



FACULTAD DE PSICOLOGIA Y CIENCIAS SOCIALES

PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN
JÓVENES CON DIAGNÓSTICO DEL
ESPECTRO AUTISTA EN EDAD DE 18 A 25
AÑOS DEL NIVEL SUPERIOR DE LA
PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

Estudiante: Ariadna Oliveira

Legajo: 25543

Director/es: Carmen Sanchez

Co-director/es: Zulma Gastaldo

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



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

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

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4.0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI []

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha:

Firma y aclaración del autor:

INDICE

Resumen.....	4
Palabras clave.....	9
Introducción.....	5
Delimitación del Objeto de Estudio.....	9
Planteo del problema.....	6
Justificación.....	7
Objetivos.....	8
<i>Objetivo General.....</i>	<i>2</i>
<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>2</i>
Supuestos básicos de Investigación.....	9
Estado del arte.....	9
Marco teórico.....	19
Modelo social de discapacidad.....	64
La Educación Inclusiva.....	67
Barreras para el aprendizaje.....	6²
Intervención psicopedagógica.....	6³
Enfoque DUA.....	75
Trastorno del Espectro Autista.....	77
Datos de la institución que se investiga.....	7³
Método.....	40
Desarrollo metodológico.....	84
Participantes.....	85
Tipos de muestra.....	85
Cantidad de participantes.....	85
Técnica de recolección de datos.....	85
Procedimiento.....	86
Resultados.....	42
Discusión.....	47
Conclusión.....	48
Aportes y contribuciones de la investigación.....	8³
Limitaciones de la investigación.....	94
Líneas de investigación futuras.....	94
Propuestas de intervención.....	95
Referencias.....	52
Anexos.....	56

Título

Proceso de inclusión educativa en jóvenes con diagnóstico del espectro Autista en edad de 18 a 25 años del nivel superior de la Provincia de Buenos Aires.

Resumen

El objeto de investigación se enmarca dentro del proceso de inclusión educativa de jóvenes con diagnóstico del espectro autista, el objetivo es analizar y considerar las prácticas que pudieran limitar el acceso a la educación en el nivel superior.

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo de origen multifactorial que afecta procesos psicológicos, especialmente en el desarrollo social, la comunicación, el lenguaje, la anticipación y la flexibilidad (Riviere, 1998).

El autismo, es caracterizado por Kanner (1943) y Asperger (1944), sigue siendo el centro de discusiones científicas, para lograr acuerdos en la evolución que caracteriza al síndrome.

Rivière (1998) analizó el autismo como un continuo dimensional para entender sus diversas alteraciones en el desarrollo. En las revisiones actuales de la clasificación diagnóstica se prevé la sustitución de la categoría Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) por la noción Trastornos de Espectro Autista (TEA). Después Kanner (1943) describió por primera vez el trastorno, hace mas de cincuenta años, se utilizaron diversos términos para mencionarlo, que responden a distintos paradigmas y épocas.

La educación es un derecho humano fundamental, se trata de un factor determinante. Siendo así, se investiga si el sistema busca minimizar las barreras que limitan a los estudiantes para acceder al aprendizaje.

El presente estudio sostiene que la inclusión no es solo una meta, sino un proceso dinámico impulsado por la comunidad educativa. Se propone, por tanto, un modelo donde docentes y pares actúen como facilitadores del aprendizaje, promoviendo un clima de respeto mutuo donde se valide la singularidad de cada individuo. El objetivo central es asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus perfiles sociocognitivos, físicos o culturales, posean igualdad de oportunidades para participar activamente en las dinámicas académicas.

Implementando, por lo tanto, un estudio de corte cualitativo cuyo instrumento de investigación será la realización de entrevistas a diferentes profesores de educación superior en una institución de la provincia de Buenos Aires.

Palabras clave

Palabras claves: INCLUSIÓN- - APRENDIZAJE- IGUALDAD- -AUTISMO- BARRERAS- EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción

Delimitación del Objeto de Estudio

En esta investigación se indagó acerca de la incidencia de las dificultades en la inclusión educativa de jóvenes con diagnóstico del espectro autista, en el nivel superior.

Cuyo fin de realizar un abordaje en relación a los recursos con los que cuentan los estudiantes al momento de acceder a los aprendizajes.

Considerando que estas dificultades o desafíos son una barrera y pueden ser identificados por los docentes a partir de la observación en las prácticas institucionales.

Desarrollándose el mismo a través de entrevistas con profesores del nivel superior, indagando a través de sus protocolos acerca de las dificultades/ barreras que observan en sus estudiantes durante la trayectoria educativa.

Llevándose a cabo a través del contacto con distintos profesores que comparten el espacio en una institución educativa del nivel superior, perteneciente a la provincia de Buenos Aires. Durante los meses de Febrero/Marzo de 2026.

A partir de la premisa fundamental de que la aplicación oportuna de estrategias didácticas diversificadas previene que las dificultades iniciales se transformen en barreras para el aprendizaje, se establece un camino que garantiza una enseñanza sensible y acorde a las necesidades individuales de cada estudiante. Esto permite cumplir efectivamente con los principios de una educación universal, inclusiva y de calidad dirigida a todos los jóvenes y adultos.

Planteo del problema

La inclusión educativa es un proceso donde todos los actores institucionales deberían ser parte, teniendo en cuenta que no se debe regir sólo a lo pedagógico sino un imperativo ético y social que busque garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, capacidades, tengan igualdad de oportunidades para acceder, participar y egresar exitosamente de la educación superior.

"La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad explica y representa muchas de las luchas por la igualdad y contra la discriminación por las cuales han atravesado las personas con discapacidad. Entendemos a la discapacidad como el producto de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Preámbulo, inciso e)".

“Definir la Educación Superior como derecho universal es un postulado de igualdad como punto de partida, no de llegada. Esto nos ubica ante el problema de la igualdad y la diferencia, términos en tensión entre su visibilización o su negación. La vigencia de esta problematización es absoluta en la constante búsqueda de garantizar a todas las personas el acceso al conocimiento disponible, a la participación en la producción de saberes, en las discusiones de la ciudadanía de la época, en la agenda de las cuestiones públicas”. (Comunicación conjunta 1/22, La educación superior como derecho).

Justificación

En función de esto podemos pensar en la importancia de la accesibilidad y que se promueva la inclusión en el nivel superior.

El fundamento radica en reconocer la diversidad como un valor que enriquece el ambiente académico y prepara a los futuros profesionales para una sociedad plural. Un entorno inclusivo fomenta el pensamiento crítico, la empatía y la ciudadanía responsable.

La inclusión en el nivel superior va más allá de un simple ajuste; es un agente de transformación social. Al formar profesionales que han interactuado en un entorno diverso, se está contribuyendo a la creación de espacios de trabajo y comunidades más justas e inclusivas.

En función de esto podemos pensar en la inclusión educativa como un eje fundamental para abordar las diferentes estrategias, así como también evitar barreras que limiten el acceso al aprendizaje.

El alcance del derecho a la educación inclusiva es un pilar fundamental para la plena participación social, ya que garantiza que la persona con discapacidad no solo acceda a los espacios educativos, sino que permanezca y progrese en ellos en condiciones de igualdad. Esto implica que el Estado debe asegurar la educación inclusiva en todos los niveles y a lo largo de toda la vida de la

persona, desde la etapa inicial hasta la educación superior, favoreciendo su dignidad, su desarrollo integral, su autoestima y, crucialmente, su inclusión efectiva en la sociedad. Este mandato exige que las instituciones educativas realicen los ajustes razonables necesarios, proporcionen los apoyos requeridos y adecúen el entorno para eliminar las barreras, garantizando así que ninguna persona sea excluida del sistema general de educación por motivo de su discapacidad, sentando las bases para su autonomía y su capacidad de ejercer plenamente todos sus derechos. Según Seda (2014), a partir del análisis del Modelo Social de la Discapacidad plasmado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

¿Cuáles son las características del proceso de inclusión educativa en jóvenes de 18 a 25 años, con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista de un instituto de nivel superior de la provincia de Buenos Aires?

Objetivos

Objetivo General

Explorar acerca de las experiencias vinculadas a las prácticas de la inclusión educativa que limitan el acceso al nivel superior en jóvenes de 18 a 25 años con diagnóstico del Espectro Autista.

Objetivos específicos

- 1- Explorar acerca del término discapacidad para los integrantes de la institución educativa.
- 2- Identificar los recursos utilizados por la comunidad educativa para favorecer el proceso de inclusión en jóvenes con diagnóstico del espectro autista.
- 3- Identificar las propuestas institucionales que promueven o limitan la inclusión al nivel superior.
- 4- Caracterizar el trabajo interdisciplinario entre docentes en lo referido al proceso de inclusión de jóvenes con diagnóstico de autismo.

- 5- Examinar las normativas y culturales que inciden en la implementación en las políticas inclusivas.

Supuestos básicos de Investigación

La implementación de sistemas de apoyos y ajustes personalizados, que combinan estrategias de mentoría social y académica, adaptaciones metodológicas y sensibilización del cuerpo docente no están desarrolladas integralmente en el instituto estudiado.

Estado del arte

En el siguiente apartado, se presentan los antecedentes de investigaciones previas realizadas sobre temáticas que involucran el acompañamiento a las trayectorias educativas en educación superior, desde el año 2021 hasta la fecha.

La investigación de Muñoz Espinoza et al. (2026) tiene como objetivo examinar cómo se conceptualiza la educación inclusiva en las universidades latinoamericanas, así como identificar los enfoques metodológicos predominantes y elaborar recomendaciones para su adecuada implementación en el nivel superior. Para ello, utilizaron una metodología de revisión de alcance, analizando la producción científica registrada entre 2012 y 2024 en bases de datos internacionales como Scopus, Web of Science y SciELO.

Los resultados evidenciaron un creciente interés en la temática, con un aumento significativo en las publicaciones relacionadas con la educación inclusiva, predominando los estudios cualitativos. Se destacaron seis conceptos clave vinculados a la educación inclusiva: inclusión, diversidad, discapacidad, interculturalidad, equidad y calidad educativa. En la discusión, los autores señalaron que la educación inclusiva en el contexto universitario debe superar el enfoque limitado al

acceso y enfocarse en promover cambios estructurales y pedagógicos que garanticen tanto la equidad como el éxito académico de todos los estudiantes.

No obstante, se identificaron desafíos persistentes, como la ausencia de un enfoque que incorpore las múltiples dimensiones de la desigualdad, lo que hace necesario el diseño de políticas universitarias fundamentadas en la justicia social. En conclusión, el estudio sostiene que la educación inclusiva debe eliminar las barreras estructurales y atender las desigualdades existentes, además de implementar estrategias orientadas a fortalecer la equidad educativa y fomentar el éxito académico. Asimismo, resaltan la importancia de desarrollar investigaciones empíricas que permitan identificar las barreras concretas y diseñar intervenciones diferenciadas y contextualizadas para el nivel superior latinoamericano.

En la misma línea, Gutiérrez Rodríguez et al. (2022) abordan la problemática de la evaluación del aprendizaje en estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel superior, tomando como caso de estudio el Instituto Mercurio A.C., en México. La investigación se realizó con un enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo, mediante la aplicación de un cuestionario a 47 docentes. Los resultados indican que una gran mayoría de los docentes reconoce tener escaso conocimiento sobre discapacidad intelectual, y señalan que el currículo y los sistemas de evaluación no están adaptados para estudiantes con estas características. Asimismo, destacan la falta de capacitación específica para los docentes y una tendencia a aplicar evaluaciones estandarizadas sin considerar las particularidades de los estudiantes con discapacidad. Esta situación representa una barrera significativa para una inclusión efectiva. El estudio concluye que es imprescindible modificar las estrategias de evaluación, ajustando el currículo, capacitando al cuerpo docente y promoviendo un enfoque más cualitativo y formativo, que respete los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual. Esta investigación aporta evidencia relevante sobre las limitaciones estructurales y actitudinales que persisten en la educación superior, y refuerza la necesidad de una transformación institucional profunda para garantizar prácticas inclusivas.

Por otro lado, Murrillo Villacis et al. (2023) realizaron una investigación que tenía como objetivo explorar la implementación y los avances del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el contexto de la educación superior en Ecuador, centrándose en su impacto sobre la equidad, accesibilidad y calidad educativa. Este estudio se enmarca en la necesidad creciente de adoptar enfoques pedagógicos inclusivos y flexibles que respondan a la diversidad de estudiantes presentes en las instituciones universitarias, considerando al DUA como un marco teórico y práctico que permite atender dicha diversidad de necesidades mediante la promoción de la equidad y la accesibilidad educativa.

Para cumplir con este propósito, se empleó una metodología de carácter mixto que integró enfoques cuantitativos y cualitativos. La fase cuantitativa incluyó la aplicación de una encuesta con preguntas en escala Likert a estudiantes de diversas instituciones de educación superior en Ecuador, orientada a evaluar su percepción respecto a la implementación del DUA. Complementariamente, la fase cualitativa contempló la realización de entrevistas semiestructuradas a docentes y administradores, con el fin de profundizar en la comprensión de las experiencias, percepciones y desafíos vinculados a la aplicación del DUA en el ámbito universitario.

Los resultados obtenidos evidencian un panorama mixto. Por un lado, un porcentaje significativo de estudiantes reconoció que la implementación del DUA ha contribuido a mejorar el acceso equitativo al contenido curricular, así como a fomentar una mayor participación en las actividades de aprendizaje. Además, algunos estudiantes manifestaron que dicha implementación fortaleció su sensación de pertenencia dentro del entorno educativo. No obstante, también se observó que una parte importante de los estudiantes no experimenta cambios sustanciales en estas áreas, lo que indica una aplicación aún heterogénea del modelo. En cuanto a la comunicación, los resultados mostraron que mientras algunos estudiantes perciben que los docentes transmiten con claridad cómo se aplica el DUA en las clases, otros señalan insuficiencias en esta comunicación. Respecto al apoyo docente, también se reportaron percepciones divididas, con estudiantes que

valoran positivamente la orientación recibida para aplicar los principios del DUA y otros que consideran que dicho apoyo es insuficiente.

La investigación de Paredes et al. (2022) propone un análisis de la discapacidad desde las estructuras tradicionales de la universidad.

El estudio busca entender la discapacidad no como una deficiencia médica, sino como una categoría política y social que está atravesada por otras opresiones como la clase, el género y la etnia, y que además está sujeta a lógicas de poder coloniales que invisibilizan otros saberes.

El autor utiliza una metodología cualitativa con enfoque crítico-analítico y biográfico-narrativo. Se basa en la teoría crítica y el análisis documental, pero principalmente utiliza la cartografía social y relatos de vida para visibilizar las trayectorias de los sujetos. Su enfoque metodológico busca descolonizar la investigación, permitiendo que el investigador no sea un observador externo, sino alguien que reflexiona junto a las comunidades.

La muestra se compone de estudiantes y docentes en situación de discapacidad de universidades latinoamericanas (con énfasis en contextos de exclusión periférica). Más que una cantidad estadística, la muestra se enfoca en sujetos (por ejemplo: estudiantes con discapacidad que además son parte de comunidades indígenas, o mujeres con discapacidad de sectores populares), lo que permite observar cómo se acumulan las barreras de exclusión en el espacio académico.

