, sino un modo distinto de funcionamiento cognitivo que requiere apoyos y estrategias específicas.

Desde un enfoque neurodiverso, Temple Grandin y Richard Panek (2014) sostienen que el autismo no debe ser considerado una enfermedad, sino una forma alternativa de pensar, sentir y procesar la información. Según los autores, las personas con autismo pueden mostrar talentos específicos en áreas como el razonamiento lógico, la memoria visual o el pensamiento sistemático, los cuales deben ser reconocidos y potenciados en lugar de suprimidos. Esta perspectiva invita a valorar la diversidad neurológica como parte de la condición humana.

En el ámbito educativo, el autismo plantea el desafío de adecuar las prácticas escolares para garantizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes. Según Rita Jordan (2010), el autismo es una condición del desarrollo que afecta principalmente la comunicación social y el pensamiento simbólico, por lo que requiere un enfoque pedagógico estructurado, con apoyos visuales, organización del entorno, enseñanza explícita de habilidades sociales y adaptación sensorial. Estos ajustes permiten a los estudiantes con TEA desenvolverse con mayor autonomía y participar activamente en su educación.

A su vez, desde una mirada histórica y clínica, Lorna Wing (1988) definió al autismo como un trastorno del desarrollo que se manifiesta desde los primeros años de vida, caracterizado por dificultades en la interacción social, el lenguaje y la conducta, y propuso el concepto de "espectro autista" para dar cuenta de la variabilidad de los síntomas entre las personas. Esta visión permitió ampliar la comprensión del autismo

más allá de las formas más severas y promover una mirada más inclusiva y comprensiva de la condición.

Desde un enfoque basado en los derechos humanos, la Organización de las Naciones Unidas (2006) establece que las personas con discapacidad, incluido el autismo, deben gozar del derecho a participar plenamente en todos los aspectos de la vida en igualdad de condiciones con las demás. Esto implica la necesidad de eliminar las barreras físicas, actitudinales y sociales que impiden su inclusión efectiva en la comunidad, y garantizar los apoyos necesarios para su desarrollo personal y social. Esta perspectiva trasciende el enfoque clínico y pone el énfasis en la transformación de los entornos, las instituciones y las prácticas sociales.

Según el autor Oliver Sacks (1995), las personas con autismo no sólo enfrentan desafíos en la interacción social, sino que muchas veces presentan formas extraordinarias de percepción, memoria o razonamiento. En sus relatos clínicos, Sacks describe el mundo interior de las personas con autismo como profundamente complejo, aunque muchas veces inaccesible para quienes no comparten su modo de experiencia. Su enfoque humanista ayuda a visibilizar las capacidades y subjetividades que se ocultan tras las etiquetas diagnósticas.

En síntesis, el autismo puede entenderse como una condición neurobiológica, cognitiva y social que afecta la manera en que una persona comprende e interactúa con su entorno. Las definiciones contemporáneas coinciden en reconocer que no se trata de una patología a erradicar, sino de una forma distinta de procesar la realidad, que requiere comprensión, apoyos adecuados y entornos inclusivos. Este enfoque resulta fundamental para el desarrollo de prácticas educativas y sociales respetuosas de la diversidad humana.

Características del autismo

Dificultades en el ámbito social: las personas con autismo tienen dificultad para desarrollarse en ámbitos sociales, presentan limitaciones en el habla y se ven comprometidos para relacionarse con los demás, por consiguiente, Kanner (1943/1993) hace hincapié que el trastorno principal es la falta que tienen estos niños, para relacionarse con las personas y situaciones. Hay, una extrema soledad por la que el niño, desatiende, ignora, excluye todo lo que viene desde fuera.

Dificultades en la comunicación: las personas que tienen autismo pueden no tener un lenguaje adecuado, o incluso puede estar ausente, el vocabulario que poseen es limitado, y la comunicación se dificulta para mantener una conversación, Kanner (1943/1993) menciona que el hecho de que los niños repitan cosas oídas no significa que «presten atención» cuando se les habla. Muchas veces se necesita reiterar preguntas u órdenes antes de que siquiera respondan como un eco. Al menos siete de los niños se consideraron, por tanto, sordos.

Resistencia de cambios de hábitos: Kanner (1943/1993) menciona que a los niños con autismo se les dificulta que cuando se realizan cambios de rutina, como así también cambios en lo mobiliario, o del orden en que se realizan los actos de cada día, pueden llevarle a la crisis.

La inclusión educativa

Según Valdez-Maguiña & Cartolin-Príncipe (2014) la inclusión educativa hace referencia a ese equilibrio que debería existir entre los aprendizajes y el rendimiento escolar, considerando para este último que sea coherente con las capacidades de los alumnos ya que así se generarán aprendizajes realmente significativos. Por eso, en el

caso de los niños con TEA, será necesario indagar acerca de los desafíos que atraviesan para brindarles apoyos específicos y guiarlos hacia una mejora de su rendimiento académico.

Para el Ministerio de Educación de la Nación Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión (2019), la educación inclusiva se trata de una estrategia dirigida a facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes, promoviendo objetivos comunes en el aula que se abordan desde distintas perspectivas para reducir y superar cualquier tipo de barrera.

Por otro lado, la noción de inclusión supera a la de “integración”. Mientras esta última se refiere a estrategias específicas para incorporar a un/a alumno/a con discapacidad al aula común, la inclusión implica la presencia activa de todos los niños en el sistema educativo, mediante estructuras institucionales y prácticas pedagógicas que reconozcan sus particularidades (Dirección General de Cultura y Educación, 2017).

El documento invita a desnaturalizar prácticas segregadoras y a construir una escuela que abrace la heterogeneidad como parte de su proyecto pedagógico.

También se señala que la inclusión implica cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños y niñas del rango de edad correspondiente, y que es parte de una estrategia más amplia para lograr la educación para todos.

Además, desde una mirada global, La UNESCO define la inclusión educativa como un proceso que busca identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y a la vez reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

En sus documentos, la UNESCO enfatiza que la inclusión no se refiere únicamente a estudiantes con discapacidad, sino que abarca a todos aquellos que, por distintas razones, se ven excluidos o en riesgo de exclusión, tales como la pobreza, el género, la etnia, la lengua, la migración, el conflicto armado, entre otros factores.

Una de las definiciones más citadas es la que figura en el documento “*Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*” (UNESCO, 2009), donde se establece:

“La inclusión se ve como el proceso de abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y a partir de la educación” (UNESCO, 2009, p. 8).

Por otro lado, el documento “La inclusión como derecho y como construcción colectiva” (Ministerio de Educación, 2013)

Este texto, publicado por el Programa Nacional de Educación Inclusiva, desarrolla una visión pedagógica y política de la inclusión como proceso que involucra a toda la comunidad educativa.

“La inclusión educativa no es un hecho aislado ni automático, sino una construcción colectiva, situada en contextos específicos, que requiere repensar las prácticas, los vínculos, las concepciones y las estructuras escolares” (Ministerio de Educación, 2013, p. 9).

Nivel inicial

La primera infancia representa un momento fundamental en el desarrollo integral de los niños, ya que en esta etapa se establecen las bases cognitivas, emocionales y sociales que influyen de forma decisiva en su formación personal y educativa futura. La incorporación temprana al sistema educativo, especialmente cuando se da en contextos de experiencias pedagógicas de calidad, favorece significativamente el desarrollo infantil. En este marco, el Nivel Inicial cumple una función pedagógica clave al facilitar aprendizajes que enriquecen el capital cultural de los niños, integrando saberes previos y promoviendo la construcción de nuevos conocimientos que los acompañarán a lo largo de su trayectoria escolar. Además, el ingreso escolar desde edades tempranas, como a los 3 años, tiende a generar impactos positivos más notorios en comparación con incorporaciones posteriores, lo cual se vincula con los avances normativos y legislativos que fortalecen la educación inicial como derecho y política pública centrada en el cuidado y la formación (Dirección General de Cultura y Educación, 2018).

La educación inclusiva se basa en la idea de que todos los niños de una comunidad deben compartir espacios de aprendizaje comunes, en los que cada uno reciba los apoyos necesarios para desarrollar al máximo su potencial. Esta concepción reconoce y valora las diferencias personales, sociales y culturales, promoviendo prácticas educativas diversas que reemplazan la búsqueda de homogeneidad por estrategias que capitalicen la diversidad. En esta línea, la Dirección General de Cultura y Educación fomenta la implementación de prácticas inclusivas en todas las escuelas, garantizando el derecho a la educación de estudiantes con discapacidad —ya sea temporal o permanente— desde una perspectiva de corresponsabilidad institucional (Dirección General de Cultura y Educación, Resolución 1664/17).