Paredes (2022) concluye que la universidad actual aún opera bajo una "matriz colonial" que intenta "normalizar" al estudiante en lugar de transformar el entorno. Sostiene que para una verdadera inclusión se requiere:

- Reconocer que la discapacidad no se vive igual en todos los cuerpos.
- Incorporar saberes producidos por las propias personas con discapacidad en el currículo universitario.

-Eliminar la idea de que existe un "estudiante estándar" y aceptar la diversidad funcional como una forma válida de habitar el mundo. En resumen, la conclusión apunta a que no basta con la "integración", sino que se requiere una revolución en la forma de pensar la universidad.

Los investigadores chilenos, Contreras y Martínez et al. (2025) analizan la percepción de los estudiantes sobre la educación superior inclusiva en el contexto de las normativas actuales. Esta investigación tuvo como objetivos ampliar el conocimiento sobre la inclusión educativa en el nivel superior, incorporando estudiantes con discapacidad para obtener información sobre sus experiencias. El propósito fue describir las percepciones de los estudiantes con discapacidad en tres universidades chilenas. Se empleó la metodología cualitativa desde un paradigma fenomenológico, utilizando las oficinas de inclusión universitarias para distribuir formularios de captación. Se seleccionaron seis estudiantes para realizar entrevistas semiestructuradas a través de plataformas en línea. Los hallazgos revelan aspectos clave sobre la inclusión educativa, destacando barreras, facilitadores y necesidades de apoyo. Se identificaron obstáculos físicos, actitudinales y comunicacionales que limitan la participación plena de los estudiantes con discapacidad.

El estudio enfatiza sobre la importancia de visibilizar y concientizar sobre la discapacidad, así como la relevancia de los programas de inclusión universitaria. Se concluye que es necesario eliminar barreras y mejorar los programas de inclusión para garantizar la participación plena en la vida universitaria.

El objetivo principal fue describir y analizar las percepciones de estudiantes con discapacidad sobre sus procesos de inclusión en el sistema universitario chileno. El estudio buscó identificar las barreras y facilitadores que impactan en su trayectoria académica, considerando la diversidad geográfica de las instituciones chilenas.

Se empleó una metodología cualitativa con un paradigma fenomenológico, enfoque ideal para comprender las vivencias subjetivas de los participantes. Como técnica de recolección de datos,

se realizaron entrevistas semiestructuradas a través de plataformas en línea, lo que permitió profundizar en los relatos de los estudiantes sobre su vida universitaria.

La muestra fue pequeña pero representativa geográficamente, compuesta por seis estudiantes en situación de discapacidad pertenecientes a tres universidades chilenas estratégicamente ubicadas: una en el extremo norte, otra en la zona centro-sur y una última en el extremo sur de Chile.

Los autores concluyen que, aunque existen avances normativos, persisten importantes obstáculos físicos, actitudinales y comunicacionales que limitan la participación plena. Se destaca que la autodeterminación del estudiante es un factor clave para la permanencia académica. Finalmente, el estudio enfatiza la necesidad urgente de fortalecer los programas de inclusión universitaria y mejorar la concientización institucional para eliminar las barreras que aún impiden una educación superior verdaderamente equitativa.

Martinez Alvarez y Martinez Lopez et al. (2023) realizaron un estudio sobre la inclusión educativa universitaria. Con estudiantes con trastorno espectro autista (TEA)

El mismo tuvo como objetivo conocer las percepciones sobre inclusión educativa en estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) durante su ingreso y permanencia en una institución pública de educación superior, en el periodo de agosto a diciembre de 2022. Para ello, se diseñó una investigación cuantitativa, descriptiva y transversal con un enfoque no experimental, utilizando un muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra estuvo constituida por 11 estudiantes que cumplían con los criterios de selección establecidos.

Como instrumento se empleó un cuestionario elaborado específicamente para el estudio (ad hoc), compuesto por 26 ítems distribuidos en tres dimensiones: institución, ingreso y permanencia en la universidad. Los resultados indicaron que los estudiantes con TEA tienen una percepción favorable respecto a la inclusión educativa brindada por la institución. En la dimensión de ingreso, se identificaron procesos y procedimientos incluyentes; sin embargo, las políticas

inclusivas existentes presentan poca visibilidad dentro de la comunidad universitaria. En cuanto a la dimensión de permanencia, la principal dificultad señalada fue la comprensión comunicativa con los docentes, factor que impacta negativamente en los resultados académicos.

Finalmente, los autores concluyen en la necesidad de una mayor difusión de las políticas inclusivas, con el fin de fortalecer la cultura y las prácticas inclusivas en toda la comunidad universitaria, asegurando así una inclusión efectiva y sostenida.

William Rivera et al. (2024), realiza un estudio para identificar las Barreras de Aprendizaje y Participación (BAP) que enfrentan los estudiantes con TEA. El diagnóstico principal es que el sistema universitario actual está diseñado para la "neurotipicidad", lo que genera una desorientación profunda en alumnos que procesan la información de manera literal o que tienen hipersensibilidad sensorial.

La investigación utiliza un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico. Este método es crucial porque no busca medir "cuántos" estudiantes tienen TEA, sino "cómo viven" su experiencia universitaria.

Se emplearon entrevistas semiestructuradas a profundidad. Esto permitió que los participantes relataran sus crisis, sus éxitos y sus percepciones sobre el profesorado sin las limitaciones de un cuestionario cerrado.

Se utilizó la codificación temática, agrupando los testimonios en categorías como: barreras físicas, barreras pedagógicas y barreras sociales.

La muestra fue seleccionada de manera no probabilística e intencional, compuesta por: Estudiantes universitarios con diagnóstico clínico de TEA (incluyendo lo que anteriormente se denominaba Síndrome de Asperger). Alumnos pertenecientes a diversas facultades (Ciencias Sociales, Ingenierías y Artes) para observar si el tipo de carrera influía en las barreras percibidas. En algunos casos, se incluyeron voces de docentes y tutores de los servicios de apoyo para triangular la información y contrastar la visión del alumno con la de la institución.

Concluye haciendo referencia a las Barreras de comunicación, el lenguaje figurado, las ironías en clase y las instrucciones ambiguas en los exámenes son los principales obstáculos. El estudiante TEA requiere instrucciones explícitas y segmentadas. Así mismo, Hipersensibilidad Sensorial, el entorno universitario (cafeterías ruidosas, iluminación fluorescente, pasillos abarrotados) genera una "fatiga cognitiva" que agota al estudiante antes de llegar a la parte académica. Se registra que muchos estudiantes realizan un esfuerzo consciente por parecer "normales" (masking), lo que deriva en cuadros de ansiedad y depresión a mitad del semestre. Por último, Inflexibilidad Administrativa, Las normativas universitarias son rígidas.

La conclusión destaca que la inclusión real requiere flexibilidad en los tiempos de entrega y formatos de evaluación alternativos.

El estudio Arrellano et al. (2021) explora las experiencias universitarias desde la perspectiva propia de los estudiantes con discapacidad, analizando las barreras y facilitadores que encuentran en su trayectoria académica. Se enfoca en cómo se construyen las tramas de accesibilidad e insensibilidad en el ámbito de la educación superior.

Se utilizó una metodología cualitativa, centrada en recuperar las voces y narrativas de los protagonistas. Se emplearon técnicas como entrevistas en profundidad para profundizar en los sentidos y significados que los estudiantes otorgan a sus vivencias institucionales.

La muestra estuvo conformada por estudiantes con discapacidad pertenecientes a universidades públicas argentinas. El estudio prioriza la dimensión subjetiva, analizando casos que permiten entender la diversidad de situaciones y el impacto de las políticas institucionales en la vida de los alumnos.

Las autoras concluyen que la accesibilidad no debe entenderse solo como una cuestión de infraestructura (rampas, ascensores), sino como un fenómeno complejo que incluye dimensiones académicas, comunicacionales y actitudinales. El estudio resalta que la "insensibilidad" a menudo se manifiesta en gestos cotidianos y prácticas pedagógicas que excluyen, y que la verdadera inclusión

requiere un compromiso institucional que trascienda la norma para centrarse en el acompañamiento real de las trayectorias.

Rossi y Lopez et al. (2025) diseñaron un estudio que se centra en las políticas institucionales de inclusión educativa en el nivel superior, analizando cómo estas normativas se traducen en prácticas concretas dentro de la vida universitaria.

Se utiliza un enfoque cualitativo basado en el análisis documental de resoluciones y normativas de la UNRC, complementado con entrevistas semiestructuradas a gestores y docentes para comprender la brecha entre la letra escrita y la implementación real.

La investigación toma como caso de estudio a la Universidad Nacional de Río Cuarto, involucrando a actores clave de la gestión académica y equipos de acompañamiento a la discapacidad de dicha institución.

Las autoras concluyen que, si bien existe un marco normativo sólido que garantiza el derecho a la educación superior, persisten barreras en la cultura institucional. Destacan que la inclusión efectiva no depende solo de la normativa, sino de la formación docente y de la superación de enfoques asistencialistas para pasar a un modelo de derechos que considere la accesibilidad académica como un eje transversal.

Los autores Luppino y Campolongo et al. (2022) plantearon como objetivo general estudiar el desarrollo de las políticas sobre inclusión escolar, haciendo foco en personas con discapacidad, tomando como punto de partida las diferentes políticas tendientes a instalar el paradigma integrador dentro del sistema educativo. Para la realización del ensayo utilizan como metodología el análisis documental comparando normativas relevantes en términos de educación, inclusión escolar y derechos de niños, niñas y adolescentes, promulgadas en distintas gestiones de gobierno, con el objetivo de encuadrar las distintas políticas en materia educativa que se han implementado en nuestro país en relación a los distintos modelos sociales con los que se ha conceptualizado históricamente a las personas con discapacidad.

Como conclusión plantean interesante la necesidad de la realización de un análisis en profundidad de la cultura escolar y de las prácticas docentes en la actualidad para evaluar la situación de las personas con discapacidad y poder proponer estrategias que permitan sortear las barreras que interfieren en la realización personal de las personas con discapacidad.

Peralta Palacios en su tesis de doctorado titulada “La actitud de los docentes acerca de una Educación Inclusiva en la Educación Superior. Retos y desafíos” (2023). En su trabajo plantea que ir hacia un modelo de universidad basado en los principios de la Educación Inclusiva supone un reto para la Enseñanza Superior.

La investigación indaga la problemática acerca de la Educación Inclusiva en la Educación Superior, en la Ciudad de Encarnación, Paraguay.

Tiene como objetivo el análisis de la actitud, la formación y las prácticas en relación a la Educación Inclusiva en la Educación Superior desde la perspectiva de los docentes de una Universidad privada de la ciudad de Encarnación.

La investigación utiliza una metodología cualitativa, de enfoque etnográfico, con diseño no experimental. Se utiliza como instrumento la entrevista y el análisis de contenido. La muestra estuvo conformada por 14 docentes y 2 decanos.

Se destacan como hallazgos la actitud y la percepción de los docentes hacia los alumnos con necesidades educativas que es positiva y abierta; la necesidad de la capacitación docente en temas de inclusión y la necesidad de contar con herramientas prácticas para poder intervenir estratégicamente.

Como conclusión, el trabajo muestra que la Educación Inclusiva en la Educación Superior requiere priorizar retos y desafíos. En el estudio quedan detalladas las recomendaciones a incluir como eje programático dentro de la formación de posgrado de los docentes universitarios.

Marco teórico

“la inclusión es un proceso inacabado que busca eliminar las barreras al aprendizaje y la participación, asegurando que cada joven —independientemente de sus condiciones personales— sea reconocido como un miembro de pleno derecho en su comunidad educativa.” Maldonado (2013)

Partiendo de la teoría, es fundamental trazar un recorrido histórico sobre las distintas concepciones de la inclusión respecto a las personas con discapacidad.

Según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se considera que persona con discapacidad son aquellas que tienen alguna deficiencia motriz, sensorial, intelectual o mental y que no pueden participar de manera plena y en igualdad de condiciones en la sociedad porque se encuentran con alguna barrera que se los impide. Distintos autores coinciden en destacar tres paradigmas que enfocan la manera como se ha visto a las personas con discapacidad a lo largo de la historia. Para comprender el significado de la palabra paradigma, resulta necesario recurrir a Thomas Kuhn, quien desarrolló el término en 1975 para explicar los cambios o revoluciones científicas. Entonces un paradigma es un conjunto de teorías, conocimientos, métodos, y valores que una comunidad científica acepta como la forma en que se debe hacer ciencia. Para Kuhn, los paradigmas se rompen a lo largo de la historia, y cuando un paradigma ya no puede explicar los fenómenos, se produce una crisis y surge un nuevo paradigma. En relación a la mirada sobre la discapacidad se pueden detallar:

- El paradigma tradicional: asociado a una visión que ve y trata como personas inferiores a las personas con discapacidad. O que se subestima, se las considera que no son ‘normales’ y que no están capacitadas para hacer cosas como el resto de las personas. En este paradigma, a quienes tienen discapacidad se les considera objetos de lástima y no personas con derechos o sujetos de derechos. De ahí vienen las distintas formas incorrectas como se denomina a una persona con discapacidad: inválido, impedido, tullido, cieguito, sordito, mongolito, incapaz, loquito, tontito, excepcional, especial, etc.

-El paradigma biológico: centra el problema en la persona que tiene deficiencias o limitaciones. Aquí la persona es considerada paciente, quien para adaptarse a las condiciones del entorno que lo rodea (social y físico) debe ser sometido a la intervención de los profesionales de la rehabilitación. Se considera que para superar las limitaciones funcionales del paciente o la paciente es necesario que un conjunto de profesionales y especialistas le ofrezcan una serie de servicios y tratamientos. Este enfoque ve a la persona como receptor pasivo de apoyos institucionalizados.

- El paradigma de derechos humanos: se centra en la dignidad del ser humano, independiente de las características o condiciones que tenga: ser hombre o mujer, su color de piel, edad, estatura, discapacidad, condición o cualquier otra. En este enfoque, la discapacidad es colocada como una característica más dentro de la diversidad de los seres humanos y no como la característica que debe definir la vida de una persona.

En este paradigma la discapacidad es caracterizada como un producto social que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras actitudinales y de entorno, que evitan la participación plena y efectiva, la inclusión y el desarrollo de estas personas en la sociedad donde viven, en condiciones de igualdad con las demás. (Extracto de: Manual básico sobre desarrollo inclusivo. Nicaragua, 2007 citado en Educación Inclusiva, Fundamentos y prácticas para la Inclusión, Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

Existen diversos autores y documentos que mencionan los paradigmas con otra nomenclatura, es necesario realizar esta aclaración teniendo en cuenta que en otros documentos se puede encontrar la descripción con diferentes nombres.

Modelo social de discapacidad

El modelo social de la discapacidad es un paradigma para pensar en la discapacidad ya no desde una perspectiva individual, sino desde lo colectivo. Este modelo entiende a la discapacidad como la interacción entre la persona y las barreras que existen en su entorno.

“El modelo social de la discapacidad tiene que ver con quitar a la discapacidad como algo que le afecta a una persona y ubicarlo en un lugar colectivo. Porque la discapacidad tiene estrecha relación con las barreras que coloca o elimina la sociedad, por eso se habla de una cuestión colectiva que nos atañe a todas las personas, entonces la discapacidad pasa de ser algo individual a ser algo colectivo. Se trata de ver a la discapacidad como parte de la diversidad humana”. “La discapacidad es una construcción social que evoluciona con el tiempo”, dice González Bonet (2014).

Las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, que al interactuar con diversas barreras puedan impedir su participación plena en la sociedad.

El Modelo Social de la Discapacidad introduce la perspectiva de la accesibilidad y la inclusión, lo cual implica eliminar barreras. Para lograrlo, es necesario que se implementen optimizaciones como el diseño universal, la accesibilidad comunicacional o física, los ajustes razonables y los apoyos.

Bajo esta premisa, el modelo social tiene que ver con quitar a la discapacidad como algo que le afecta solo a un sujeto y ubicarlo en un lugar social; por ello, González Bonet (2014) enfatiza que la discapacidad tiene una estrecha relación con las barreras que coloca o elimina la sociedad, siendo fundamental verla como parte de la diversidad humana.

El diseño universal se refiere al diseño de productos, entornos y servicios que puedan ser utilizados por la mayor cantidad de personas posible, sin necesidad de adaptación o diseño especializado. Un ejemplo de esto puede ser una pieza audiovisual que cuenta con subtítulos y audiodescripción para las personas con discapacidades auditivas o visuales.

La accesibilidad comunicacional tiene que ver con garantizar que todas las personas tengan la oportunidad de acceder a la información y comunicarse sin barreras. Esto incluye el uso de lenguaje sencillo, intérpretes de lengua de señas, materiales en Braille, materiales accesibles para ser leídos por lectores de pantalla o uso de pictogramas.

La accesibilidad física se trata de optimizaciones en los entornos físicos para que puedan ser utilizados por todas las personas. Por ejemplo, pensemos en un edificio. Si en la entrada hay rampas, las entradas son anchas, hay ascensores grandes y baños amplios, las personas usuarias de sillas de ruedas o con dificultades para caminar puedan hacer uso de estas instalaciones.

Los ajustes razonables se implementan cuando no se contempló previamente la accesibilidad y el diseño universal o cuando no son suficientes. Los ajustes razonables pueden ser también reducir la jornada laboral para una persona con discapacidad intelectual, puede ser en salud que los turnos sean más largos para darle más lugar a la comunicación.

Los apoyos incluyen el uso de tecnologías, dispositivos o de la asistencia de una o más personas para que la persona con discapacidad pueda acceder a prácticas, información o espacios determinados y así después tomar decisiones con autonomía y el ejercicio de sus derechos. Es una decisión de las personas contar con un apoyo.

Para Bonet (2014):

- El modelo social de la discapacidad postula que la discapacidad es construida por la sociedad y causada por su organización. Nuestra sociedad está hecha por y para personas sin discapacidad, y cualquiera que no se ajuste a este modelo es discapacitado. Este modelo cuenta con el respaldo de un número considerable de autores con discapacidad. El modelo social enfatiza que la plena participación social tiene poco que ver con las capacidades de una persona con discapacidad, sino con los constructos sociales que le impiden su inclusión. Este modelo suele ser una crítica al modelo médico de la discapacidad.

El modelo de vida independiente de la discapacidad es similar al modelo social de la discapacidad. Su enfoque se centra más en la defensa de la independencia de las personas con discapacidad. Las personas con discapacidad son expertas en sus propias necesidades y en los servicios que requieren.

La Educación Inclusiva

Para conceptualizar la educación inclusiva, es fundamental establecer una clara distinción entre algunas terminologías asociadas: Al decir Pantano (2007) que la palabra discapacidad está muy difundida en Argentina, pero no siempre es empleada de la misma forma ni sus alcances son claros para todos/as. Muchas veces se busca “suavizar” o usar eufemismos que no son del todo claros. Por eso mismo, poder diferenciar los conceptos como los de integración e inclusión resulta fundamental para avanzar hacia la educación inclusiva. Tener claridad del significado de cada uno de los términos, permite distinguir entre la forma en que se concibe la participación de las personas con discapacidad hacia el interior del sistema educativo.

En cuanto al concepto de integración, consiste en adaptar a los y las estudiantes a un sistema educativo preexistente, donde las estructuras y prácticas resultan poco flexibles. Según Arnáiz (2003), la integración busca que los estudiantes "encajen" en las aulas regulares, proporcionando apoyos puntuales, pero sin transformar significativamente el entorno educativo para responder a la diversidad.

En cambio, la inclusión plantea un enfoque más amplio, tomando la diversidad como posibilidad de promover cambios estructurales, pedagógicos y culturales para garantizar la participación plena de todos/as los/as estudiantes. Autores como Ainscow y Booth (2006) definen la inclusión como un proceso continuo que busca eliminar barreras al aprendizaje y la participación, creando entornos educativos más equitativos y accesibles para todos/as, independientemente de sus características o condiciones.

Entonces, se puede decir que la inclusión educativa ha evolucionado como un concepto fundamental en referencia a los conceptos de equidad y justicia social. En el ámbito de la educación superior especialmente, no solo se busca garantizar el acceso, sino también promover la participación plena y significativa de todos los y las estudiantes, independientemente de sus

condiciones personales, sociales o culturales. Para comprender su importancia, resulta necesario recorrer los fundamentos teóricos y normativos que sustentan la inclusión educativa.

El concepto de educación inclusiva está sustentado y avalado por diferentes tratados Nacionales e Internacionales como:

- La Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (1990): marcó un hito en garantizar el acceso universal a la educación básica. Teniendo como objetivo promover el acceso equitativo a una educación de calidad, con especial atención a los grupos más vulnerables. La declaración puso énfasis en la importancia de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, incluyendo conocimientos, habilidades y valores.

- La Declaración y Marco de Acción de Salamanca (1994): Se reafirma el derecho de todas las personas a una educación de calidad y subraya la necesidad de adaptar los sistemas educativos para atender las diversas necesidades de los y las estudiantes, especialmente aquellos con discapacidades o en situación de vulnerabilidad. En la declaración se establece que las escuelas inclusivas son fundamentales para construir sociedades más justas y equitativas. También destaca la importancia de la formación docente, la participación comunitaria y el diseño de políticas educativas integradoras que favorezcan la inclusión en todos los niveles educativos.

- El Marco de Acción de Dakar (2000): Este marco establece seis objetivos prioritarios para lograr una educación inclusiva y equitativa para el año 2015, entre los que destacan: ampliar el acceso a la educación infantil, garantizar la enseñanza primaria universal, promover la equidad de género, mejorar la calidad educativa y atender las necesidades de los jóvenes y adultos en formación.

Aunque se han logrado avances significativos, los desafíos persistentes llevaron a la formulación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en 2015, con una visión más amplia y renovada hacia una educación inclusiva y equitativa para todos.

- La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006-Ratificada en Argentina 2008): Tiene como objetivo asegurar que las personas con discapacidad puedan disfrutar plenamente de todos los derechos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás. La convención pone énfasis en los principios como la igualdad, la no discriminación, la accesibilidad universal, la participación plena en la sociedad y el respeto por la dignidad. En el ámbito educativo, es importante destacar el artículo 24 que subraya el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva y de calidad, garantizando su acceso a las escuelas regulares y eliminando barreras que limiten su participación.

Desde la normativa nacional, tanto la Ley de Educación Nacional N° 26.206, y la Ley de Educación Superior 24.521 establecen las responsabilidades y compromiso del Estado Argentino para implementar políticas que aseguren el derecho a la educación de todo el estudiantado. Históricamente el acceso al nivel de educación superior estuvo reservado a los sectores sociales con mayores privilegios. Este modelo dio lugar a lo que Pablo Gentili define como una inclusión excluyente (Abratte, 2015), entendiendo que son todas aquellas acciones emprendidas bajo el discurso de la educación inclusiva que generan nuevos contextos y/o espacios de exclusión.

La ley de Educación Nacional en su artículo 8 esclarece que la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

Por otro lado, el artículo 11 también enuncia en sus diferentes puntos la garantía para la inclusión educativa en todos los niveles.

En el artículo 12, el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, son los responsables de la planificación, organización,

supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional. Garantizan el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, mediante la creación y administración de los Nacional crea y financia las Universidades Nacionales. Especialmente el capítulo V de la ley aborda la educación superior en sus cuatro artículos. establecimientos educativos de gestión estatal. El Estado Nacional crea y financia las Universidades Nacionales. Especialmente el capítulo V de la ley aborda la educación superior en sus cuatro artículos.

Si bien en la educación argentina la obligatoriedad abarca desde sala de 4 hasta el nivel secundario inclusive, según la Ley de Educación Superior, es responsabilidad del Estado y las Provincias asegurar a las y los estudiantes la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso; en la educación superior de gestión estatal, dar en forma equitativa becas, condiciones adecuadas de infraestructura y recursos tecnológicos para las personas que tengan dificultades económicas; tener políticas de inclusión educativa y reconocer la identidad de género y las diferentes culturas; tomar medidas para dar iguales oportunidades y posibilidades a las personas con discapacidad; fomentar formas democráticas de organización; relacionar prácticas y saberes de otros ambientes sociales para que se construya conocimiento relacionado con las necesidades de la población.

A su vez, todas las personas que aprobaron la educación secundaria pueden ingresar a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. El ingreso es libre e irrestricto. Pueden existir procesos de nivelación y orientación, pero esos procesos en ningún caso deben tener un carácter selectivo excluyente o discriminador. Especialmente los y las estudiantes con discapacidad tienen derecho a contar durante las evaluaciones con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes. Según Blanco (2006), la educación inclusiva presenta diferentes características: su fundamentación en los derechos humanos entendiendo que todas las personas tienen derecho a una educación de calidad que les permita desarrollar al máximo sus capacidades y potencialidades que van a contribuir a una sociedad más justa, igualitaria y democrática.

En este mismo sentido, la inclusión en educación resulta ser un medio para avanzar hacia una mayor equidad y el desarrollo de sociedades más inclusivas y democráticas, evitando las diferencias de origen de los y las estudiantes. Según Blanco (2006) el principio de equidad significa tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad entre los seres humanos. La autora propone que la educación inclusiva aspira a proporcionar una educación de calidad para todos/as, dando respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado.

La Ley de Educación Superior Nº 24.521 sancionada en Argentina en 1995, aún vigente, establece en su artículo 2º que “toda persona tiene derecho a acceder a una educación superior de calidad, en condiciones de igualdad y equidad”. Asimismo, en su artículo 7 garantiza el “derecho de toda persona que haya completado el nivel medio a ingresar a estudios superiores, sin discriminación alguna”. La ley reconoce la autonomía institucional, pero también explicita el principio de igualdad de oportunidades y condiciones, así como la necesidad de adecuar las condiciones de enseñanza a la diversidad de los estudiantes. Esto implica un compromiso con políticas de inclusión en el ámbito universitario, que garanticen no solo el acceso, sino también la permanencia y el egreso de estudiantes con discapacidad, evitando cualquier forma de discriminación, ya sea por motivos físicos, sociales, culturales o económicos.

Este marco legal las universidades tienen la responsabilidad de adoptar medidas que favorezcan la participación plena de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad, lo que implica revisar críticamente las condiciones de accesibilidad, las prácticas docentes y los dispositivos institucionales de acompañamiento.

Barreras para el aprendizaje

Las barreras para el aprendizaje hacen referencia a los obstáculos que impiden que los y las estudiantes accedan a una educación de calidad, tengan una participación plena en actividades educativas o logren aprendizajes significativos. Según Booth y Ainscow (2002), estas barreras pueden ser de diversa índole, incluyendo factores físicos, sociales, culturales, pedagógicos o actitudinales. Entre ellas destacan las prácticas excluyentes en los sistemas educativos, la falta de recursos adecuados, prejuicios sociales y culturales, así como las infraestructuras inaccesibles.

Sumado a lo anterior, Echeita y Duk (2008) subrayan que las barreras también pueden derivar de un currículum inflexible que no considera la diversidad del alumnado, así como de la falta de formación docente en estrategias inclusivas. Estas barreras, además de limitar el aprendizaje, pueden contribuir a la exclusión de los/las estudiantes más vulnerables.

Entonces, para poder hablar de igualdad de oportunidades es necesario destacar que todas las personas tienen los mismos derechos, el acceso a los recursos sociales, educativos, en igualdad de trato sin ningún grado de discriminación. La accesibilidad es un requisito que cualquier espacio, ámbito, servicio debería cumplir para poder ser utilizado por cualquier persona de manera autónoma, segura, confortable y equitativa (Mareño, 2009).

Se puede nombrar: - La accesibilidad física: implica asegurar las condiciones edilicias.

- La accesibilidad comunicacional: propone modificar páginas web, materiales, contar con intérpretes de lengua de señas, entre otros.

- La accesibilidad académica: son acciones didácticas para eliminar obstáculos y barreras que posibilitan condiciones de equidad para estudiantes con discapacidad en la universidad (Grzona, 2012).

A su vez, Grzona (2012) enfatiza en la necesidad de diseñar estrategias didácticas que no solo se adapten a las necesidades de los y las estudiantes, sino que además promuevan la igualdad de oportunidades en las trayectorias educativas y los procesos de aprendizaje. Estas estrategias pueden relacionarse con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que busca diversificar las formas de representación, acción, expresión y compromiso para atender a la diversidad.

La posibilidad de construir entornos de aprendizajes accesibles, fomentar la formación y capacitación docente en inclusión, poder focalizar en la centralidad del/la estudiante priorizando intereses, capacidades, estilos de aprendizaje, fomentando autonomía, identificar las barreras de aprendizaje que las instituciones representan (actitudinales, culturales, edilicias, etc.), permitirán sortear algunas dificultades que se presenten.

Según López (2016), bajo la perspectiva de la educación inclusiva, la enseñanza y todos los procesos que la facilitan están centrados en el estudiante. El diseño curricular concentra sus esfuerzos en el perfil del graduado, el plan de trabajo del equipo docente se organiza de modo tal que el/la estudiante logre adquirir los conocimientos y capacidades necesarias para su perfil y toda la comunidad participa activamente y desde cada uno de sus roles para acompañar el ingreso, sostener la permanencia y garantizar el egreso de profesionales de alta calidad.

Intervención psicopedagógica

La intervención psicopedagógica es una práctica que se centra en reconocer, anticipar y resolver dificultades académicas y de ajuste escolar utilizando estrategias específicas a las características individuales del aprendiz (Coll, 2007). Es vital en el caso de un estudiante con TEA, ya

que dicha intervención apoya la planificación de apoyos que facilitan el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y emocionales para el éxito.

Con esto reconocer que la psicopedagogía actúa como un puente hacia el aprendizaje y la reflexión sobre el sujeto a intervenir, y está involucrada junto a otros actores implicados, donde la coparticipación es fundamental (Coll, Palacios y Marchesi, 1999, en Villegas Robertson, 2019).

- ✓ Rol del psicopedagogo en el nivel superior
- ✓ Estrategias para favorecer la autonomía y autorregulación
- ✓ Prácticas psicopedagógicas inclusivas

La autora Primogero (2008) , refiere que las/los profesionales poseen conocimientos y tienen habilidades específicas para comprender los procesos de aprendizajes y orientar a los actores implicados.