La normativa sostiene un paradigma educativo inclusivo que requiere la creación de dispositivos institucionales y pedagógicos que incluyan apoyos didácticos adaptados, así como el trabajo conjunto entre los distintos niveles del sistema educativo, los equipos interdisciplinarios, las familias y, principalmente, la participación activa de los propios estudiantes. En el Nivel Inicial, este enfoque se materializa desde la matriculación, momento en el cual deben diseñarse estrategias pedagógicas colaborativas que involucren a las modalidades de Psicología Comunitaria, Educación Especial, y otros actores vinculados al acompañamiento educativo.

Por otro lado, reconocer que los niños, en su paso por el Jardín de Infantes, inician o continúan procesos de aprendizaje significativos “nodales, en tanto propician el desarrollo de las capacidades y transforman parte de la experiencia cognitiva, afectiva y práctica de los sujetos de manera perdurable” (Ministerio de Educación de la Nación [MEN], 2017, p. 25), invita a reflexionar sobre la necesidad de garantizar la continuidad de estos aprendizajes a lo largo de toda la trayectoria educativa, evitando rupturas entre los distintos niveles del sistema.

Desde esta perspectiva, centrada en una enseñanza integradora que trasciende los enfoques disciplinares tradicionales, se propone fortalecer los denominados *continuos de aprendizaje*. Estos consisten en la articulación de saberes y propuestas que cruzan los límites curriculares, orientando decisiones pedagógicas que promuevan aprendizajes sostenidos en el tiempo. El concepto de *continuum* remite justamente a esta necesidad de permanencia y profundización, lo que implica una responsabilidad compartida entre los niveles educativos para mantener y enriquecer los avances previos.

En este marco, el Nivel Inicial se vuelve una etapa clave, ya que marca el ingreso de los niños al sistema educativo. Es esencial que esta primera experiencia

escolar esté colmada de oportunidades para investigar, compartir, experimentar y construir conocimientos en interacción con otros, sentando las bases de modos de aprender, pensar y relacionarse con el saber que se extenderán a lo largo de su formación.

La trayectoria escolar comienza con la Atención Temprana del Desarrollo Infantil, en paralelo con el primer ciclo del Nivel Inicial. Para garantizar una experiencia educativa inclusiva desde los primeros años, es necesario articular acciones entre distintos actores del sistema, incluyendo docentes, equipos de orientación, familias y modalidades como Educación Especial. La formación docente inicial deberá incorporar contenidos vinculados con el modelo social de la discapacidad, los derechos de las personas con discapacidad y estrategias inclusivas (Dirección General de Cultura y Educación, 2017).

Esta articulación debe ser flexible, recurriendo a la intervención de equipos técnicos y transdisciplinarios sólo cuando sea necesario. En esos casos, se implementará una Propuesta Pedagógica de Inclusión con el acompañamiento de un maestro de educación especial y el apoyo de los equipos del nivel, promoviendo el trabajo colaborativo entre todos los actores (Dirección General de Cultura y Educación, 2017).

Todos los niños y niñas con discapacidad tienen el derecho de iniciar su escolaridad en el Nivel Inicial, que se organiza en un primer ciclo (de 45 días a 3 años) y un segundo ciclo (3, 4 y 5 años). El ingreso y egreso a la escuela común debe ser acompañado por propuestas inclusivas que garanticen el cumplimiento de sus derechos (Dirección General de Cultura y Educación, 2017).

Para permitir que todos los estudiantes accedan al conocimiento, es fundamental implementar ajustes en las propuestas didácticas, diversificando las estrategias y formas

de evaluación. Las prácticas docentes deben estar planificadas de manera consciente y en equipo, tomando como referencia el desarrollo de capacidades en las distintas áreas. Enseñar en clave de inclusión implica reconocer a cada niño como único, brindándole las herramientas necesarias para aprender junto a sus pares (Dirección General de Cultura y Educación, 2017).

El objetivo es reemplazar la homogeneización por experiencias educativas múltiples que respeten las diferencias. La Dirección General de Cultura y Educación sostiene que el acompañamiento a las trayectorias escolares debe comenzar desde el Nivel Inicial, con la participación de todos los actores institucionales y comunitarios, incluyendo la familia y el propio niño. Esta perspectiva permite diseñar propuestas personalizadas y adaptadas a cada estilo de aprendizaje.

Dispositivos de Inclusión educativa

Los dispositivos educativos de inclusión permiten acompañar la trayectoria escolar de niños y niñas con discapacidad desde el Nivel Inicial hasta el final de su escolaridad. Estas estrategias deben ser variadas y centradas en las necesidades particulares de cada alumno, con el fin de promover su autonomía y el máximo desarrollo de sus capacidades (Dirección General de Cultura y Educación, 2017).

Propuesta Pedagógica de Inclusión

Esta propuesta constituye el eje del dispositivo. Está diseñada para facilitar el acceso del niño/a con discapacidad a las actividades del grupo, y requiere de acuerdos compartidos entre todos los actores institucionales. También contempla la creación de redes de apoyo y configuraciones que favorezcan la inclusión (Dirección General de Cultura y Educación, 2017).

Figuras de apoyo

Maestro de apoyo: Docente que interviene directamente en el aula para acompañar a alumnos que requieren estrategias didácticas específicas.

Maestro de Apoyo a la Inclusión (MAI): Su rol consiste en colaborar con el docente del aula en el diseño y sostenimiento del proyecto de inclusión. Favorece la interacción del niño con sus pares y con el docente, y realiza las configuraciones necesarias en la planificación pedagógica (D. Barrios, M. Millán de Pérez y Sarmiento, 2014).

Adecuaciones curriculares

Estas modificaciones del currículo buscan dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes (D. Barrios, M. Millán de Pérez y Sarmiento, 2014).

El concepto de inclusión implica enfrentar las causas de exclusión social y educativa, demandando que las escuelas se preparen para recibir y educar a todos los alumnos, no solo a quienes se considera “educables”. En este sentido, los dispositivos de inclusión son una herramienta clave (Arnaiz, 2003). Desafíos de la inclusión

Amadio (2009) identifica varios desafíos comunes a los países latinoamericanos en materia de educación inclusiva:

- Persistencia de actitudes sociales y prácticas discriminatorias profundamente arraigadas.
- Confusión entre educación especial e inclusión, entendida solo como atención a estudiantes con discapacidad o NEE.
- Insuficiencia de recursos financieros.
- Desajuste entre los principios normativos y las prácticas pedagógicas cotidianas.

En consecuencia, el gran desafío que enfrentan los sistemas educativos de la región es garantizar una educación de calidad para todos, lo que requiere transformaciones profundas en las instituciones y en las aulas.

Por otro lado, la formación docente y el involucramiento de las familias son condiciones fundamentales para lograr una verdadera inclusión. El rol del maestro como mediador cobra especial relevancia en los primeros años de escolaridad (Soto Builes, 2005).

La capacitación de los y las docentes en temas de inclusión ha cobrado relevancia en los últimos años, tanto en debates como en políticas educativas. Sin una participación activa y comprometida del cuerpo docente, es inviable avanzar hacia una inclusión real. Esto exige poner en el centro su rol, su saber, y su capacidad de transformar prácticas (Vaillant, 2009).

Desde esta perspectiva, la intervención en contextos inclusivos puede pensarse a partir del enfoque sociocultural del aprendizaje. Según Vigotsky (1934), el conocimiento se construye a través de la actividad en un contexto sociocultural determinado.

Esto implica diseñar estrategias adaptadas a las particularidades de cada situación y cada sujeto, promoviendo el aprendizaje y el desarrollo integral (Aizecang y Bender, 2013).

Condiciones para una inclusión efectiva

Las estrategias inclusivas deben favorecer la apropiación del conocimiento a través de la interacción social y la flexibilización de las propuestas didácticas (Ministerio de Educación, 2011). Algunas de las acciones clave incluyen: -

Adaptación de propuestas pedagógicas.

- Asesoramiento al equipo docente.

- Modificación de los espacios físicos que presentan barreras.

- Uso de materiales y recursos específicos.

- Cuidado del clima emocional del aula.

No se trata solo de garantizar el acceso a la matrícula, sino de construir experiencias escolares significativas que respeten los derechos y posibilidades de aprendizaje de cada niño/a. La inclusión exige pasar de un lenguaje normativo a una práctica comprometida con el derecho a la educación (Dirección General de Cultura y Educación, 2017).