Teniendo en cuenta, las incumbencias profesionales del título, contempladas en la Res.Min. 2473/84 Modif. 2003. Refiere que se debe asesorar con respecto a las perturbaciones y/o anomalías para favorecer el proceso de aprendizaje.

La propuesta de intervención de Primogero (2008) se aleja del modelo clínico tradicional para posicionarse en una perspectiva institucional y sistémica, con un fuerte énfasis en la Educación Superior. Su enfoque considera que la psicopedagogía no debe limitarse a la corrección de dificultades de aprendizaje, sino actuar como un motor de transformación dentro de la cultura universitaria.

Primogero (2008) sostiene que el abordaje debe ser preventiva y proactiva. Se centra en la alfabetización académica, ayudando a los estudiantes a decodificar las exigencias del nivel superior. Su trabajo en la coordinación de tutorías busca fortalecer la autonomía del alumno, brindando herramientas de autorregulación del aprendizaje y gestión del tiempo, elementos críticos para reducir la deserción en los primeros años.

Para la autora, el psicopedagogo institucional interviene con y a través de los docentes. Su enfoque promueve el paso de una enseñanza centrada en el contenido a una enseñanza centrada en el aprendizaje. Esto implica capacitar a los profesores en:

- Diseñar experiencias donde el alumno resuelva problemas y aplique conocimientos.
- Entender la evaluación como un proceso de diálogo que permite al estudiante identificar sus fortalezas y áreas de mejora.

Su enfoque es la integración de la ética y la pedagogía. Propone que la intervención psicopedagógica debe fomentar hábitos del pensamiento, como la curiosidad, la honestidad intelectual y la perseverancia. De este modo, el aprendizaje no es solo la adquisición de datos, sino la formación integral de la persona.

Bajo su mirada, el accionar del Psicopedagogo debe garantizar la inclusión mediante el diseño de aulas heterogéneas. Esto supone que la institución reconozca que no existe un "estudiante promedio" y que, por tanto, las estrategias de enseñanza deben ser lo suficientemente flexibles para alcanzar a perfiles diversos, evitando la estigmatización del alumno que aprende de forma distinta.

Enfoque DUA

El Enfoque DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) es un marco pedagógico que busca ofrecer una educación accesible y equitativa para los y las estudiantes, reconociendo las diferencias en las formas de aprender. En el contexto de la educación superior el DUA resulta una herramienta para que los/las docentes puedan diseñar diferentes propuestas que sean flexibles, inclusivas y efectivas para estudiantes con diversas habilidades y necesidades. Este enfoque se basa en tres principios clave: - Representación Múltiple del Contenido: sugiere que los docentes deben proporcionar múltiples formas de presentar la información para que todos/as los/as estudiantes puedan acceder a ella, independientemente de sus habilidades o estilos de aprendizaje. Según CAST (2018), esto implica usar diferentes medios, como texto, imágenes, audios y videos, para explicar

conceptos y facilitar el entendimiento de los contenidos. En la educación superior, los docentes deben considerar que los estudiantes tienen diferentes formas de procesar y aprender la información. Por lo tanto, es esencial que el contenido se presente de manera diversificada, utilizando tecnologías, recursos multimedia, y adaptaciones, lo que permite que estudiantes con diversas capacidades cognitivas, sensoriales o tecnológicas accedan al mismo conocimiento de manera efectiva (Meyer, Rose y Gordon, 2014).

- Acción y Expresión Múltiples: hace referencia a la necesidad de ofrecer a los/as estudiantes varias maneras de demostrar lo que han aprendido. En lugar de limitar las evaluaciones a exámenes tradicionales o presentaciones orales, los y las docentes pueden permitir que expresen su conocimiento a través de otros medios, como ensayos escritos, presentaciones multimedia, o proyectos colaborativos. García (2015) señala que este principio es clave en la educación superior, donde los/as estudiantes presentan habilidades y estilos diversos de expresión. Al permitir que elijan cómo expresar lo aprendido, los/as docentes pueden mejorar la accesibilidad y la equidad en la evaluación. - Compromiso Múltiple: radica en la importancia de involucrar a los y las estudiantes de manera activa en su proceso de aprendizaje. Diseñando diferentes actividades que promuevan la motivación, la participación y el interés, reconociendo que cada uno/a tiene diferentes formas de aprender y comprometerse con el contenido. Según Tomlinson (2014), los docentes deben incorporar estrategias que fomenten el interés, la autonomía y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Esto incluye la creación de un ambiente de aprendizaje que valore la diversidad y ofrezca oportunidades de colaboración y reflexión. En el contexto de la educación superior, esto podría implicar el uso de aprendizaje basado en proyectos, debates, o el uso de tecnologías interactivas que permitan un mayor control del propio aprendizaje por parte de los estudiantes.

Aplicación del Enfoque DUA en la Educación Superior El enfoque DUA puede resultar necesario e innovador en el ámbito de la educación superior, especialmente cuando se busca una mayor inclusión y equidad. La aplicación de los principios del DUA permite que los y las docentes

contemplan diferentes estrategias de enseñanza a la diversidad de sus estudiantes, mejorando la accesibilidad y la participación de todos/as en el proceso educativo. CAST (2018) enfatiza que la flexibilidad en la enseñanza, tanto en la representación del contenido como en las formas de expresión y en el fomento del compromiso, contribuye a un entorno de aprendizaje inclusivo que facilita la adquisición de competencias y habilidades, independientemente de las diferencias individuales de los estudiantes.

Trastorno del Espectro Autista

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición neurobiológica del desarrollo que afecta la comunicación social y se manifiesta a través de patrones restrictivos y repetitivos de conducta (American Psychiatric Association, 2014). Según Baron-Cohen (2001), una de las dificultades centrales en personas con TEA es el déficit en la Teoría de la Mente, lo que dificulta la interpretación y respuesta adecuada a señales sociales y emocionales. Esta condición presenta una amplia variabilidad, lo que implica que las necesidades educativas de los estudiantes con TEA son diversas y deben abordarse de manera individualizada para garantizar su participación efectiva en contextos educativos, en especial en la educación superior donde las demandas sociales y académicas son complejas.

El concepto de autismo surge a principios del siglo XX, pero es en la década de 1940 cuando el psiquiatra Leo Kanner y el pediatra Hans Asperger describen por separado una serie de características y patrones de comportamiento en niños que hoy en día se consideran fundamentales en el diagnóstico del TEA. Estos estudios pioneros sentaron las bases para la comprensión inicial del autismo.

A partir de las descripciones clínicas realizadas por Kanner en 1943, quien examinó a once niños que padecían lo que se denominaba “aislamiento autista”, Kanner (1943) describió a estos niños como “pequeños solitarios con un interés inusual por objetos o la rutina” (p. 245), marcando la base para el diagnóstico temprano. Esta caracterización inicial se enmarca dentro de una evolución

histórica más amplia, ya que, como señala Baron-Cohen (2008), “fue el psiquiatra suizo Bleuler el que utilizó por primera vez el término «autista» para describir la esquizofrenia. La palabra autista procede del término griego “autos” que literalmente significa “consigo mismo” (p. 25). De este modo, la conceptualización y clasificación del TEA han experimentado cambios sustanciales a partir de estas primeras definiciones clínicas.

A medida que avanzaba la investigación y se ampliaba la comprensión, surgieron diferentes enfoques y perspectivas sobre el autismo. Durante muchos años, el autismo se consideraba un trastorno raro y poco común. Sin embargo, a partir de la década de 1980, se produjo un cambio significativo, y se reconoció que el autismo era más frecuente de lo que se creía anteriormente.

El desarrollo y la evolución de los sistemas de diagnóstico, como el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM), han sido fundamentales para la identificación y clasificación del TEA. A medida que se publicaron nuevas ediciones del DSM, se realizaron cambios significativos en los criterios diagnósticos y en la comprensión del TEA como un espectro más amplio que abarca diferentes niveles de gravedad y características individuales.

En las últimas décadas, ha habido un mayor enfoque en la conciencia pública y la promoción de la inclusión de las personas en el espectro autista. Se han logrado avances en la investigación, las intervenciones y el apoyo, lo que ha llevado a una mejor calidad de vida para las personas con TEA.

En la década de 1960, se realizaron investigaciones adicionales para comprender mejor el autismo. Se exploraron factores genéticos, biológicos y ambientales que podrían contribuir al desarrollo del TEA. A medida que avanzaba la investigación, se comenzó a reconocer que el autismo era más prevalente de lo que se pensaba inicialmente.

En la década de 1980, se produjo un cambio significativo en la conciencia y la comprensión del autismo. Antes se creía que era una condición rara, pero los estudios epidemiológicos demostraron que su prevalencia era mayor de lo esperado. Esto llevó a un aumento de la atención y la investigación en el campo del autismo, impulsando un mayor enfoque en la identificación temprana y las intervenciones.

Durante la década de 1990, se produjo una comprensión más amplia del espectro autista. Se reconoció que el autismo abarcaba una amplia gama de características y niveles de funcionamiento. Se desarrollaron diferentes subtipos, como el trastorno autista, el síndrome de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado, para reflejar la diversidad dentro del espectro. En 2013, se publicó el DSM-5, que consolidó los subtipos de autismo en una única categoría: el Trastorno del Espectro Autista. Este cambio reflejó la comprensión de que el autismo es un espectro continuo, con diferentes manifestaciones y niveles de gravedad.

En la actualidad se continúa investigando en la genética, la neurociencia y las intervenciones terapéuticas para mejorar la identificación temprana, la intervención y el apoyo a las personas en el espectro autista

La historia del TEA es un testimonio del progreso en la comprensión y la atención a las personas en el espectro autista. A través de la investigación, la conciencia pública y el desarrollo de criterios diagnósticos más precisos, se ha avanzado en el reconocimiento y el apoyo a las personas afectadas por el TEA.

La Ley Nacional N° 27.043 Sancionada en 2014, es la piedra angular en Argentina. Declaran de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de las personas afectadas por trastornos del espectro autista.

-Investigación y Detección: Obliga al Estado a realizar estudios epidemiológicos y a promover la detección temprana.

-Capacitación: Exige la formación de profesionales de la salud y educación en la temática.

-Inclusión: Garantiza el acceso a las terapias y apoyos necesarios.

La normativa se apoya en la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación, que establece:

-Derecho a la educación inclusiva: Ninguna escuela (pública o privada) puede rechazar la matriculación de un alumno por su discapacidad.

-PPI (Proyecto Pedagógico Individual): Las escuelas deben realizar los ajustes razonables y adaptaciones curriculares para el alumno.

-Figura del APND: Se garantiza el derecho del estudiante a contar con un Acompañante Personal No Docente (maestra integradora) dentro del aula si así se requiere.

Certificado único de discapacidad: Es el documento público que permite ejercer los derechos previstos en las leyes. Para el TEA, el CUD es la "llave" para acceder a:

- Gratuidad en el transporte público terrestre.

- Asignaciones familiares por hijo con discapacidad.

- Exención de ciertos impuestos (según jurisdicción).

Por otra parte, a nivel internacional, Argentina ha ratificado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de las Naciones Unidas, mediante la Ley Nº 26.378 (2008) y le ha otorgado jerarquía constitucional a través de la Ley Nº 27.044 (2014), constituyendo un instrumento internacional clave para garantizar el acceso equitativo a todos los niveles educativos, incluida la educación superior. A su vez, esta convención representa un instrumento jurídico fundamental que reconoce expresamente el derecho de las personas con discapacidad a acceder a una educación inclusiva en igualdad de condiciones.

En su Artículo 24, reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. Específicamente, establece que los Estados Parte deben asegurar: (a) Un sistema educativo inclusivo a todos los niveles, que promueva el desarrollo del potencial humano, el sentido de dignidad y la autoestima de las personas con discapacidad. (b) El acceso a una educación terciaria y universitaria inclusiva, sin exclusión por

motivos de discapacidad. (c) La provisión de ajustes razonables y apoyos personalizados, que permitan a las personas con discapacidad desarrollarse plenamente en contextos educativos.

Esta normativa internacional plantea que las barreras para el acceso y permanencia no residen en la discapacidad como condición individual, sino en la falta de adecuación del sistema educativo. Así, la obligación de los Estados y las instituciones universitarias es garantizar entornos accesibles, prácticas pedagógicas inclusivas y apoyos adecuados que favorezcan la equidad real.

En articulación con esta perspectiva, la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) Nº 311/16 adopta un enfoque social y pedagógico de la discapacidad, promoviendo la inclusión plena de los estudiantes con discapacidad en todos los niveles del sistema educativo. Esta resolución establece los criterios para el diseño de trayectorias escolares flexibles, la implementación de ajustes razonables y la garantía de apoyos adecuados. Si bien su aplicación se centra especialmente en la educación obligatoria, su espíritu orientador puede, y debe ser retomado en el nivel superior, en coherencia con los principios de equidad e inclusión consagrados legalmente

En este sentido, el marco normativo vigente establece un claro mandato legal y ético para el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas en el ámbito universitario, reconociendo la diversidad como un valor y el derecho a la educación como un principio inalienable.

Alcalá y Ochoa Madrigal (2022), en su artículo: “Trastorno del Espectro Autista”, lo presentan como un trastorno neurológico condicionante de una neuro multidimensional, caracterizada por interacción social restringida, con desafíos en el desarrollo de la comunicación a través del lenguaje verbal y no verbal. Presentan conductas repetitivas e intereses restringidos. El TEA se determina por las dificultades en la comunicación, en la interacción social y en las habilidades para desarrollar, mantener y comprender las relaciones.

Es imperante mencionar que el enfoque utilizado para la siguiente investigación respecto al TEA, se realiza desde una óptica actual, a partir de los aportes de las neurociencias, se instaure un paradigma neurodivergente, reconociendo que la forma de comprender, percibir y procesar la

información del contexto es distinta debido a un procesamiento sensorial atípico y una dificultad para captar y responder a las dinámicas sociales de manera convencional. (Rivière, 1998; Valdez, 2016). Se comprende entonces como definición de este cuadro, según Valdez (2016) que lo define como un síndrome que afecta la comunicación social y la flexibilidad en distintos grados según cada caso. Para conocer de este espectro, se focalizó en las tres dimensiones propuestas por Valdez (2016), que afectan a los niños con TEA:

- **Desarrollo social:** En el desarrollo de estas competencias el autor refiere que se da un interjuego complejo de la comunicación y el lenguaje y la capacidad mentalista, disponen la adquisición de las habilidades sociales y su uso, desde una manera natural. Una de las manifestaciones más significativas es la alteración cualitativa en las capacidades de relación interpersonal. Durante los primeros meses de vida, la sonrisa social; el intercambio de gestos expresivos, son las primeras formas de intersubjetividad, una capacidad básica para compartir estados emocionales. En este sentido, los niños realizan gestos y signos en relación con objetos. En los chicos con TEA, esta área se encuentra limitada, las competencias sociales básicas, como la atención preferente a las personas, a sus acciones, gestos y expresiones, se encuentran afectadas (Valdés, 2016).
- **Desarrollo del juego e interacción:** La actividad lúdica facilita la adquisición de competencias sociales, cognitivas y comunicativas, así como la adaptación al contexto (Ayuda, 2016). Sin embargo, en niños con diagnóstico de TEA, es un desafío la incorporación y continuidad en los juegos compartidos, debido a que, en ellos, se presenta de forma rígida, siendo ellos quienes tienden a marcar sus propias reglas y no aceptar cambios.
- **Desarrollo narrativo y construcción de memoria:** Solcoff (2016) menciona que la memoria se encuentra compuesta por varios sistemas que tienen en común la capacidad de adquirir, retener y recuperar información de diferentes fuentes. Cada

sistema posee una forma particular de funcionamiento. La docente propone que las personas con TEA, no se diferencian a grandes rasgos de las personas neurotípicas en el momento de reproducir listas de palabras o de oraciones escuchadas. Pero, en el primer caso, la dificultad no parece estar presente en el recuerdo del contenido, sino en traerlo a la memoria en el orden que ha sido presentado. En este sentido, la dificultad reside en el orden temporal y la ubicación espacial de los elementos a recordar, afectando la memoria a largo plazo.

Datos de la institución que se investiga

En el año 2003 la Asociación Civil sin fines de lucro Centro de Formación de la Ciudad de Pilar, funda el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Frédéric Chopin.

La visión de sus fundadores fue formar docentes en múltiples áreas, originalmente música, con espíritu superador. Desde sus inicios, la institución ha sido un referente en la formación académica de profesionales comprometidos con la educación y sus comunidades

A lo largo de los años, el instituto Chopin se ha destacado por su compromiso con la comunidad y su enfoque innovador en la educación.

Los programas de estudio, basados en los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires , abarcan diversas áreas del conocimiento integrando las nuevas metodologías pedagógicas con las tendencias tecnológicas de última generación.

Gracias a este compromiso con la formación integral de sus alumnos, ésta institución ha logrado consolidarse como líder en el ámbito de la formación docente y técnica a nivel local , provincial y en muchos casos , nacional. Su espíritu de excelencia sigue inspirando a estudiantes,

docentes y directivos a seguir creciendo y superándose en pos de una educación de calidad para todos.

Actualmente, el instituto ofrece las siguientes carreras:

- Formación Básica para Música (FOBA)
- Profesorado de Educación Musical
- Profesorado de Educación Primaria / Educación Inicial
- Profesorado de Educación Física
- Psicopedagogía

Método

Desarrollo metodológico

El presente trabajo implementará como metodología de investigación un desarrollo basado en un enfoque cualitativo con perspectiva fenomenológica, ya que busca comprender las experiencias y percepciones de los participantes respecto a la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en el nivel superior. A partir de lo propuesto por Denzin y Lincoln (2005, citados por Suatu 2005), podemos decir que este permite un abordaje de un fenómeno de carácter social, desde un enfoque subjetivo y múltiple, a través de la realidad de estos actores que participan e intervienen en él. Donde se presenta una relación entre el investigador, sus valores y aquello que se desea conocer, realizando un análisis flexible.

En relación al instrumento de evaluación, se implementará el uso de entrevistas semidirigidas . Benadiba y Plotinsky, (2001, citados por Suatu 2005) “La entrevista es una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de

vida guardadas en la memoria de la gente. Es una situación en la que, por medio del lenguaje, el entrevistado cuenta sus historias y el entrevistador pregunta acerca de sucesos, situaciones” (p. 48)

Participantes

La población de este estudio estuvo constituida por equipo directivo y docentes del nivel superior, de la ciudad de Pilar, Provincia de Buenos Aires.

Tipos de muestra

En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del investigador o del que hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico, ni en base a fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de una persona o grupo de personas, .y desde luego, las muestras seleccionadas por decisiones subjetivas tienden a estar sesgadas.

Cantidad de participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de diez participantes que accedieron a la entrevista, profesores y profesoras del instituto del nivel superior en Pilar, Provincia de Buenos Aires.

Técnica de recolección de datos

Para esta investigación se emplearon entrevistas semi- estructuradas, que contuvieron los siguientes ejes de análisis:

- Conocimiento sobre discapacidad
- Trabajo interdisciplinario entre docentes
- Propuestas institucionales que promuevan la inclusión
- Normativas y culturales que inciden en la implementación en las políticas inclusivas

Procedimiento

En cuanto al procedimiento, se llevó a cabo una entrevista semi-estructurada a profesores que trabajan en el instituto superior Frederic Chopin, con el fin de poder obtener información necesaria para llevar a cabo el trabajo de investigación.

Es relevante mencionar que para la recolección de datos se solicitó el correspondiente permiso a la institución educativa, quienes manifestaron estar de acuerdo y firmaron el conocimiento informado. También se ha informado los propósitos de investigación dejando en claro que los datos consignados serán confidenciales sin revelar la identidad de cada entrevistado.

Resultados

Para abordar el objetivo general de esta investigación fue necesario analizar los alcances de las intervenciones de los docentes en el nivel superior, en el abordaje de estudiantes con diagnóstico de TEA y cómo puede limitar el rendimiento académico de estudiantes del nivel superior de la Provincia de Buenos Aires. A continuación, se abordarán los resultados obtenidos, teniendo en cuenta los objetivos específicos.

En torno al primer objetivo, el cual proponía indagar las representaciones que los docentes le atribuyen al concepto de Discapacidad.

Como ya se ha mencionado *Discapacidad*, Según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se considera que persona con discapacidad son aquellas que tienen alguna deficiencia motriz, sensorial, intelectual o mental y que no pueden participar de manera plena y en igualdad de condiciones en la sociedad porque se encuentran con alguna barrera que se los impide.

De acuerdo a las respuestas obtenidas, en las entrevistas a los docentes del nivel superior sobre el concepto de discapacidad, se identificó que no presentan una visión única, sino que revelan un proceso de transición conceptual hacia la inclusión, refieren frases como "Habilidades limitadas" o "aprender a adaptarse", esto da un indicio que el estudiante es quien debe esforzarse para encajar en el sistema educativo. La discapacidad se percibe como personas que requieren de un "acompañamiento" para la autonomía.

Así también, se registró el deseo de conocer de "antemano" la situación del estudiante, por un lado, muestra la responsabilidad del docente y por otro; marca la necesidad de un manual de instrucciones o diagnósticos previos, esto podría condicionar la trayectoria del estudiante, antes del vínculo real.

Reconocen que la inclusión no es solo una cuestión de voluntad sino de tiempo, tanto en docentes como estudiantes, aparecen como variables que generan presión y obligan a replantearse los objetivos académicos (teniendo en cuenta que eran todas carreras de profesorados, abrieron carreras técnicas para los estudiantes con Diagnósticos). Aparece el término "múltiple", esto resuena directamente con el Diseño Universal para el Aprendizaje, el cuerpo docente está reconociendo a todos los estudiantes, no solo el que posee Certificado Único de Discapacidad.

Además, expresiones como "se los ocultaba" "tabú" "o siempre es del otro lado", muestran a la discapacidad con una carga social y el docente reconoce que hay que sacar el "manto de lo ingenuo".

El cuerpo docente se encuentra en una fase de reestructuración donde el sistema educativo les exige resultados.

Por otro lado, teniendo en cuenta el segundo objetivo, Identificar las herramientas utilizadas por la comunidad educativa para favorecer el proceso de inclusión en jóvenes con diagnóstico del espectro autista.

La educación inclusiva según Borsani (2023) se concibe como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, de actividades culturales y comunitarias y de reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Se busca garantizar el acceso y la participación plena de todos los y las estudiantes en sus procesos de aprendizaje, independientemente de sus características individuales. Con fuerte respaldo de marcos normativos tanto nacionales como internacionales, la educación inclusiva se ha vuelto un principio fundamental en la educación.

Según los datos obtenidos, de las entrevistas realizadas a los profesionales. Hay varias coincidencias al referir que al ser un “nivel superior no obligatorio” no se adecuan contenidos por riesgo a infringir normativas vigentes. Ante la imposibilidad de adaptar los contenidos, la institución genera estrategias alternativas, como, por ejemplo: derivar de las carreras de profesorado a las carreras técnicas. Como una forma de valorar al estudiante o como una forma de exclusión de la carrera docente por no poder garantizar la práctica docente.

Otra de las características, revela que los recursos o herramientas no son solo objetos, sino configuraciones de apoyo. Como salones amplios, la tecnología. Lo cual facilita la movilidad y el acceso sensorial. Así mismo, se destaca el apoyo grupal o trabajo en equipo, el dialogo entre profesores y la escucha. Existe un circuito formal en dar aviso del diagnóstico a principio de año, siendo así, el recurso más valioso la red vincular entre docentes.

Se registran obstáculos que podrían limitar la inclusión en el nivel superior, mayormente en la carrera de música, el sonido de instrumentos, por otro lado, la exposición oral puede derivar a bloqueos emocionales o frustración. También, se identifica que, en el momento de la instancia teórica, es su fuerte en los estudiantes con TEA, pero la práctica frente a otros es el punto de quiebre emocional.

Los docentes expresan estrategias dinámicas que se construyen “mientras van conociendo a la persona”, se menciona la falta de tiempo para trabajar en conjunto y la rigidez de la estructura institucional. Se destaca la importancia del aval del directivo para autorizar practicas alternativas u observaciones, lo que indica que la inclusión en este nivel depende mucho de la flexibilidad del equipo jerárquico.

Continuando con la investigación, y atendiendo al objetivo tercero, identificar las propuestas institucionales que promueven o limitan la inclusión al nivel superior. Los resultados vislumbran, que en dicha institución el rol de la Carrera de Psicopedagogía, no solo funciona como un espacio de formación sino como un recurso interno de capacitación. Realizando jornadas sobre “Autismo” y talleres sobre “aulas heterogéneas” muestran que la institución recurre a su propio equipo docente para suplir la falta de formación a menudo mencionada en las entrevistas.

Se menciona también que hay un espacio llamado EDIS para seguimiento y talleres, donde asiste un especialista para ahondar en los diversos temas.

Se menciona el uso de una bitácora, marcando un paso hacia la inclusión, utilizando este recurso como registro escrito y que no quede solo en una charla informal sobre los estudiantes.

Por otro lado, podemos ver que hacen referencia a las limitaciones del “rol docente e un futuro” y como alternativa permitiendo que el estudiante desarrolle en el caso de la carrera de música, su talento musical, ya que está muy enmarcada la preocupación “el día de mañana” la duda si el estudiante podrá sostener la responsabilidad de estar frente a un aula como profesor.

En referencia al cuarto objetivo, caracterizar el trabajo interdisciplinario entre docentes en lo referido al proceso de inclusión de jóvenes con diagnóstico de autismo. Aparece frecuentemente que si hay un trabajo interdisciplinario o el dialogo constante como incitador de la inclusión, si bien se registra un buen clima institucional, desde la gestión del nivel superior, no debería partir de ahí el parámetro de inclusión. Se identifica que los docentes utilizan estrategias más del nivel primario y

secundario, lo que indica que trasladan experiencias de otros niveles ante la falta de un marco propio del nivel superior.

Respecto al último objetivo, examinar las normativas y culturales que inciden en la implementación en las políticas inclusivas. Una respuesta recurrente entre las entrevistas, es la cultura de la predisposición. Se menciona que existe “conciencia” “buena voluntad” “buen ambiente de inclusión” generado incluso por los propios estudiantes. Los docentes advierten que la voluntad tiene un límite, la falta de protocolos armados o de asesoramiento deja a los mismos en un lugar soledad frente a la complejidad.

Existe un desfase entre la cultura social actual que demanda inclusión y la estructura curricular que es antigua y rígida. Esto genera una contradicción entre la normativa que exige incluir, pero el diseño curricular no ofrece las herramientas para realizarlo en el nivel superior.

Se identificó en una de las respuestas, una mención sobre un fenómeno de “posar para la foto”, donde se manifiesta que cuando se va la cámara no hay una mejora real de las dificultades del estudiante. Esto genera una exigencia externa que no contempla la realidad de las aulas.

A su vez, existe un interrogante, si es responsabilidad del docente habilitar a sujetos que quizás no puedan resolver sus propios conflictos o situaciones complejas frente a un grupo. Es una encrucijada entre el derecho a la educación superior y la idoneidad profesional.

Discusión

El objetivo general de esta investigación, radicó en analizar y explorar acerca de las experiencias vinculadas a las prácticas de la inclusión educativa que limitan el acceso al nivel superior en jóvenes de 18 a 25 años con diagnóstico del Espectro Autista.

Los resultados obtenidos demuestran que el concepto de discapacidad en la formación docente del nivel superior no es claro, sino que se registra un modelo social, donde la discapacidad es entendida como una relación y las dificultades se sitúan en las barreras del entorno. Esto coincide con lo dicho por el autor Paredes (2022) quien invita a despojar la discapacidad de su máscara médica para entenderla como una categoría política y social.

En los docentes hay un discurso que definen a la discapacidad como “habilidades limitadas” o que el sujeto debe “aprender a adaptarse”, refuerza la idea de una falta en el estudiante, como señala Lupino y Compolongo (2022), esta hibridez conceptual es característica de las instituciones que transitan una transformación, donde convive el deseo de inclusión con una cultura que aun intenta “normalizar” al estudiante.

Un hallazgo en la recolección de datos es la buena voluntad y el compañerismo como principal motor de la inclusión, los docentes valoran la escucha y el apoyo interdisciplinario informal. Esto mismo evidencia, la falta de formación específica. Esta realidad, la podemos ver en la investigación de Gutiérrez & Rodríguez (2022) , quienes sostienen que la actitud positiva es un facilitador necesario, pero insuficiente. La carencia de herramientas y el desconocimiento de las particularidades del diagnóstico como TEA depende solo del compromiso ético de cada profesor, en un lugar de un trabajo institucional.

Por otro lado, la discusión sobre la normativa en el nivel superior revela una discusión. La percepción de que no se pueden adecuar contenidos por no ser educación obligatoria y con diseños curriculares de más de una década, esto actúa como un obstáculo. Los docentes mencionan la importancia de ofrecer diferentes opciones para la cursada de dichos estudiantes. Como analizan Murillo Villacis (2023) el DUA se presenta como marco teórico práctico capaz de resolver esta tensión, permitiendo de la diversidad sea la norma y no la excepción. Sin embargo, para que el DUA sea efectivo, la institución debe realizarlo desde un acompañamiento individual de casos hacia una transformación en su pedagogía, como mencionan los autores Rossi & Lopez (2025) denominan la brecha entre la letra escrita de la ley y la implementación real en el aula.

Conclusión

Este trabajo proporciona una mirada sobre la inclusión educativa en el nivel superior en jóvenes con diagnóstico de TEA, abordando diversos aspectos relacionados con las prácticas docentes, desafíos y recursos que tiene la institución para lograr una inclusión educativa.

Los hallazgos del mismo demuestran que, de acuerdo a las percepciones de los participantes entrevistados, en el nivel superior se practica una inclusión por voluntad propia, si bien hay un marco legal como en la escuela primaria y secundaria, no se cumplen por desconocimiento. Es así, que la inclusión en esta institución depende de la capacidad de los docentes para resolver situaciones que se presenten y el trabajo en red.