Como señala Skliar (2017), la escuela debe abrir verdaderamente sus puertas, adaptarse a su comunidad y concebir a cada estudiante como sujeto de derecho, con su singularidad y su potencial. En lugar de plantear una oposición entre escuela común y escuela especial, el foco debe estar en construir proyectos pedagógicos inclusivos y transformadores.

Estrategias pedagógicas

Tal como señala el Diccionario de la RAE (2013) donde se afirma que 'estrategia' se llama al arte de la coordinación y la capacidad de accionar las operaciones para lograr una meta propuesta. Dicho de otra manera, es la capacidad, creatividad, habilidad, inspiración, talento, disciplina, empuje y habilidad para hacer algo.

Desde esta idea, las estrategias pedagógicas, con mayor profundidad, las estrategias pedagógicas constituyen un elemento central en el proceso educativo, ya que representan el conjunto de métodos, técnicas y procedimientos que el docente selecciona y aplica para facilitar el aprendizaje y el desarrollo integral de sus estudiantes (Díaz Barriga & Hernández, 2010). Estas estrategias no son meras técnicas aisladas, sino que forman parte de un diseño coherente que integra objetivos educativos, contenidos, recursos y evaluación, con el fin de generar ambientes de aprendizaje efectivos.

Desde una perspectiva didáctica, las estrategias pedagógicas pueden definirse como un conjunto articulado de métodos, técnicas y recursos que emplea el docente con el propósito de promover aprendizajes significativos, considerando el contexto sociocultural y las necesidades particulares de sus estudiantes. En este sentido, Bravo (2008) plantea que las estrategias pedagógicas constituyen escenarios curriculares que organizan de manera intencional las actividades formativas, permitiendo el desarrollo de conocimientos, valores, prácticas y procedimientos, así como la capacidad de resolver problemas. Esta mirada sitúa a las estrategias como mediadoras entre los contenidos curriculares y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

En la misma línea, Sierra (2007) sostiene que las estrategias pedagógicas orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje al transformar la situación inicial del estudiante en una experiencia que le permita alcanzar los objetivos educativos propuestos. Según el autor, estas estrategias suponen tanto acciones individuales del docente como decisiones institucionales que inciden en la organización y desarrollo de la práctica educativa.

Por su parte, Monereo y Clariana (1993) aportan una visión centrada en la autorregulación del aprendizaje, definiendo a las estrategias pedagógicas como aquellos procedimientos conscientes que posibilitan al estudiante seleccionar y aplicar habilidades cognitivas adecuadas para procesar la información. Desde esta óptica, se reconoce al alumno como sujeto activo y estratégico en la construcción del conocimiento, y al docente como facilitador de ese proceso.

Finalmente, Pimienta (2012) introduce el término estrategias didácticas, utilizado frecuentemente como sinónimo de estrategias pedagógicas, y las define como instrumentos que permiten al docente promover aprendizajes relevantes y competencias específicas. El autor propone una clasificación de las estrategias según su finalidad:

aquellas orientadas a organizar la información, resolver problemas o favorecer la comunicación, subrayando su función mediadora en la enseñanza desde una perspectiva constructivista.

Ausubel (2003) enfatiza que las estrategias pedagógicas deben propiciar procesos cognitivos profundos, que trasciendan la simple memorización para favorecer la comprensión, la aplicación y la transferencia del conocimiento. En este sentido, las estrategias se constituyen en herramientas para promover el aprendizaje significativo, donde el estudiante construye activamente nuevos conocimientos relacionándolos con sus saberes previos.

Por su parte, Coll y Monereo (2008) abordan las estrategias pedagógicas desde una perspectiva socioconstructivista, en la que el aprendizaje es entendido como un proceso social y contextualizado. Según estos autores, las estrategias pedagógicas implican no solo la elección de actividades o recursos, sino también la mediación docente que facilita la interacción, la reflexión y la metacognición.

En contextos educativos actuales, caracterizados por la heterogeneidad y la inclusión, las estrategias pedagógicas deben adaptarse para atender la diversidad de estilos, ritmos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes (García & Fonseca, 2015). La educación inclusiva demanda que las estrategias sean flexibles, personalizadas y orientadas a eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, especialmente para estudiantes con discapacidades o necesidades educativas especiales.

Según Booth y Ainscow (2011), la inclusión educativa se basa en la idea de que todos los estudiantes tienen derecho a acceder a una educación de calidad en igualdad de condiciones, lo cual implica la adopción de estrategias pedagógicas que promuevan la equidad, la participación activa y el desarrollo de competencias socioemocionales. Por

ello, las estrategias deben contemplar la diversidad como un recurso y no como un obstáculo.

Las estrategias pedagógicas cumplen varias funciones dentro del proceso educativo. Hernández, Fernández y Baptista (2014) destacan que son el nexo entre la planificación didáctica y la práctica en el aula, orientando la manera en que se presenta la información, se organiza el trabajo de los estudiantes y se evalúan los aprendizajes.

Asimismo, se caracterizan por ser intencionales, sistemáticas y dinámicas. Según Novak (2002), las estrategias deben ser diseñadas de manera consciente y reflexiva, teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje, las características del grupo y el contexto, y deben ser susceptibles de ajuste según las respuestas y avances de los estudiantes.

Diversos autores han propuesto clasificaciones para las estrategias pedagógicas. Díaz Barriga y Hernández (2010) distinguen entre estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales. Las cognitivas incluyen técnicas para procesar la información, como el resumen, la elaboración y la organización; las metacognitivas se refieren a la planificación, supervisión y regulación del propio aprendizaje; y las motivacionales buscan fomentar el interés y la perseverancia.

Especialmente en el trabajo con poblaciones con necesidades educativas especiales o condiciones particulares, como el trastorno del espectro autista, la capacitación docente en estrategias específicas se vuelve un factor clave para lograr una inclusión real y significativa (Booth & Ainscow, 2011; García & Fonseca, 2015).

Davini M. (2015) sugiere que los docentes "eligen la estrategia más adecuada según su nivel educativo", y que en la programación seleccionan y puntúan estrategias para mejorar el proceso educativo, sugiriendo que puede organizar un proceso beneficioso

Morin E. (1990) sugiere que las estrategias educativas nos permiten presentar un cierto número de instancias de conducta, partiendo de una elección inicial, y escenarios que se van modificando según la información que nos llega a medida que avanza la conducta es posible presentar Puedes acceder a elementos aleatorios que aparecen e interrumpen la acción. Esta estrategia de trabajo contra el azar lo que busca es la fidelización de la información.

La teoría del aprendizaje ha evolucionado enormemente desde el inicio de la educación. Esta evolución se debe a cambios culturales, como a nuevas informaciones obtenidas a partir de las indagaciones respecto a este tema. A medida que sus teorías evolucionan, los sistemas educativos también lo hacen. Maetzu M. (1966)

En esa misma dirección, el ambiente escolar y las estrategias de enseñanza desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Para lograr el éxito en el desarrollo de la lectoescritura, se identifican cuatro factores clave: el docente, el contexto de aprendizaje, los materiales utilizados y la participación familiar (Callejo López, 2015; Domenech Vallejo, 2017; Roncero, 2003).

La intervención educativa debe adaptarse a las características particulares de los estudiantes con TEA, teniendo en cuenta sus diferencias en el procesamiento de la información (Ventoso, 2003).

Saldaña (2008) señala la dificultad generalizada de las personas con TEA para descifrar el código escrito y la comprensión lectora, incluso entre aquellos que logran leer correctamente. Por ello, las estrategias pedagógicas deben estar diseñadas para atender estas dificultades. Taola, Loor y Pozo (2018) clasifican las estrategias de aprendizaje en cinco tipos: estrategias cognitivas, metacognitivas, lúdicas, tecnológicas

y socio-afectivas, las cuales deben ser seleccionadas en función de las necesidades del estudiante.

Es fundamental que los docentes comprendan la “lógica” autista y adapten sus estrategias a las características cognitivas y sensoriales de cada estudiante (Ventoso, 2003). Además, el docente debe crear un entorno accesible, desarrollar las fortalezas del estudiante y trabajar en colaboración con las familias, ya que su participación es clave para el desarrollo del alumno (Junta de Andalucía, 2008).

METODO

DISEÑO

Para la presente investigación se optó por un enfoque empírico cualitativo con un diseño de tipo fenomenológico y alcance descriptivo, ya que se considera el más adecuado para indagar acerca de las estrategias docentes que se ponen en marcha para la inclusión de niños con Trastornos del Espectro Autista en nivel inicial de la ciudad de General Las Heras, Provincia de Buenos Aires.