Es pertinente mencionar, que la información recolectada muestra a los docentes en una lucha con la estructura del sistema educativo. El desafío, según los relatos, no es solo la formación técnica, sino también un debate ético y normativo no resuelto. La falta de protocolos claros y la utilización de estrategias de niveles anteriores (Primaria/Secundaria) da cuenta que no hay un marco que regule las configuraciones de apoyo sin infantilizar al estudiante ni vulnerar la exigencia académica que remite al propio nivel.

Se concluye que la buena voluntad de los docentes y directivo es el motor de la inclusión, con una preocupación legítima por la idoneidad de los futuros profesionales. Y que la inclusión sea un derecho garantizado para cada estudiante que transite por el Instituto.

Para finalizar, esta conclusión considera que la educación es un derecho de todos, y para que la inclusión con estudiantes con TEA en el nivel superior en la Provincia de Buenos Aires sea efectiva, requiere actualizar diseños curriculares, crear protocolos de acompañamientos específicos para las prácticas profesionales.

Aportes y contribuciones de la investigación

En este trabajo de investigación, se llevó adelante con el objetivo de explorar acerca de las experiencias vinculadas a las prácticas de la inclusión educativa que limitan el acceso al nivel superior en jóvenes de 18 a 25 años con diagnóstico del Espectro Autista.

Esta pesquisa, contribuye a los profesionales de Psicopedagogía y docentes del nivel superior, frente a las situaciones que experimentan en las aulas, el estudio valida la importancia del acompañamiento en la trayectoria académica de los estudiantes.

La presente investigación se fundamenta en la premisa de identificar y abordar las barreras que obstaculizan el acceso de los estudiantes al sistema educativo, con el propósito de garantizar no solo el ingreso, sino también la permanencia, y el egreso efectivo de la trayectoria del nivel superior.

A través de este estudio, se busca concientizar sobre la urgencia de una capacitación continua y situada para todos los actores institucionales. Desde una mirada crítica, constructiva y proactiva, cuya intervención es clave para propiciar avances significativos en los procesos de aprendizaje y, fundamentalmente, en la mejora de la calidad de vida de los jóvenes con TEA.

Asimismo, este trabajo aporta un recorrido histórico y epistemológico que permite comprender la evolución de los paradigmas de la discapacidad y las concepciones actuales sobre el Trastorno del Espectro Autista. Esta reconstrucción teórica, constituye una contribución valiosa tanto para el campo psicopedagógico educativo como clínico.

En definitiva, la investigación se posiciona como una herramienta para fortalecer las políticas de inclusión en el nivel superior, brindando datos empíricos que permitan transformar las prácticas docentes y garantizar, de manera efectiva, el pleno derecho a la educación de los jóvenes con TEA en un entorno de equidad y respeto por la diversidad.

Limitaciones de la investigación

Una de las principales barreras es el tamaño de la muestra, el estudio se limitó solo diez docentes que accedieron a realizar las entrevistas.

A pesar de los hallazgos significativos, esta investigación presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, el estudio se centró en una institución específica, lo que sugiere que los resultados deben interpretarse dentro de ese contexto particular. En segundo lugar, la recolección de datos se basó principalmente en las representaciones docentes; futuras investigaciones podrían incluir la voz directa de los estudiantes con TEA para triangular las perspectivas.

Líneas de investigación futuras

A partir de los hallazgos y las limitaciones de este estudio, se proponen nuevas líneas de investigación que permitan profundizar en la temática. Resulta necesario indagar en la perspectiva subjetiva de los propios estudiantes con TEA sobre sus trayectorias educativas, así como también desarrollar investigaciones que aborden la transición entre el egreso del nivel superior y la inserción en el campo laboral profesional.

Propuestas de intervención

La inclusión en la educación superior constituye un pilar fundamental para garantizar el derecho efectivo de todos los estudiantes al acceso y la participación plena en sus trayectorias académicas. No obstante, y pese a los significativos avances en la materia, persisten barreras estructurales que continúan limitando la participación de estudiantes con discapacidad, en situaciones

de vulnerabilidad social o que atraviesan diversas formas de diversidad, condicionando así la equidad en el sistema educativo.

Promover la inclusión educativa, mediante el diseño y la aplicación de estrategias pedagógicas, tecnológicas y organizativas que eliminen las barreras al aprendizaje y garanticen la participación activa de cada estudiante.

- Diseñar e implementar un programa de formación sobre TEA, dirigido a la comunidad educativa.
- Producir y adaptar recursos educativos, tanto en entornos físicos como virtuales. Esto incluye el uso de tecnologías y la generación de materiales digitales compatibles con diversas necesidades sensoriales y cognitivas.
- Evaluar el impacto de las estrategias implementadas en la mejora de la participación, rendimiento y bienestar de los y las estudiantes.
- Proponer un espacio de intervención Psicopedagógica, ya que la institución cuenta con profesionales.

Referencias

Abratte, J. P. (2015). La educación como derecho: historia, política y desafíos actuales.

ffyc.unc.edu.ar

Ainscow, M., & Booth, T. (644⁰). Guía para la inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas (7.0 ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Alcalá, Gustavo Celis y Ochoa Madrigal, Marta Georgina. (6466). Trastorno del espectro autista (TEA). Revista de la Facultad de Medicina, ⁰9(5), ¹-64.

<https://doi.org/54.66645/fm.688²8²⁰9e.6466.⁰9.5.46>

Asociación Americana de Psiquiatría. (6458). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. (9^{ed.}). Editorial Médica Panamericana.

Arellano, K. A., Pérez, A. V., & Rapanelli, A. R. (2021). *Las tramas de la (in)accesibilidad: experiencias universitarias de estudiantes con discapacidad*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Arnáiz Sánchez, P. (2003). Educación inclusiva: Una escuela para todos. Aljibe.

Baron-Cohen, S. (2008). *Autism and Asperger Syndrome*. Oxford University Press.

Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 29, agosto-enero, 2006, pp. 19-27. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Jalisco, México

CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines 2.0. Center for Applied Special Technology.

Contreras Leviñanco, C. B., Oyarzo Martínez, J. G., & Wilde Rosales, T. F. (2025). Educación superior inclusiva: Percepción de seis estudiantes en situación de discapacidad de tres universidades del

extremo norte, centro-sur y extremo sur de Chile. *Revista ProPulsión Interdisciplina en Ciencias Sociales y Humanidades*, 10(2), 72–93. <https://doi.org/10.53645/revprop.v10i2.142>

Crespo Boccia, C.; Nogueira, M.C.; Torillo, D. y Carranza Arotinco, K. (2020). Inclusión educativa en el Nivel Superior: Una experiencia pedagógica en una Facultad de la UNLP. 3° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. La Plata, Argentina

Echeita, G., y Duk, C. (2008). Educación inclusiva: Contextos y procesos de aprendizaje y desarrollo. Alianza Editorial

Gentili, P. (s/f) La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ)

González Bonet, B. (2014). La trayectoria estudiantil de personas con discapacidad en la universidad. *Aprendizaje Hoy*, 34(87), 47–61

Grzona, M. A. (2014). La accesibilidad educativa en las aulas inclusivas. Una mirada didáctica. Investigación y Postgrado, vol. 29, núm. 2, pp. 137-149. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela

Ley 6^o.4^o 5. Salud pública. 65 de octubre de 6449.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/554¹¹²/texto>

Ley 6^o.64^o . Educación. 58 de diciembre de 644^o.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-9²ac²³7³6ea8c.pdf>

Ley 24.521. (1995).

<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

López, J. (2015). Ética y profesionalismo en la educación superior. Editorial Universidad de Salamanca.

López, M. (2017). La función de los tutores pares en la educación superior: Inclusión y apoyo académico.

Luppino, G. y Campolongo, M. (2022). Un recorrido histórico por las políticas de inclusión escolar. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín.

Maldonado, V., y Jorge, A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. Boletín mexicano de derecho comparado, 46(138), 1093-1109.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v46n138/v46n138a8.pdf>

Mareño Sempertegui, M., Masuero, F. (644³). La discapacitación social del diferente. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico. Vol. 8. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Martinez-Alvarez, N., & Martinez-López, L. (6467). Inclusión educativa universitaria: Caso estudiantes con trastorno espectro autista (TEA). Vinculatégica EFAN, 9(8), 9⁰ – 14.

<https://doi.org/54.6³549/vtga³.8-844>

Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). Universal Design for Learning: Theory and Practice. CAST Professional Publishing.

Muñoz Espinosa, I, Galdames Paredes, A. y Forteza Forteza, D. (646⁰). Educación inclusiva en las universidades latinoamericanas: conceptos, desafíos y perspectivas [Inclusive Education in Latin American Universities: Concepts, Challenges, and Perspectives] *European Public y Social Innovation Review*, 11, 01-21. [https://doi.org/54.75⁰7¹/epsir-646⁰-5²3³](https://doi.org/54.75⁰7¹/epsir-646⁰-5²3<sup>3</sup)

Murillo Villacis, R. I., Espín Caicedo, M. I., Espín Caicedo, M. I., Ocles Alvarado, C. G., Villavicencio Obando, G. P. V. O., y Robayo Cabrera, F. D. (6467). Diseño Universal Para El Aprendizaje (DUA) En La Educación Superior De Ecuador: Avances Y Perspectivas. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar.

Pantano, L. (644¹). Personas con discapacidad: hablemos sin eufemismos. Revista La Fuente. Año X n°77. Córdoba, Argentina.

Paredes, G. (6466). Discapacidad y universidad: Hacia un paradigma social descolonizador e interseccional. Enfoques Críticos en Educación Superior.

Pino, M., Sanhueza, S., Espinoza, A., & Gallegos, M. (6465). Educación superior inclusiva: Percepción de seis estudiantes en situación de discapacidad de tres universidades del extremo norte, centro-sur y extremo sur de Chile. Formación Universitaria, 14(8), 55³-574.

<https://dx.doi.org/54.84⁰¹/S4¹5²-944⁰646544484455³>

Primogero, C. (2008). Intervención psicopedagógica en la universidad. *Aprendizaje Hoy*, 28(71), 91-95.

Rivière, A. (1997). Desarrollo Normal y Autismo, Universidad Autónoma de Madrid

https://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/Riviere-Desarrollo_normal_y_Autismo.pdf

Rossi, P. I., & López Sosa, M. F. (2025). Políticas institucionales de inclusión educativa en el nivel superior: Un análisis desde la Universidad Nacional de Río Cuarto. *Publicaciones UNRC*

Solcoff, K. (2016). Hacer Memoria. Aportes de la neuropsicología al aprendizaje. Paidós

Tomlinson, C. (2014). The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. ASCD.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Valdez, D. (2017). Educación inclusiva de estudiantes con condiciones de espectro autista (CEA) de la provincia de Misiones, Argentina. Dispositivos de apoyo, necesidades y opiniones de personas con CEA, sus familias y maestros. IX Congreso Internacional de Investigaciones y Prácticas Profesionales en Psicología, Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires, Argentina

<https://www.aacademica.org/000-067/544.pdf>

Anexos

Pilar, 06 de marzo del 2026.

A LA SRA. DIRECTORA DEL INSTITUTO FREDERIC CHOPIN

PATRICIA BARRETO

S _____ / _____ D:

De mi mayor consideración:

Me dirijo a usted en mi carácter de estudiante avanzada del ciclo de licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad de Flores con el fin de solicitarle tenga a bien, concederme autorización en el marco de mi investigación para llevar adelante la instancia de trabajo de campo en vuestra Facultad

El estudio se propone analizar desde un enfoque psicopedagógico las políticas, prácticas y experiencias vinculadas a la inclusión y accesibilidad en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Frederic Chopin, con especial énfasis en la inclusión educativa en estudiantes con discapacidad TEA.

La investigación adoptará un enfoque mixto. Se prevé la realización de encuestas abiertas y semiestructuradas a integrantes de la comunidad (autoridades, docentes y estudiantes), con el objetivo de explorar las barreras que dificultan la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad de TEA en los planos institucional, áulico y vincular; identificar las estrategias de apoyo y las adaptaciones pedagógicas que se implementan; y describir las adecuaciones de acceso implementadas para la inclusión educativa de estudiantes con diagnóstico de TEA. Las encuestas podrán realizarse en modalidad virtual

Es importante señalar que la participación será absolutamente voluntaria y que se garantizará la confidencialidad de la información recogida, así como el anonimato de las personas encuestadas y de la institución, si así se lo requiriere. Los datos obtenidos serán utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación, respetando los principios éticos vigentes.

Quedo a disposición para ampliar la información necesaria, remitir el proyecto completo de investigación o presentar la documentación que la institución considere pertinente para evaluar esta solicitud.

Agradezco de antemano la atención brindada.

ARIADNA OLIVEIRA
Ariadnao.psp@gmail.com

TEL. 1136480241

Modelo de entrevista

1. ¿Hace cuanto tiempo se desempeña como docente en el nivel superior?
2. ¿Cuáles son los principales atributos o características que asocia con el término "discapacidad"?
3. ¿Qué recursos o apoyos de la institución facilitan u obstaculizan la inclusión en el nivel superior?
4. ¿Recibió en algún momento de su carrera formación específica en inclusión educativa o discapacidad?
5. ¿En el transcurso de su carrera ha tenido estudiantes con diagnóstico de TEA?
6. En el caso de que haya tenido estudiantes con este diagnóstico: ¿Se le presentaron desafíos en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cuáles?
7. ¿Qué tipo de propuestas promueven la inclusión educativa en la institución?
¿Conoces alguna propuesta que promueva la inclusión educativa en la institución?
8. ¿Pensas que hay trabajo intersciliar entre los distintos docentes?
9. ¿De qué manera la cultura organizacional/social actual facilita o entorpece el cumplimiento de las normativas de inclusión vigentes?