Según Hernández Sampieri et al. (2014) un estudio de estas características permite explorar en profundidad las percepciones que tiene cada participante sobre el fenómeno en cuestión, estudiándolo en su contexto de desarrollo natural y atendiendo a cada detalle, para así lograr que el investigador encuentre elementos en común entre las experiencias y, teniendo en cuenta toda la información recolectada, forme su propia creencia acerca del fenómeno.

PARTICIPANTES

La muestra seleccionada es no probabilística de tipo homogénea y está constituida por: 10 docentes de la inicial de la mencionada ciudad y 2 psicopedagogas

que integren el Equipo de Orientación Escolar de alguna de ellas; participantes de sexo femenino y masculino con un rango de edad entre 25 y 50 años.

Respecto a esto, Hernández Sampieri et al. (2014) señala que este tipo de muestra no tiene como objetivo generalizar en función de probabilidades, y que al ser homogénea la población se agrupa bajo rasgos o características similares.

INSTRUMENTOS

Los instrumentos a utilizar serán la entrevista semidirigida, utilizando como procedimiento el envío vía Mail y/o de forma presencial. Los análisis de los datos recogidos se harán a través de la Simplificación -Condensación, analizando frases, y elaborando categorías entre las respuestas. Al finalizar se elaborará la conclusión.

Las entrevistas se desarrollan mediante una persona calificada que aplica un cuestionario a sujetos participantes, mediante un formulario de google. Se utiliza para descubrir o plantear preguntas que ayuden a reconstruir la realidad tal como la observan los sujetos de un sistema social definido (Sampieri, 2006).

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Atendiendo a los principios éticos de todo proceso investigativo, se utilizará el consentimiento informado, definido por Lozada (2014) como un instrumento que protege los derechos de cada persona que voluntariamente decida participar de una investigación, también permite obtener información precisa sobre los detalles/objetivos de la misma, y a su vez brinda la posibilidad de retirarse de ella en cualquier momento si así lo desea.

PROCEDIMIENTO

Para seleccionar la muestra poblacional se realizarán visitas presenciales al jardín 905 de la ciudad de General Las Heras, preferentemente coordinadas con antelación, para presentar a la comunidad educativa formalmente el proyecto de investigación. En ese momento se recolectarán los datos de contacto de los docentes y psicopedagogos que acepten participar del estudio (números de teléfono y/o correos electrónicos), para contactarlos y coordinar las entrevistas. Luego se contactarán y enviare el form de Google.

Se le otorgará a cada participante el consentimiento informado, donde se detallan los datos más relevantes de la investigación y se explica el proceso de participación, aclarando el carácter voluntario del mismo, el anonimato y la confidencialidad de datos. Al ser firmado, se realizarán las entrevistas, luego se analizarán los datos, el cual se llevará a cabo mediante interpretación y codificación manual de la información obtenida.

Categorías de análisis.

- Grado de conocimiento de los docentes respecto a las disposiciones legales.
- Propuestas pedagógicas respecto a la educación inclusiva.
- Estrategias implementadas para garantizar la inclusión educativa.
- Intervención del Equipo de Orientación Escolar en los proyectos de inclusión.
- Principales dificultades y obstáculos para promover la inclusión.

La ley Nacional de Educación N°26206 fue sancionada en diciembre del año 2006, posicionando el encuadre de dicha investigación en el presente histórico, garantizando las trayectorias escolares. En la resolución 1664/17, se establece que la educación inclusiva es un derecho de todas las personas y que no queda reducida sólo a las personas con discapacidad, sino que consiste en atender a las particularidades y necesidades de cada uno de los alumnos. Para ello se necesitan propuestas que

contemplan identidades, estilos de aprendizaje, potencialidades, necesidades e intereses. Implica que los alumnos se apropien de los contenidos, por lo que se necesitan practicas pedagógicas de calidad.”. (Dirección General de Cultura y Educación, 2017)

RESULTADOS

En este apartado se exponen los resultados obtenidos a partir del análisis de entrevistas semidirigidas aplicadas a doce participantes: diez docentes de Nivel Inicial y dos psicopedagogas pertenecientes a Equipos de Orientación Escolar (EOE), todos ellos con experiencia directa en instituciones educativas situadas en la ciudad de General Las Heras, provincia de Buenos Aires. Las entrevistas fueron realizadas mediante un formulario estructurado de Google Forms, orientado por una guía común de preguntas que permitió recolectar información detallada y homogénea. El propósito principal de este instrumento fue relevar experiencias relacionadas con la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), específicamente en torno a estrategias pedagógicas empleadas, obstáculos percibidos, recursos institucionales disponibles y necesidades formativas.

La sistematización de los datos permitió organizar los hallazgos en cinco grandes categorías:

1. Grado de conocimiento docente sobre inclusión y TEA
2. Estrategias pedagógicas implementadas
3. Obstáculos para la inclusión efectiva
4. Rol del equipo de orientación escolar y trabajo colaborativo
5. Recursos institucionales y necesidades formativas

A continuación, se desarrollan los resultados por cada una de estas categorías.

1. Grado de conocimiento docente sobre inclusión y TEA

Los resultados muestran que todos los docentes entrevistados reconocen estar

familiarizados con el concepto general de inclusión educativa, así como con ciertos marcos normativos que la regulan. Sin embargo, también expresan diferencias significativas respecto a la profundidad y especificidad de su conocimiento sobre el Trastorno del Espectro Autista. Solo una minoría de los docentes refiere haber recibido formación formal específica sobre TEA.

Cinco docentes manifestaron haber accedido a capacitaciones ofrecidas por organismos oficiales, especialmente bajo modalidad virtual. Estas capacitaciones fueron descritas como breves o generales. Tres docentes indicaron que su principal fuente de conocimiento proviene de la práctica cotidiana y el contacto directo con niños diagnosticados. Dos docentes mencionaron que ampliaron su comprensión sobre el tema a partir de búsquedas personales y lectura de material autodidacta.

También se observó una percepción extendida sobre la falta de oportunidades formativas sistemáticas en servicio. En muchos casos, los docentes sienten que los contenidos sobre inclusión y TEA no fueron abordados en profundidad durante su formación docente inicial. Esto genera un escenario de conocimiento fragmentado y desigual, con fuerte dependencia de la experiencia empírica de cada profesional.

2. Estrategias pedagógicas implementadas

En relación con las estrategias pedagógicas empleadas para favorecer la inclusión de niños con TEA, se identificaron múltiples recursos que los docentes incorporan en sus prácticas diarias. La mayoría de los entrevistados coincidió en que las herramientas visuales son esenciales en el trabajo con estos estudiantes. Se mencionan frecuentemente pictogramas, horarios visuales, carteles con imágenes, tableros de anticipación y secuencias ilustradas de actividades.

Otra estrategia recurrente es la organización y adaptación del espacio físico del

aula. Ocho docentes refieren haber creado “rincones tranquilos” o zonas delimitadas visualmente para actividades específicas, permitiendo que los niños con TEA cuenten con espacios seguros y predecibles. Algunos mencionan la utilización de materiales sensoriales como alfombras texturadas, pelotas de goma, almohadones o frascos de calma.

También se describen adecuaciones curriculares como la reducción de consignas, la simplificación del lenguaje verbal, el uso de recursos lúdicos, la incorporación de apoyos visuales en todas las actividades y la flexibilidad en los tiempos de trabajo. Tres docentes señalaron que, en ciertos casos, adaptan los contenidos a partir de los intereses particulares del niño, como medios de transporte, animales o personajes de dibujos animados.

Además, siete docentes mencionaron que priorizan el establecimiento de rutinas claras y la repetición de secuencias para facilitar la anticipación y la comprensión del entorno escolar. Todos coinciden en que la regulación emocional y el acompañamiento afectivo son aspectos centrales en el trabajo con estos estudiantes. Algunos mencionaron prácticas como el uso de canciones para marcar momentos del día, juegos estructurados para favorecer la interacción con pares, y consignas específicas para contener situaciones de crisis.

3. Obstáculos para la inclusión efectiva

Los participantes señalaron una amplia variedad de obstáculos que condicionan la posibilidad de llevar adelante prácticas inclusivas sostenidas y efectivas. Uno de los factores más mencionados es la falta de recursos materiales específicos. Nueve docentes indicaron que no cuentan con apoyos visuales disponibles en la institución y deben crearlos ellos mismos. También se mencionó la escasez de juegos didácticos

adaptados y materiales sensoriales.

Otro obstáculo importante es la ausencia o escasa presencia de acompañantes terapéuticos, incluso en casos donde están indicados en los dictámenes oficiales. Seis docentes manifestaron que, ante la falta de este acompañamiento, deben asumir múltiples roles al mismo tiempo, lo cual dificulta la atención individualizada.

La sobrecarga laboral es otra problemática extendida. Ocho docentes refieren que no disponen de tiempos institucionales asignados para planificar adaptaciones o reuniones con otros profesionales. Además, la mayoría de los entrevistados expresó que deben gestionar la inclusión sin apoyo técnico sistemático y que, en muchas ocasiones, no hay materiales, tiempos ni formación disponibles que faciliten el trabajo.

También se mencionaron actitudes de resistencia por parte de algunos miembros de la comunidad educativa. Tres docentes relataron situaciones en las que colegas o directivos cuestionaron la presencia de estudiantes con TEA en aulas comunes. Cuatro docentes indicaron que algunas familias de otros estudiantes manifestaron incomodidad ante la presencia de niños con conductas disruptivas o necesidades especiales.

4. Rol del Equipo de Orientación Escolar y trabajo colaborativo

Las psicopedagogas entrevistadas describieron su intervención como un acompañamiento a los docentes en la elaboración de estrategias, la redacción de informes, el contacto con las familias y la coordinación con profesionales externos. Ambas coincidieron en señalar que su tarea se ve limitada por la gran carga administrativa y la distribución de su trabajo en múltiples instituciones.

Desde la perspectiva de los docentes, el acompañamiento del equipo de orientación escolar es valorado especialmente cuando se da de forma constante y con diálogo abierto. Sin embargo, cinco docentes manifestaron que en sus instituciones el

EOE interviene de manera esporádica, principalmente ante situaciones de crisis o derivaciones externas. Cuatro docentes expresaron que la planificación conjunta con estos equipos es escasa o inexistente, y que la articulación con profesionales externos no siempre se logra consolidar.

Se identificó también una dificultad generalizada para construir proyectos educativos integrales cuando las intervenciones externas (como psicólogos, acompañantes terapéuticos, fonoaudiólogos) no están en contacto con la escuela o no participan activamente en la dinámica institucional. Esta falta de articulación interinstitucional es percibida como una limitación importante en el abordaje integral de los estudiantes con TEA.

5. Recursos institucionales y necesidades formativas

En cuanto a los recursos disponibles en las instituciones educativas, los docentes coincidieron en que hay una carencia notable de materiales adaptados. Ocho docentes manifestaron que las herramientas utilizadas en el aula, como pictogramas, agendas visuales o juegos sensoriales, deben ser provistas por ellos mismos o por las familias. También se señaló la falta de dispositivos tecnológicos adecuados para la implementación de estrategias digitales de apoyo.

Respecto a la formación profesional, diez docentes mencionaron que existe una fuerte necesidad de capacitaciones específicas y prácticas en relación con el abordaje del TEA en el aula. La mayoría indicó que las instancias actuales de formación suelen ser generales, teóricas o poco contextualizadas. Se expresó la demanda de propuestas diseñadas especialmente para el nivel inicial, con ejemplos concretos y aplicables a la realidad cotidiana.

Finalmente, se registró una solicitud reiterada de contar con tiempos institucionales protegidos para planificar estrategias, observar clases, reflexionar

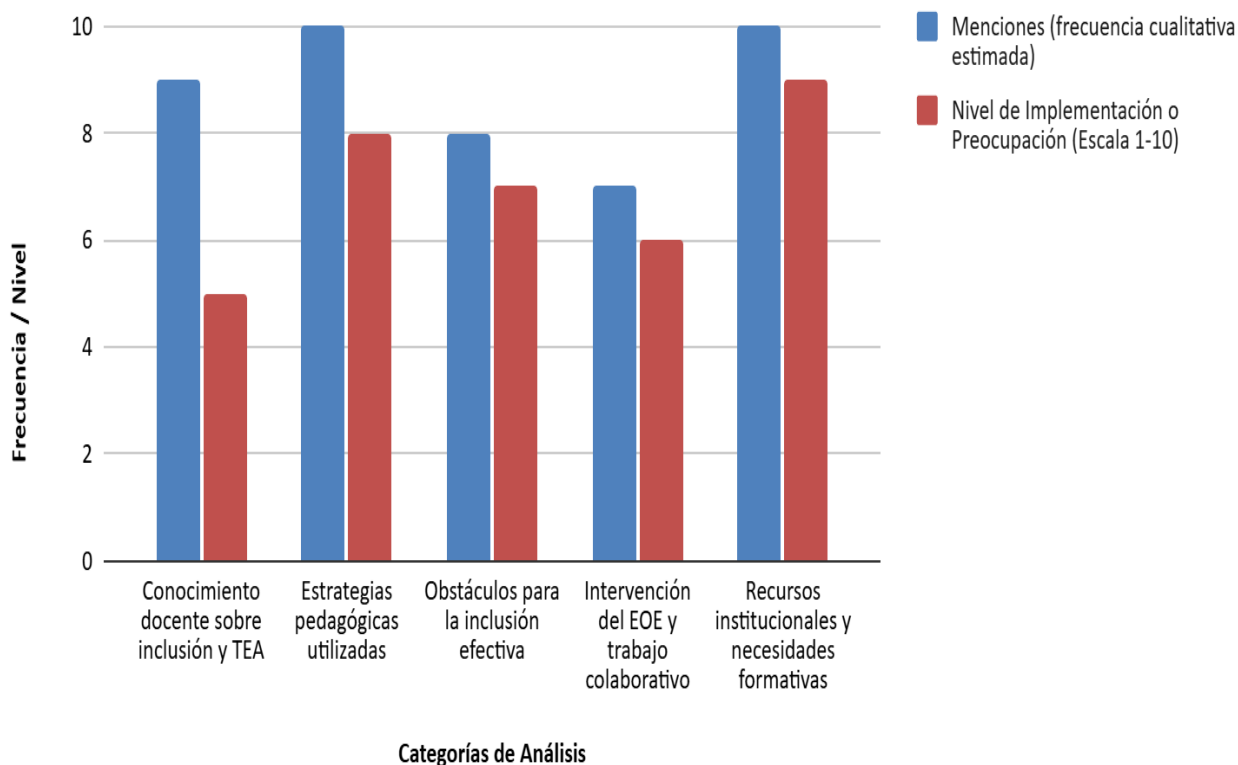
colectivamente y compartir experiencias entre colegas. Los docentes consideran que esta posibilidad permitiría enriquecer las prácticas y avanzar en la construcción de propuestas inclusivas con mayor coherencia y continuidad.

Síntesis descriptiva de los resultados

Los datos recogidos permiten describir un escenario educativo donde los docentes de nivel inicial manifiestan una predisposición activa hacia la inclusión de niños con TEA, pero enfrentan múltiples desafíos relacionados con la formación, los recursos, la estructura institucional y la coordinación entre actores. Las estrategias pedagógicas empleadas son diversas y muestran creatividad, aunque se implementan en condiciones limitadas. El acompañamiento de los equipos de orientación escolar es percibido como útil, aunque muchas veces resulta insuficiente o intermitente.

Finalmente, se evidencian necesidades concretas en relación con materiales específicos, formación práctica y tiempos institucionales que garanticen el trabajo colaborativo necesario para una inclusión efectiva.

Resultados de la Investigación sobre Inclusión Educativa



DISCUSION

Los resultados de esta investigación empírica permiten abordar, desde una perspectiva psicopedagógica integral, cómo se manifiestan y entran las estrategias pedagógicas orientadas a la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el nivel inicial en instituciones educativas de la ciudad de General Las Heras. En correspondencia con el objetivo general propuesto, el estudio se abocó a identificar las estrategias implementadas con vistas a favorecer procesos inclusivos, evaluar su efectividad en los contextos específicos y ofrecer aportes desde el campo psicopedagógico. A partir del análisis de los datos recabados, emergen intervenciones pedagógicas de significativo valor desarrolladas por los docentes, pero al mismo tiempo

se constatan condicionamientos estructurales e institucionales que obstaculizan la concreción de una inclusión genuina, sostenida y equitativa.