ENTREVISTADO 1	REPUESTAS
¿Hace cuánto tiempo se desempeña como docente en el nivel superior?	Hace cuatro años.
¿Cuáles son los principales atributos o características que asocia con el término @discapacidad@	Creo que al pensar en discapacidad dentro del entorno educativo lo primero que uno piensa es en desafíos, sin embargo, creo que la palabra mas acorde seria oportunidades y caminos diferentes para que todos los estudiantes puedan acceder a aprendizajes significativos. Múltiple seria otro atributo en el que pensaría, múltiples opciones, múltiples alternativas, múltiples oportunidades. Múltiples son las formas de aprender y de presentar un contenido.
¿Qué recursos o apoyos de la institución facilitan la inclusión en el nivel superior? ¿Y cuáles obstaculizan la inclusión?	En cuanto a apoyos o recursos valoro la disponibilidad de materiales tecnológicos que hay en la institución. Los amplios espacios, en cuanto a salones y pasillos. La organización de horarios. En relación a obstáculos, creería que puede ser un inconveniente el sonido de ciertos instrumentos, pero en líneas generales no observo mayores desafíos o barreras.
¿Recibió en algún momento de su carrera formación específica en inclusión educativa o discapacidad?	Si, por mis títulos de base he recibido formación en relación a la inclusión educativa y la discapacidad.
¿En el transcurso de su carrera ha tenido estudiantes con diagnóstico de TEA?	No, al menos no en el nivel terciario.
En el caso de que haya tenido estudiantes con este diagnóstico: ¿Se le presentaron desafíos en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cuáles?	
¿Qué tipo de propuestas promueven la inclusión educativa en la institución? ¿Conoces alguna propuesta que promueva la inclusión educativa en la institución?	Como propuestas puedo mencionar la articulación entre las distintas carreras en actividades o propuestas del instituto. Particularmente desde psicopedagogía, elaboramos un taller para el resto de las carreras donde se hace una muestra de materiales, apoyos y estrategias para trabajar en relación a las aulas heterogéneas. También se generan debates teóricos sobre profesor entre escuelas, acompañante no docente, proyectos y propuestas de inclusión, otros.
¿Pensas que hay trabajo interdisciplinario entre los distintos docentes?	Si, lo hay. Y es algo que se acompaña desde el equipo directivo y de coordinación.
¿De qué manera la cultura organizacional/social actual facilita o entorpece el cumplimiento de las normativas de inclusión vigentes?	Entiendo que las favorece, acompañando a los docentes en sus propuestas y planificaciones y a los estudiantes de las distintas carreras para que puedan sostener sus trayectorias educativas y avanzar en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

ENTREVISTADO 2	REPUESTAS
¿Hace cuánto tiempo se desempeña como docente en el nivel superior?	Me desempeño como docente desde hace aproximadamente veinte años. A lo largo de este tiempo trabajé en distintos niveles, y en el nivel superior en particular con grupos bastante diversos, lo que me fue llevando a desarrollar una mirada cada vez más atenta a las distintas trayectorias de los estudiantes.
¿Cuáles son los principales atributos o características que asocia con el término @discapacidad@	Hoy en día entiendo la discapacidad no tanto como algo propio de la persona, sino más bien como una relación entre la persona y el entorno. Es decir, muchas veces las dificultades aparecen por las barreras que hay alrededor, más que por una limitación en sí misma. En ese sentido, lo asocio mucho con la idea de generar condiciones más accesibles, más flexibles, y de poder entender la diversidad como algo natural dentro del aula, no como una excepción.
¿Qué recursos o apoyos de la institución facilitan la inclusión en el nivel superior? ¿Y cuáles obstaculizan la inclusión?	Creo que ayuda mucho cuando hay apertura para adaptar propuestas, cuando uno puede flexibilizar evaluaciones, tiempos o formas de trabajo según el estudiante. También suma cuando hay acompañamiento, ya sea desde equipos de orientación o desde profesionales externos. Lo que suele dificultar más las cosas es la falta de formación específica, la falta de tiempo para trabajar en conjunto entre docentes, y a veces cierta rigidez en las estructuras, tanto curriculares como institucionales.
¿Recibió en algún momento de su carrera formación específica en inclusión educativa o discapacidad?	Sí, he tenido algunas instancias de formación, aunque sinceramente creo que no son suficientes. Mucho de lo que uno aprende en este tema lo va construyendo en la práctica, en el día a día, con los estudiantes.
¿En el transcurso de su carrera ha tenido estudiantes con diagnóstico de TEA?	Sí, he tenido varios estudiantes dentro del espectro, sobre todo en el profesorado de música.
En el caso de que haya tenido estudiantes con este diagnóstico: ¿Se le presentaron desafíos en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cuáles?	Sí, claro que aparecen desafíos. Por ejemplo, la necesidad de ser muy claro con las consignas, de anticipar lo que va a pasar en la clase, o de adaptar la forma de evaluar. Pero también hay algo muy interesante en nuestro campo: la música en general favorece mucho a estudiantes con este tipo de diagnóstico. Y en mi caso particular, como profesor de piano, al trabajar de manera individual, se genera un vínculo muy cercano. Muchas veces pasa que el estudiante encuentra ahí un espacio de confianza, incluso de arraigo. Me ha pasado que, ante alguna crisis o momento de desborde, recurran a mí como una especie de “cable a tierra” para poder calmarse. En los casos que he tenido no se trataba de autismos severos, sino dentro del espectro, pero aun así estas situaciones aparecen y forman parte del proceso.
¿Qué tipo de propuestas promueven la inclusión educativa en la institución? ¿Conoces alguna propuesta que promueva la inclusión educativa en la institución?	En general, lo que más promueve la inclusión son las adaptaciones que uno puede hacer en la práctica: flexibilizar consignas, diversificar las formas de enseñar, acompañar más de cerca a algunos estudiantes. Hay algunas iniciativas en la institución, pero creo que todavía falta organizarlas más y darles un marco más claro para que no dependan tanto de cada docente en particular.
¿Pensas que hay trabajo interdisciplinario entre los distintos docentes?	Existe, pero muchas veces se da de manera informal. No siempre hay espacios sistemáticos para ese intercambio, y creo que sería clave fortalecer eso, sobre todo pensando en la inclusión.
¿De qué manera la cultura organizacional/social actual facilita o entorpece el cumplimiento de las normativas de inclusión vigentes?	Creo que hoy hay más conciencia que antes, y eso ayuda. También hay un marco normativo que acompaña. Pero después, en la práctica, muchas veces cuesta llevarlo adelante por cuestiones más culturales: hábitos muy arraigados, falta de formación, poco tiempo para el trabajo en equipo. Entonces el desafío no es solo cumplir la norma, sino generar realmente un cambio en la manera de pensar y de enseñar.

ENTREVISTADO 3	REPUESTAS
¿Hace cuánto tiempo se desempeña como docente en el nivel superior?	Seis años.
¿Cuáles son los principales atributos o características que asocia con el término @discapacidad@	Lo encuentro como en algún tipo de dificultad dentro de las cosas que hay que hacer, de los objetivos que hay que alcanzar. Yo no sé si la palabra es discapacidad, desconozco todo el espectro que abarca esta palabra. Pero si dentro de mis propios objetivos, puede ser la ansiedad o es solo el tiempo, tanto del docente como del alumno que se reimplante.
¿Qué recursos o apoyos de la institución facilitan la inclusión en el nivel superior? ¿Y cuáles obstaculizan la inclusión?	Desconozco algún tipo de recurso, mas que la escucha, por ahí puntual mente me ha pasado con uno de los estudiantes que tuve que recurrir, le pedí a los directivos que me autoricen a hacer otro tipo de práctica, más de observación y pensar algún tipo de estrategia para seguir apoyándolo. Hablar con el directivo y me apoye en las decisiones que yo creo conveniente para el alumno. Como obstáculo puede ser que no hay una estrategia establecida, ya que nuestras estrategias son mientras vamos conociendo a la persona y no podemos hacerlo con anterioridad. Como obstáculo veo que puede ser el tiempo en el que se tiene que desarrollar una materia y el objetivo que se debe tener en un tiempo determinado.
¿Recibió en algún momento de su carrera formación específica en inclusión educativa o discapacidad?	No, ni inclusión, ni discapacidad. Las chicas de psicopedagogía hicieron como un seminario de un día y nos dieron herramientas dirigidas hacia niños.
¿En el transcurso de su carrera ha tenido estudiantes con diagnóstico de TEA?	Si en este momento está cursando un alumno con TEA.
En el caso de que haya tenido estudiantes con este diagnóstico: ¿Se le presentaron desafíos en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cuáles?	Recién lo estoy conociendo como para saber que orientación o propuesta necesito utilizar.
¿Qué tipo de propuestas promueven la inclusión educativa en la institución? ¿Conoces alguna propuesta que promueva la inclusión educativa en la institución?	Primeramente, creo que uno como docente tiene que estar preparado para el chico que uno quiere incluir y hay mucho camino por transitar que lo tiene que resolver uno. Nosotros estamos viendo hacia donde tenemos que dirigirnos y como acomodarnos. En algún momento se hablaba sobre todo en el profesorado de música, una de las ramas de tecnicatura, que es donde vos haces toda la parte de música que por ahí no está planteado para que uno esté en el aula, entonces creo que esa fue una estrategia del profesorado que pone al alcance de estos chicos. Aunque también tenemos que tener en cuenta a que chicos tenemos dentro de las clases por que el día de mañana serán futuros profesores y tenemos que saber cómo llevar eso a cabo.
¿Pensas que hay trabajo interdisciplinario entre los distintos docentes?	Creo que primeramente tenemos que replantearnos como docentes que tipo de profesionales queremos dentro del aula. Un docente que sepa contener, apoyar y que sepa conducir, no que necesite contención cuando no puede resolver algo dentro del aula. Yo pienso que algunos profes quizás lo logran. Aunque se ve un poco complicado por cuestión de horarios y tiempo. Quizás si lo hay y no lo se. Aunque si nos hablamos muchos con los profes sobre los alumnos que tenemos y hacemos un balance en Diciembre / Febrero y nos contamos como nos fue.
¿De qué manera la cultura organizacional/social actual facilita o entorpece el cumplimiento de las normativas de inclusión vigentes?	Culturalmente hay muchas opciones que podés desarrollar. No se si es que facilita o entorpece, como que todavía necesitamos encontrar Culturalmente hay muchas posibilidades y mucho desarrollo artístico que va mucho más allá de lo musical. Hay una cuestión de resolución de conflicto que cualquier docente sea de la carrera que sea tiene que saber resolver y si vos no podés resolver tu propio conflicto, que tan preparado podés estar para afrontar el aula. En qué lugar estas para poder armar tus actividades, con todas estas complejidades y en cierto punto para todos por igual.

ENTREVISTADO 4	REPUESTAS
¿Hace cuánto tiempo se desempeña como docente en el nivel superior?	Hace tres años.
¿Cuáles son los principales atributos o características que asocia con el término @discapacidad@	Es una condición que tiene una persona, con algunas habilidades limitadas, en las cuales puede dificultarle al realizar actividades diarias. En lo cual lo que necesita es un acompañamiento para poder aprender a adaptarse a tener autonomía y manejarse en el mundo.
¿Qué recursos o apoyos de la institución facilitan la inclusión en el nivel superior? ¿Y cuáles obstaculizan la inclusión?	No, en elementos prácticos no lo he visto. En nivel terciario, Dependen más de las herramientas que tienen los docentes por su lado. Pero si hay, es un protocolo. A principio de año, nos avisan, nos comentan del diagnóstico y de ciertas conductas. y si pasa algún episodio puntual podemos llamar a un superior o un preceptor. Apoyo grupal del cuerpo docente. Lo que puede obstaculizar un poquito, es si el docente no conoce o no se fija bien quien es el alumno, es más puntual eso. Lo que, si he notado que los compañeros de los chicos de su propio grupo, los tienen contenidos de alguna forma. Dentro del profesorado se habla mucho de la inclusión. Lo que tiene la disciplina musical. Es que en todo tiempo tiene exposición oral en tiempo real, entonces muchas veces se pueden llegar a frustrar o bloquear.
¿Recibió en algún momento de su carrera formación específica en inclusión educativa o discapacidad?	Me hubiese encantado, aunque no. Por problemas en la pandemia no pude realizar materias anuales extra curricular.
¿En el transcurso de su carrera ha tenido estudiantes con diagnóstico de TEA?	Si he tenido con Asperger y en este año también, tengo un alumno con TEA con otras capacidades, ya que no tiene problemas de sociabilizar, no tiene problemas dispersión puntualmente, pero he notado que, en las últimas clases, cuando digo una consigna me queda mirando, como que no entendió lo que le dije y le vuelvo a explicar puntualmente a él.
En el caso de que haya tenido estudiantes con este diagnóstico: ¿Se le presentaron desafíos en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cuáles?	Tenía un alumno con Asperger y en la materia mía, le encantaba básicamente. Entonces era como que estaba en todos los detalles. Por ejemplo, a la entrega de trabajos prácticos, era el primero en entregar y no tenía ni un error. Pero lo que si le costaba era por ahí si le daba alguna consigna, y tenía cosas muy puntuales para hacer, él lo que tenía, que se iba por que comenzaba a armar muchas cosas. A veces se corría de la consigna y entonces era muchas veces hacerlo volver a la consigna inicial.
¿Qué tipo de propuestas promueven la inclusión educativa en la institución? ¿Conoces alguna propuesta que promueva la inclusión educativa en la institución?	Refuerzan mucho entre los profesores y los estudiantes para trabajar la inclusión. No hay nada establecido. Generalmente si sucede algo, como ya conocen a los estudiantes, cuando sucede algo llaman a los preceptores.
¿Pensas que hay trabajo interdisciplinario entre los distintos docentes?	Si, está más hablado, no está formalizado, pero si nos encontramos en el salón de los profesores y hablamos de lo que le paso a tal alumno. Es algo más de compañerismo entre docentes, y son muchas estrategias o miradas que vienen más de la escolaridad.
¿De qué manera la cultura organizacional/social actual facilita o entorpece el cumplimiento de las normativas de inclusión vigentes?	Por un lado, si, cuando hay un alumno con diagnóstico por que se busca al docente y se lo plantea a principio de año, no se lo asesora. Pero si pasa algo tenemos a quien acudir, o buscamos la forma de resolver. Aunque no hay un protocolo tan armado. No se si hay un proyecto de integración armado. Aunque la predisposición del instituto la tiene.

ENTREVISTADO 5	REPUESTAS
¿Hace cuánto tiempo se	Desde hace diecinueve años.

desempeña como docente en el nivel superior?	
¿Cuáles son los principales atributos o características que asocia con el término @discapacidad@	Lo veo sin perjuicio. Como con personas con otras capacidades o diferentes.
¿Qué recursos o apoyos de la institución facilitan la inclusión en el nivel superior? ¿Y cuáles obstaculizan la inclusión?	Trabajamos muy en equipo. En todo tiempo vamos chequeando, con los buenos y malos alumnos, con los que tiene problemas y con los que no lo tiene también, hablamos en todos los maestros de diferentes áreas y vemos cómo ayudarlos. Estamos todo el tiempo al tanto, para ayudar al alumnado. En el área que estoy todos puede avanzar, al menos que tenga un impedimento motriz, en alguna parte del cuerpo específico que justamente imposibilite al alumno.
¿Recibió en algún momento de su carrera formación específica en inclusión educativa o discapacidad?	No, pero me he informado de otra forma, pero no de una formación profesional.
¿En el transcurso de su carrera ha tenido estudiantes con diagnóstico de TEA?	Si me ha pasado en dos ocasiones.
En el caso de que haya tenido estudiantes con este diagnóstico: ¿Se le presentaron desafíos en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cuáles?	Si me ha pasado, y no ha sido fácil por la parte emocional, porque me ha pasado que los chicos tuvieron brotes en dos ocasiones y no es fácil aprender de ellos y el saber qué es lo que está sucediendo. Me paso de una prueba sorpresa y en este caso, el ser sorpresa llevo a una crisis. En otra ocasión me paso con un chico que estaba tirado en el piso llorando porque lo había dejado la novia. Me ha pasado que cuando hay un brote genera una situación en cadena.
¿Qué tipo de propuestas promueven la inclusión educativa en la institución? ¿Conoces alguna propuesta que promueva la inclusión educativa en la institución?	No que yo conozca, pero si el apoyo del conocer a cada uno de los estudiantes para saber cómo abordar cada situación que se pueda llegar a presentar. Estamos abiertos a todas las posibilidades y no rechazamos la posibilidad de que pueda estudiar.
¿Pensas que hay trabajo interdisciplinario entre los distintos docentes?	Si, totalmente, nos apoyamos y hablamos constantemente de los estudiantes que tenemos en conjunto. Trabajamos en un buen clima con los profes y estudiantes para poder ayudarlos.
¿De qué manera la cultura organizacional/social actual facilita o entorpece el cumplimiento de las normativas de inclusión vigentes?	En este caso observó que los estudiantes, se acompañan entre ellos sin hacer diferencia. Es un buen ambiente de inclusión.