Uno de los hallazgos más relevantes evidencia la disparidad en los conocimientos específicos que los docentes poseen sobre el TEA, lo cual incide directamente en la naturaleza y la calidad de las prácticas que despliegan. Esta situación se vincula de forma directa con el primer objetivo específico de la investigación —describir las estrategias utilizadas— y permite inferir que muchas de estas acciones no se originan en instancias de formación sistemática, sino que surgen como respuestas intuitivas a situaciones emergentes en la práctica cotidiana. En esta línea, Vaillant (2009) advierte que la potencialidad transformadora del rol docente se ve limitada cuando la formación profesional es insuficiente, quedando su accionar supeditado al compromiso personal. Esta observación es también sostenida por Salerno (2021) y Vázquez-Vázquez et al. (2020), quienes subrayan la necesidad de una formación docente continua, específica y situada para garantizar procesos inclusivos sostenibles. A pesar de que la hipótesis formulada anticipaba mejores resultados en aquellas instituciones que contaran con políticas claras y recursos pertinentes, los datos obtenidos revelan que tales condiciones no están plenamente aseguradas, lo que refuerza la existencia de una brecha significativa entre la voluntad de inclusión y las posibilidades reales de su implementación efectiva.

En relación con las estrategias pedagógicas observadas, se releva un repertorio de prácticas promisorias: uso de apoyos visuales, implementación de rutinas predecibles, adecuaciones curriculares, utilización de materiales sensoriales y propuesta de juegos estructurados. Estas herramientas, según lo planteado por Jordan (2010) y Booth & Ainscow (2011), son esenciales para la construcción de entornos de aprendizaje accesibles, que contemplen la especificidad en el procesamiento sensorial, la necesidad

de anticipación y el estilo de aprendizaje característico de los niños con TEA. Sin embargo, se destaca que estas estrategias emergen casi exclusivamente de la iniciativa individual del docente y de sus propios recursos, lo cual expone la fragilidad del respaldo institucional. Desde la mirada psicopedagógica, esta dependencia del voluntarismo plantea interrogantes éticos y técnicos acerca de la equidad educativa y la sostenibilidad de las prácticas inclusivas. ¿Es viable una inclusión real cuando los dispositivos de apoyo varían en función del capital simbólico y material de cada docente?

Otra problemática de relevancia que se identifica es la escasa articulación entre los actores institucionales involucrados en los procesos de inclusión: docentes, equipos de orientación escolar y profesionales externos. A pesar de que el marco normativo vigente y el enfoque de corresponsabilidad institucional promovido por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE, 2017) insisten en la necesidad de establecer redes colaborativas de intervención, en la práctica cotidiana esta articulación es débil, fragmentaria y muchas veces circunstancial. Como sostienen Jorge & Tayagui Cabrera (2024), los procesos inclusivos no pueden limitarse a la adecuación pedagógica, sino que deben considerar también los aspectos emocionales, vinculares y contextuales de la trayectoria del niño. En este sentido, desde una perspectiva psicopedagógica, la falta de articulación interinstitucional no solo compromete la adecuación de las estrategias de enseñanza, sino que incide de manera directa en los procesos subjetivos, afectivos y cognitivos del niño, afectando la configuración de su experiencia escolar.

Asimismo, se advierte una fuerte demanda por parte del colectivo docente respecto a la necesidad de formación específica sobre inclusión y TEA, disponibilidad de tiempos institucionales protegidos para la planificación conjunta, y materiales didácticos

adaptados a las necesidades particulares de los estudiantes. Este hallazgo se vincula con el segundo objetivo específico del trabajo: identificar las estrategias más y menos efectivas. Las estrategias de tipo visual y sensorial aparecen como especialmente eficaces, dado que permiten a los niños anticiparse a las acciones, organizar sus tiempos internos y reducir la ansiedad ante lo novedoso. Sin embargo, el impacto de dichas estrategias se ve condicionado por la ausencia de un entramado institucional que las sostenga y legitime.

En consonancia con lo expresado por Amadio (2009), esta desconexión entre el discurso normativo de la inclusión y las condiciones reales del quehacer escolar es un obstáculo persistente, particularmente en contextos donde prevalecen la sobrecarga laboral y la falta de instancias sistemáticas de planificación colaborativa.

Desde la perspectiva psicopedagógica, resulta imprescindible comprender que los procesos de aprendizaje en la primera infancia exceden ampliamente la mera adquisición de contenidos curriculares. Esta etapa del desarrollo está atravesada por dimensiones emocionales, simbólicas y vinculares que configuran la base sobre la cual se construyen los futuros aprendizajes. Tal como lo indica el Ministerio de Educación (2017), los aprendizajes en el nivel inicial son “nodales”, es decir, profundamente significativos tanto a nivel cognitivo como afectivo. En este marco, la inclusión de estudiantes con TEA no puede depender exclusivamente de la sensibilidad y predisposición del cuerpo docente, sino que exige políticas institucionales consistentes, acompañamiento interdisciplinario y una planificación situada que reconozca la singularidad de cada niño. Es fundamental que los equipos educativos desarrollen una mirada comprensiva sobre los modos particulares en que estos niños perciben el entorno, regulan sus emociones y construyen sentido, para así poder diseñar propuestas pedagógicas que les permitan participar activamente, respetando sus tiempos, sus modos de expresión y su subjetividad.

Finalmente, es necesario enfatizar que la inclusión no puede reducirse a una prescripción normativa ni a una mera consigna didáctica. Implica, como señala Skliar (2017), una práctica ética y política que obliga a revisar las condiciones estructurales, culturales y simbólicas sobre las que se funda la escuela. En este sentido, el autor propone “abrir verdaderamente las puertas de la escuela”, no solo en un sentido físico, sino epistemológico y afectivo, desarmando las lógicas del déficit y reconociendo en el niño un sujeto de derecho, portador de saberes, potencias y deseos. Desde esta perspectiva, los aportes del campo psicopedagógico resultan centrales no solo para adaptar prácticas pedagógicas a las necesidades particulares, sino también para reconfigurar las formas de habitar la escuela, pensar la alteridad y garantizar trayectorias escolares continuas, justas y equitativas.

En este marco, los Profesionales del Servicio Psicopedagógico (PSP) deben tener una presencia activa y comprometida en los espacios escolares, no solo para intervenir en la resolución de situaciones puntuales, sino para acompañar de manera sostenida los procesos formativos, construir articulaciones entre los distintos actores institucionales y promover una cultura pedagógica que asuma la inclusión como horizonte ético-político ineludible. Su presencia no debe ser esporádica ni marginal, sino estructural en el proyecto institucional, en diálogo permanente con los equipos directivos, quienes tienen la responsabilidad de garantizar una organización escolar que, lejos de homogenizar, permita reconocer y sostener las trayectorias singulares de todos los estudiantes.

CONCLUSION

La presente investigación tuvo como eje central el análisis de las estrategias pedagógicas implementadas por docentes del nivel inicial para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en instituciones educativas de la ciudad de

General Las Heras. Desde un enfoque psicopedagógico y mediante un diseño cualitativo, se indagaron las prácticas reales que emergen en el aula, las representaciones docentes sobre el autismo, las condiciones institucionales que inciden en los procesos inclusivos y las tensiones que emergen entre el discurso normativo y las posibilidades concretas de acción. Esta aproximación permitió visibilizar, desde la voz de los actores estudiados, los avances, obstáculos y desafíos que todavía persisten en el camino hacia una inclusión educativa en las escuelas.

Uno de los hallazgos principales de esta investigación es la fuerte implicancia subjetiva de los docentes en las prácticas inclusivas, en un escenario donde la institucionalidad muchas veces se presenta débil o insuficiente. Se constata que el acceso a conocimientos específicos sobre el TEA no está garantizado de forma sistemática, lo que conlleva a que las estrategias utilizadas surjan mayoritariamente de la experiencia empírica y del compromiso personal, más que de una formación profesional robusta o de políticas institucionales organizadas. Este dato, que se repite en múltiples investigaciones en el campo, refuerza la necesidad de repensar la formación docente inicial y continua desde una perspectiva inclusiva, situada y especializada.

En cuanto a las estrategias pedagógicas observadas, se destacan prácticas valiosas como el uso de apoyos visuales, las adecuaciones curriculares, la estructuración del entorno físico y las rutinas claras. Estas herramientas resultan fundamentales para acompañar los modos particulares de percepción, comunicación y aprendizaje de los niños con TEA, y se corresponden con lo propuesto en el marco teórico y la bibliografía especializada. Sin embargo, su implementación está condicionada por la escasez de recursos, la sobrecarga laboral y la falta de tiempos institucionales destinados a la planificación colectiva. Este escenario evidencia una tensión estructural que interpela

directamente al sistema educativo: si las estrategias inclusivas dependen exclusivamente del esfuerzo individual, su sostenibilidad, equidad e impacto a largo plazo quedan comprometidos.

La articulación entre docentes, psicopedagogas, equipos de orientación escolar y familias aparece como una dimensión clave pero aún frágil. Las entrevistas permiten identificar que, en muchas ocasiones, el trabajo colaborativo se limita a intervenciones esporádicas o centradas en la resolución de situaciones críticas, en lugar de consolidarse como un espacio sostenido de reflexión, diseño y acompañamiento. Esta falta de articulación atenta contra la posibilidad de construir proyectos pedagógicos integrales, donde las dimensiones emocionales, vinculares, cognitivas y sociales del desarrollo infantil sean abordadas de forma conjunta. Desde una mirada psicopedagógica, esto constituye un punto crítico, ya que la inclusión genuina requiere una comprensión profunda del sujeto y una red de apoyo que acompañe su singularidad en todos los planos del aprendizaje.

En este sentido, cobra especial relevancia el aporte de Skliar (2017), quien sostiene que la inclusión no debe entenderse como una meta normativa ni como una solución técnica a un problema, sino como una práctica ética y política que exige transformar las condiciones institucionales, simbólicas y culturales de la escuela. A la luz de esta afirmación, la inclusión de niños con TEA no puede reducirse sólo a la presencia física en el aula ni a ajustes puntuales, sino que debe implicar una reconfiguración de los vínculos pedagógicos, una apertura real a la diversidad y una resignificación profunda del modelo educativo vigente. Tal como se concluye en esta investigación, los Profesionales del Servicio Psicopedagógico (PSP) tienen un rol fundamental en este proceso, no solo como agentes de intervención, sino como actores

clave en la construcción de trayectorias educativas continuas, equitativas y contextualizadas. Su participación debe ser estable, integrada al proyecto institucional y articulada con los equipos directivos, garantizando condiciones de acompañamiento que permitan el desarrollo integral de todos los estudiantes.

En síntesis, este trabajo permitió comprender que la inclusión de niños con TEA en el nivel inicial, lejos de ser un procedimiento técnico o una adaptación curricular aislada, es un proceso complejo que exige una revisión profunda de las prácticas escolares, las concepciones docentes, las políticas institucionales y los marcos normativos. La inclusión auténtica es aquella que reconoce al otro en su diferencia, que genera condiciones para su participación activa y que transforma la cultura escolar desde una lógica de derecho y no de excepción.

La investigación aquí desarrollada constituye un aporte significativo para el campo psicopedagógico, en tanto ofrece evidencia empírica situada sobre las condiciones reales en que se desarrollan las prácticas inclusivas en un contexto determinado. Asimismo, abre interrogantes para futuras líneas de estudio, especialmente en relación con el rol de las familias, el impacto de la formación docente situada y la participación directa de los propios niños en la construcción de su experiencia escolar.

En definitiva, la inclusión es un camino que se construye día a día, en la articulación entre la voluntad individual y el compromiso institucional, entre la reflexión pedagógica y la acción concreta. Y es justamente en ese espacio de construcción colectiva, ética y política donde la psicopedagogía puede hacer un aporte decisivo, poniendo en el centro no solo la posibilidad de aprender, sino también el derecho a ser, a pertenecer y a habitar la escuela con dignidad y sentido.

APORTES Y CONTRIBUCIONES

Esta investigación ofrece un aporte significativo al campo psicopedagógico y educativo en el nivel inicial, al sistematizar las estrategias pedagógicas empleadas para incluir a niños con TEA, en un contexto real como el de General Las Heras. Se brinda una mirada situada sobre la práctica docente y se visibilizan tanto las fortalezas como las carencias del sistema educativo frente al desafío de la inclusión.

Además, se rescatan experiencias concretas que permiten reflexionar sobre el diseño de propuestas pedagógicas más accesibles, ajustadas a las características del alumnado con autismo, y se destaca el rol del trabajo colaborativo como eje fundamental para una verdadera inclusión escolar.

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACION

Entre las principales limitaciones del presente estudio se encuentra el tamaño reducido de la muestra, compuesta por doce participantes, lo cual, si bien permitió un abordaje en profundidad, no permite generalizaciones amplias. Asimismo, la investigación se acotó a un único distrito, por lo que sería pertinente ampliar el alcance territorial en futuros estudios para comparar realidades institucionales diversas.

Otra limitación identificada fue la disponibilidad de tiempo y recursos por parte de los entrevistados, lo que en algunos casos condicionó la extensión y profundidad de las respuestas obtenidas.

LINES DE INVESTIGACIONES FUTURAS

Sería pertinente, en futuras investigaciones, indagar sobre el rol de las familias en los procesos de inclusión de niños con TEA, especialmente en relación con su

participación, expectativas y vínculos con la escuela. También sería valioso explorar las experiencias de los propios niños, así como estudiar el impacto de programas de formación docente en estrategias inclusivas específicas para el nivel inicial.

PROPUESTA DE INTERVENCION PSICOPEDAGOGA

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se considera fundamental diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica que promueva una inclusión real y sostenida de niños/as con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el Nivel Inicial. Esta intervención tiene como eje central la creación de entornos accesibles, la formación continua del equipo docente, la planificación compartida y el acompañamiento integral del proceso escolar del niño.

La inclusión de niños con TEA requiere una mirada integral, centrada en la singularidad del sujeto, sus posibilidades y desafíos, y una transformación del modelo pedagógico tradicional hacia prácticas flexibles, colaborativas y emocionalmente sostenidas. Por ello, se propone una intervención organizada en seis líneas estratégicas:

Agenda de Desarrollo en Fases

◆ Fase 1: Diagnóstico institucional y sensibilización

Duración estimada: 4 semanas

Objetivos:

- Conocer el punto de partida real de la institución respecto a la inclusión de niños con TEA.

- Sensibilizar a los equipos docentes sobre la importancia de una mirada diversa y centrada en los derechos.
- Construir un marco común de comprensión sobre el autismo y las condiciones necesarias para una inclusión genuina.

Actividades:

1. Relevamiento mediante encuestas anónimas a docentes, familias y directivos sobre saberes previos, percepciones, necesidades y obstáculos.
2. Observaciones en salas con niños/as con TEA, realizadas por el equipo psicopedagógico.
3. Taller inicial de sensibilización: “¿Qué entendemos por inclusión? ¿Qué sabemos del TEA?”. Modalidad participativa con análisis de casos reales.

Justificación:

Comenzar con una fase diagnóstica y de sensibilización permite construir una base común, evitando implementar acciones aisladas o mal ajustadas al contexto institucional. La sensibilización es clave para desmontar estigmas y generar compromiso ético.

Evaluación:

- Informe psicopedagógico institucional.
- Sistematización de encuestas y devoluciones escritas.
- Registro de participación y nivel de apropiación conceptual del taller inicial.

◆ Fase 2: Formación situada y diseño colectivo

Duración estimada: 6 semanas

Objetivos:

- Capacitar al equipo docente en estrategias específicas para la inclusión de niños/as con TEA.
- Diseñar colaborativamente un plan de aula inclusivo y una Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI).

Actividades:

1. Ciclo de talleres específicos (1 por semana, 2 horas c/u):
 - Semana 1: Estrategias visuales, sensoriales y de estructuración del entorno.
 - Semana 2: Comunicación alternativa y aumentativa.
 - Semana 3: Regulación emocional y apoyo conductual positivo.
 - Semana 4: Evaluación flexible y documentación pedagógica.
 - Semana 5: Articulación interinstitucional: familia, EOE, terapistas.
 - Semana 6: Diseño de propuestas integrales e interdisciplinarias.
2. Taller de diseño colectivo:

- Redacción participativa de una PPI para los niños con TEA que asisten a la institución.

- Diseño de recursos didácticos accesibles y flexibles.

- Planificación de acompañamientos y apoyos en sala.

Justificación:

La formación situada y colaborativa permite que el saber se construya en comunidad a partir de la propia experiencia. No se trata solo de "capacitar", sino de transformar el hacer cotidiano con herramientas conceptuales y prácticas.

Evaluación:

- Carpeta de estrategias construida colectivamente.

- PPI diseñada y firmada por los equipos participantes.

- Evaluación cualitativa de los talleres a través de rúbricas de autoevaluación y coevaluación.

◆ Fase 3: Implementación en aula y acompañamiento

Duración estimada: 8 semanas

Objetivos:

- Aplicar en la práctica las estrategias diseñadas en la fase anterior.