ENTREVISTADO 6	REPUESTAS
¿Hace cuánto tiempo se	Hace quince años.

desempeña como docente en el nivel superior?	
¿Cuáles son los principales atributos o características que asocia con el término @discapacidad@	En principio pensaba de una forma como una persona especial. Aunque a lo largo de los años fui construyendo otros conceptos. Aunque si veía que antes era como que se los ocultaba y no integraba a la sociedad sino siempre de la casa para adentro. Tenemos que sacar el manto de lo ingenuo.
¿Qué recursos o apoyos de la institución facilitan la inclusión en el nivel superior? ¿Y cuáles obstaculizan la inclusión?	Es una educación de nivel superior no obligatoria y acá no se adecua contenidos. Nosotros intentamos de acompañarlos y acá en la institución a cada alumno. Tenemos varios casos de espectro autistas, unos cuatro o cinco. Justamente por eso pusimos las tecnicaturas, les damos la posibilidad para poder desarrollarse ya que muchos quieren ser docentes, ya que hacían las planificaciones muy interesantes, muy importantes. Pero se les complicaba mucho cuando tenían que hacer las practicas. Y muchas veces se frustran y lloran. Entonces intentamos de facilitar ya que son músicos muy virtuosos o intérpretes, a través de la tecnicatura.
¿Recibió en algún momento de su carrera formación específica en inclusión educativa o discapacidad?	No, lo que se, fui a talleres y en la parte de docente he tenido muchos niños con diferentes dificultades. En los diseños curriculares del nivel superior no está. Nos dice que tenemos que incluir a los estudiantes, pero desde el diseño curricular no nos da herramientas de cómo hacerlo. No hay materias que preparen el trabajo en el aula con estudiantes con discapacidad. Los diseños curriculares tienen más de 59 años y no están actualizados.
¿En el transcurso de su carrera ha tenido estudiantes con diagnóstico de TEA?	Hemos tenidos varios y hoy en día tenemos cuatro o cinco estudiantes cursando.
En el caso de que haya tenido estudiantes con este diagnóstico: ¿Se le presentaron desafíos en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cuáles?	Si, la mayoría son de la carrera de música, les gusta mucho lo escénico “se sienten una estrella”. Pero tienen problemas en las practicas. Y se ve más afectado lo social. Las prácticas son en nivel secundario y adulto, tanto en música como educación física.
¿Qué tipo de propuestas promueven la inclusión educativa en la institución? ¿Conoces alguna propuesta que promueva la inclusión educativa en la institución?	Talleres, seminarios o algunas materias en algunas carreras, que en el diseño curricular no están. También hicimos jornadas con la carrera de psicopedagogía, realizan actividades de inclusión hacemos toda una jornada sobre autismo, sobre inclusión escolar, ellos mismos lo socializan a las demás carreras. Desde las carreras, nosotros ponemos ese tipo de materias, pero no están en el diseño curricular, lo que hay es lo que las instituciones ofrecemos, pero como materias optativas o por decisión institucional. Ejemplo educación física tiene una materia anual sobre discapacidad. Y en los demás ponemos taller de inclusión.
¿Pensas que hay trabajo interdisciplinario entre los distintos docentes?	Si tratamos de hacerlo. A veces cuesta, por el tema de que no están todos juntos. Ya que tenemos varios turnos como mañana, tarde y noche.
¿De qué manera la cultura organizacional/social actual facilita o entorpece el cumplimiento de las normativas de inclusión vigentes?	Cada uno de su lugar hace lo que puede, y los diseños curriculares ya tiene más de diez años y repercute en la inclusión educativa en el nivel superior.

ENTREVISTADO 7	REPUESTAS
¿Hace cuánto tiempo se desempeña como docente en el nivel superior?	Nueve años.

¿Cuáles son los principales atributos o características que asocia con el término @discapacidad@	Una limitación de algún tipo, depende del tipo de discapacidad.
¿Qué recursos o apoyos de la institución facilitan la inclusión en el nivel superior? ¿Y cuáles obstaculizan la inclusión?	Por empezar estamos hablando de un nivel educativo que no es obligatorio, no está avalado el tema de inclusión educativa, justamente por ser un nivel educativo no obligatorio. No hay muchos recursos pensados para personas con discapacidad. Institucionalmente no se pensó en recursos o apoyos. Se va conversando entre los profesores y se buscan estrategias. Ahora lo que si se, es que puso tecnicaturas pensando en la inclusión. Tecnicaturas en sonido, ya que eran todas carreras docentes. Existe una preocupación, de que va a pasar cuando estos chicos se encuentren en un aula con alumnos que los desafíen, que tengan oposición o cualquier tipo de desafío que se les pueda presentar en un curso de veinte o treinta chicos.
¿Recibió en algún momento de su carrera formación específica en inclusión educativa o discapacidad?	Si, ya que estudie Porf. En Educación Especial. Respecto a inclusión educativa, hay cosas que no están claras. Fui maestra de inclusión, y la normativa dice que los maestros somos apoyo del maestro de grado. me pedían que realice adaptaciones cuando no correspondía por que no era mi rol. Mi función era realizar configuraciones de acceso.
¿En el transcurso de su carrera ha tenido estudiantes con diagnóstico de TEA?	Si, en el nivel superior tres, con diagnóstico.
En el caso de que haya tenido estudiantes con este diagnóstico: ¿Se le presentaron desafíos en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cuáles?	El mayor desafío que tenido, fue en la dinámica grupales.
¿Qué tipo de propuestas promueven la inclusión educativa en la institución? ¿Conoces alguna propuesta que promueva la inclusión educativa en la institución?	Vamos hablando entre los docentes y la institución busco también otra alternativa, frente a la limitación que implica el rol docente. Darle la posibilidad de que cursen una tecnicatura, que tenga que ver con imágenes y sonido e instrumentos, que pueda desarrollar la capacidad de la música desde otra área.
¿Pensas que hay trabajo interdisciplinario entre los distintos docentes?	Si, hay trabajo interdisciplinario, se busca charlar con los distintos docentes. También se busca herramientas, pero se observan que hay estudiantes que van a estar limitados y hay cosas que no van a aprender por sus limitaciones. Se da mas en la carrera de música.
¿De qué manera la cultura organizacional/social actual facilita o entorpece el cumplimiento de las normativas de inclusión vigentes?	Creo que hay una buena voluntad de parte de todos los actores. Pero creo que no hay políticas que se apliquen bien. Lo que vemos en el nivel superior al no ser obligatorio no se puede pensar en un proyecto de inclusión.

ENTREVISTADO ²	REPUESTAS
¿Hace cuánto tiempo se desempeña como docente en el nivel superior?	Aproximadamente quince años.
¿Cuáles son los principales	Hoy lo entiendo, ante todo, como una relación entre el sujeto y las barreras de su entorno.

atributos o características que asocia con el término @discapacidad@	Ya no lo veo como una enfermedad, o algo que el alumno deba curar.
¿Qué recursos o apoyos de la institución facilitan la inclusión en el nivel superior? ¿Y cuáles obstaculizan la inclusión?	Contamos con un protocolo de comunicación inicial donde nos avisan los diagnósticos, el apoyo de los preceptores y, sobre todo, la predisposición de los grupos de compañeros que suelen contener mucho.
¿Recibió en algún momento de su carrera formación específica en inclusión educativa o discapacidad?	Al ser nivel superior no obligatorio, hay un vacío legal sobre la adecuación de contenidos. También la infraestructura sonora, especialmente en música y la falta de materiales técnicos específicos dificultan el día a día.
¿En el transcurso de su carrera ha tenido estudiantes con diagnóstico de TEA?	Sí, en los últimos años han aparecido muchos más casos, especialmente perfiles con lo que antes llamábamos Asperger. Es una realidad cada vez más frecuente en nuestras aulas.
En el caso de que haya tenido estudiantes con este diagnóstico: ¿Se le presentaron desafíos en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cuáles?	En música, por ejemplo, la exposición en tiempo real es una barrera enorme para ellos. A veces, una consigna ambigua o un cambio inesperado (como una prueba sorpresa) puede disparar una crisis emocional.
¿Qué tipo de propuestas promueven la inclusión educativa en la institución? ¿Conoces alguna propuesta que promueva la inclusión educativa en la institución?	Valoramos mucho el espacio del EDIS y las jornadas que organiza Psicopedagogía. Pero, sin duda, la propuesta más fuerte ha sido la creación de las tecnicaturas.
¿Pensas que hay trabajo interdisciplinario entre los distintos docentes?	Sí, pero es mayoritariamente informal. Nos encontramos en la sala de profesores, tomamos un café y nos contamos @qué nos funcionó@con tal alumno.
¿De qué manera la cultura organizacional/social actual facilita o entorpece el cumplimiento de las normativas de inclusión vigentes?	Socialmente hay mucha más conciencia y buena voluntad, lo cual facilita la bienvenida. Sin embargo, la cultura organizacional a veces peca de un @iso político@El docente sigue solo con diseños curriculares de hace mucho tiempo

ENTREVISTADO 9	REPUESTAS
¿Hace cuánto tiempo se desempeña como docente en el nivel superior?	Hace veintitrés años.
¿Cuáles son los principales	Algo que fue cambiando a lo largo de estos años, el concepto de discapacidad, en algunos

atributos o características que asocia con el término @discapacidad@	lugares es como un tabú. Es como que siempre es del otro y es ajeno. Los rótulos o diagnósticos estaban mal vistos y se complicaba más. mi idea siempre fue conocer de antemano en que situación tiene el alumno, porque si yo ya puedo conocer con anterioridad, independientemente, aunque no sea especialista en la disciplina, puedo saber cómo manejarlo.
¿Qué recursos o apoyos de la institución facilitan la inclusión en el nivel superior? ¿Y cuáles obstaculizan la inclusión?	En el nivel superior, como no es una educación obligatoria no existe esta posibilidad legal, por así decirlo, de adecuar contenidos. Esa es una traba por ejemplo que nosotros tenemos. Si quisiéramos adecuar, estaríamos infringiendo alguna normativa vigente. Pero independientemente de eso la mayoría de los profesores que trabajamos en el instituto superior, ya tienen un recorrido en lo que es secundaria y primaria y están atento a esta problemática. Creo que lo mínimo es saber entender que le sucede al estudiante. Una vez que nosotros podemos recaudar documentación, algún informe de un profesional. Después tratamos de tener una charla en conjunto con los profesores y también con el resto de los estudiantes. El punto es no tratarlo como alguien externo, que tiene un problema, sino que es una persona que viene a realizar sus estudios, independientemente de su situación. Si dejamos en claro que todas las estrategias o metodologías que intentamos enseñar, tiene un propósito y una finalidad. Otra estrategia que utilizamos mucho es la clase personalizada y la adaptamos a la discapacidad del alumno. En los diseños curriculares de los profesados no está incluido.
¿Recibió en algún momento de su carrera formación específica en inclusión educativa o discapacidad?	No.
¿En el transcurso de su carrera ha tenido estudiantes con diagnóstico de TEA?	Si, en los últimos años, como mínimo diez casos.
En el caso de que haya tenido estudiantes con este diagnóstico: ¿Se le presentaron desafíos en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cuáles?	Chicos que tienen cuestiones con las luces, que la información visual es muy complicada y no podíamos utilizar la pantalla led en el aula, o no podíamos ir a la sala de proyección, tenía que estar siempre todo oscuro, o los que tienen problema auditivo, que cualquier ruido de más lo altera bastante.
¿Qué tipo de propuestas promueven la inclusión educativa en la institución? ¿Conoces alguna propuesta que promueva la inclusión educativa en la institución?	Se realizan seguimientos de los casos particulares, en el instituto hay un espacio llamado EDIS, donde se trata de generar algún taller, donde venga una especialista que pueda ahondar en el tema.
¿Pensas que hay trabajo interdisciplinario entre los distintos docentes?	Sí entre profesores de la misma carrera, es una decisión directiva, no surge naturalmente en los profesores, hay que armar reuniones, se piden informes. Este año se quiere realizar un sistema de bitácora, donde cada uno de los profes que trabajen con estos estudiantes puedan hacer registros del desempeño (5 vez al mes).
¿De qué manera la cultura organizacional/social actual facilita o entorpece el cumplimiento de las normativas de inclusión vigentes?	Es complejo, hay un uso muy político de la cuestión. Se usaba para la foto, y los chicos seguían teniendo las mismas dificultades cuando se va la cámara. Tiene que ver con un avance en lo legal, que pueda reforzar la posibilidad de la oportunidad. Como educación y sociedad nos falta muchísimo.

ENTREVISTADO 10	REPUESTAS
¿Hace cuánto tiempo se desempeña como docente en el nivel superior?	Trabajo en el nivel superior hace 7 años.
¿Cuáles son los principales atributos o características que asocia con el término	Discapacidad lo asocio con diferencia de posibilidades, ya que necesitan acompañamiento para una buena aceptación, siendo que de por si ya es un desafío.

@discapacidad@	
¿Qué recursos o apoyos de la institución facilitan la inclusión en el nivel superior? ¿Y cuáles obstaculizan la inclusión?	creo que se ve facilitada por el trabajo en equipo, el acompañamiento entre docentes y las posibilidades de trabajar con la familia para aceptar posibilidades y límites de cada sujeto. Obstaculizan las normativas que obligan a incluir a cualquier costo.
¿Recibió en algún momento de su carrera formación específica en inclusión educativa o discapacidad?	No, no busqué esa formación.
¿En el transcurso de su carrera ha tenido estudiantes con diagnóstico de TEA?	Sí tuve estudiantes con diagnóstico de Asperger.
En el caso de que haya tenido estudiantes con este diagnóstico: ¿Se le presentaron desafíos en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cuáles?	Las mayores dificultades aparecen a la hora de proyectarse como profesionales, en este caso docentes, entendiendo que por su condición y características se va a ver dificultada la posibilidad de conducir grupos o sostener situaciones complejas con niños y adolescentes.
¿Qué tipo de propuestas promueven la inclusión educativa en la institución? ¿Conoces alguna propuesta que promueva la inclusión educativa en la institución?	Se intenta conversar con la familia para pensar cuáles son las mejores opciones de carreras o recorridos que cada sujeto puede recorrer.
¿Pensas que hay trabajo interdisciplinario entre los distintos docentes?	sí, intentamos que lo haya, especialmente contándonos los modos en que logramos enfrentar situaciones que nos resultaron difíciles.
¿De qué manera la cultura organizacional/social actual facilita o entorpece el cumplimiento de las normativas de inclusión vigentes?	Creo que la pregunta debería ser al revés, en qué medidas las legislaciones vigentes tienen en cuenta las realidades institucionales y cuáles son los límites de la inclusión, especialmente en profesionales que luego deberán estar a cargo de grupos o situaciones complejas.