- Acompañar el proceso de inclusión con seguimiento técnico y apoyo psicopedagógico.

Actividades:

1. Aplicación gradual de la PPI en el aula.
2. Registro sistemático de observaciones, avances y dificultades por parte de los docentes.
3. Acompañamiento semanal del equipo psicopedagógico en las salas (2 horas por semana).
4. Reuniones quincenales de retroalimentación entre docentes, psicopedagogas y directivos.

Justificación:

El momento de implementación es central y debe estar sostenido por una presencia real de los equipos técnicos, garantizando asesoramiento, observación y reflexión en tiempo real. El acompañamiento evita que las estrategias se desvanezcan en la rutina escolar.

Evaluación:

- Registros de aula y bitácora docente.
- Informes psicopedagógicos de seguimiento.
- Análisis conjunto de logros, ajustes necesarios y obstáculos persistentes.

◆ Fase 4: Sistematización y evaluación integral

Duración estimada: 3 semanas

Objetivos:

- Valorar el impacto de la propuesta en términos de participación, bienestar y aprendizajes del niño con TEA.
- Revisar las prácticas institucionales transformadas y aquellas aún en tensión.
- Proyectar líneas de acción sostenibles a largo plazo.

Actividades:

1. Evaluación final participativa con docentes, familias, equipos y directivos.
2. Revisión y actualización de la PPI según la experiencia vivida.
3. Elaboración de un documento institucional que registre el proceso, con recomendaciones y propuestas futuras.
4. Jornada de cierre: “Lo que aprendimos juntos: construir inclusión desde la escuela”.

Justificación:

Toda intervención debe cerrar con una instancia de análisis crítico, proyección y memoria institucional. La sistematización convierte la experiencia vivida en conocimiento compartido, que puede replicarse y mejorar.

Evaluación:

- Informe final psicopedagógico y pedagógico.
- Narrativas docentes y familiares (formato libre).

- Rúbricas de evaluación del proceso construidas colectivamente.

- Documento síntesis de impacto institucional.

Duración total del proyecto: Aproximadamente 5 meses (21 semanas)

> Se sugiere comenzar en marzo-abril para contar con una implementación significativa.

Criterios de evaluación del proceso

- Participación activa de todos los actores institucionales.
- Mejoras observables en la participación y comunicación de los niños con TEA.
- Transformaciones pedagógicas: planificación flexible, aula diversificada, rutinas accesibles.
- Coherencia institucional: entre discursos, acciones y acompañamientos.
- Creación de redes con profesionales externos y familias.
- Apropiación del enfoque de derechos y neurodiversidad.

ANEXOS

Guía de entrevista semiestructurada:

Tema: Estrategias pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el Nivel Inicial

Destinatarios: Docentes de Nivel Inicial

Duración estimada: 30-40 minutos

Tipo de entrevista: Semiestructurada

¿Podría contarme brevemente tu trayectoria docente en el nivel inicial?

¿Has tenido formación específica sobre inclusión educativa o educación especial? ¿Y sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA)?

¿Has trabajado con niños con autismo en tu sala? ¿Cuántos casos aproximadamente?

¿Qué entendés por inclusión educativa en el nivel inicial?

¿Qué características considerás más importantes en el trabajo con niños con autismo en la sala?

¿Qué desafíos observás en la inclusión de niños con TEA en la educación inicial?

¿Qué estrategias o recursos utilizás para favorecer la participación de los niños con autismo en las actividades de la sala?

¿Realizás adaptaciones curriculares o de materiales? ¿Podrías dar algún ejemplo?

¿Cómo organizás el espacio físico y las rutinas diarias para facilitar su inclusión?

¿Trabajás en conjunto con otros profesionales (acompañante terapéutico, psicopedagogo, fonoaudiólogo, etc.)? ¿Cómo es ese trabajo colaborativo?

¿Qué rol cumple el equipo directivo en relación con la inclusión de niños con autismo?

¿Contás con apoyo institucional o externo (asesoramientos, capacitaciones, materiales, etc.)?

¿Sentís que tenés las herramientas necesarias para abordar la inclusión de niños con autismo en la sala?

Desde tu experiencia, ¿qué aspectos considerás necesarios fortalecer para mejorar la inclusión de niños con TEA en el nivel inicial?

¿Qué tipo de formación o recursos considerás que serían útiles para vos y tus colegas?

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.ª ed.) [DSM-5]. Editorial Médica Panamericana.
- Argentina. Ministerio de Educación. (2013). *La inclusión como derecho y como construcción colectiva*. Programa Nacional de Educación Inclusiva. <https://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=128947>
- Arias Ortiz, C. (s.f.). *Proceso de inclusión en el aula de clase de niños con discapacidad cognitiva, autismo y síndrome de Down, mediante una propuesta pedagógica* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Bucaramanga].
- Attwood, T. (2008). *El síndrome de Asperger: Una guía para padres y profesionales*. Paidós.
- Bernstein Alfonsín, L. (2024). La inclusión educativa de los chicos con TEA, un desafío pendiente. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/721532-la-inclusion-educativa-de-los-chicos-con-tea-un-desafio-pend>
- Bravo, R. A. (2008). *Didáctica y currículum: Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Cadaveira, M., & Waisburg, C. (2014). *Autismo. Guía para padres y profesionales*. Editorial Paidós.
- Callejo López, J. (2015). *La lectoescritura en los niños autistas* [Tesis de pregrado, Universidad Jaime I]. <http://hdl.handle.net/10234/127726>
- Castillo Acobo, R. Y., Quispe Berríos, H., Arias Gonzáles, J., & Amaro, C. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de Filosofía*, 39(2), 587–596. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/39085/43810>
- Cevallos García, G. L., & Fernández Fernández, I. M. (2022). Estrategia didáctica para fortalecer la inclusión de los niños con autismo del Centro de Educación Inicial Agripina Murillo de Guillem del Cantón Portoviejo en el año 2021. *Revista <https://revistas.investigacion->

upelipb.com/index.php/educare/article/view/1697/1621 EDUCARE. Segunda Nueva Etapa 2.0, 26(Extraordinario), 345–367

Cruz, C. F. J., & Cruz, F. A. (2024). *Las estrategias pedagógicas para la inclusión escolar de niños con TEA en nivel inicial* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Salta].

Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Editorial Paidós.

Dirección General de Cultura y Educación. (2017). *Resolución N° 1664/17* [Resolución oficial]. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Fernández, A. (2007). *Los idiomas del aprendiente*. Editorial Nueva Visión.

Grandin, T., & Panek, R. (2014). *El cerebro autista: Pensar a lo grande*. RBA Libros.

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

Jordan, R. (2010). *Autismo y educación: Del conocimiento teórico a la intervención práctica*. Editorial Graó.

Jorge, D. J., & Tayagui Cabrera, J. A. (2024). *Estrategias pedagógicas implementadas por docentes y psicopedagogos en niños de nivel inicial diagnosticados con autismo* [Tesis de grado, Universidad de Granada].

Juncos, E. E., Martínez Villamil, S., & Torres, M. I. (2022). *Investigación dentro de la institución educativa sobre la inclusión de niños con trastorno del espectro autista en el nivel primario* [Tesis de licenciatura, Universidad del Gran Rosario].

<https://rid.ugr.edu.ar/bitstream/handle/20.500.14125/412/Inv.%20D-178%20MFN%207392%20tesis.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Kanner, L. (1993). *Trastornos autistas del contacto afectivo* (T. Sanz Vicario, Trad.). *Siglo Cero* (149).
https://www.ms.gba.gov.ar/ssps/residencias/biblio/pdf_Psico/Kanner.pdf

Vaillant, D. (2009). *La formación de docentes en América Latina: Repensando el presente, proyectando el futuro*. UNESCO/IPE.

Junta de Andalucía. (2008). *Documento sobre inclusión educativa*. Sevilla: Consejería de Educación.

Villa, M. (2021). *Indagación de estrategias de enseñanza en General Acha* [Tesis de grado, Universidad de origen].

Castillo Acobo, R., et al. (2022). *Consideraciones docentes sobre las barreras de la educación inclusiva*. Lugar: institución o revista.

Cevallos García, M., & Fernández-Fernández, J. (2022). *Estrategia didáctica para fortalecer la inclusión del centro Agripina Murillo de Guillem*. Lugar: Editorial o universidad.

Skliar, C. (2017). *Educación inclusiva: pedagogía de la diferencia*. Montevideo: FLACSO.