

# UFLO

## UNIVERSIDAD

FACULTAD DE PSICOLOGIA Y CIENCIAS SOCIALES  
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGIA MODALIDAD A  
DISTANCIA

### Conocimientos de los docentes del primer ciclo sobre los estudiantes con diagnóstico de Condición del Espectro Autista, en las Escuelas Primarias Públicas de la localidad de Pehuajó provincia de Buenos Aires, en el año 2025.

**Estudiante:** Mazzoconi, Candela.

**Legajo:** 30417

**Director/es:** Fernández Fariña, María Elena.



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

2025

---

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

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

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 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: agosto 2025.

Firma y aclaración del autor:

  
Mazzocconi Candela

## Índice

TITULO .....	5
RESUMEN.....	6
Palabras clave: .....	6
INTRODUCCIÓN.....	7
Delimitación del objeto de estudio: .....	7
Planteo de Problema: .....	7
Objetivos: .....	8
<b>Objetivo general:</b> .....	8
<b>Objetivos específicos:</b> .....	8
Hipótesis o Supuestos básicos de investigación: .....	8
Fundamentación: .....	9
ESTADO DE ARTE (ANTECEDENTES).....	12
MARCO TEÓRICO .....	20
Condición del Espectro Autista: .....	20
Educación pública y educación inclusiva: .....	26
Docentes: formación y capacitación: .....	33
Intervenciones desde la psicopedagogía:.....	41
METODO .....	45
Diseño de la investigación: .....	45
Corte temporal: .....	45
Participantes: .....	45

Muestra: .....	45
Criterios de inclusión y exclusión: .....	46
Instrumentos, métodos, técnicas de recolección de datos: .....	46
Procedimiento: .....	46
Dimensión ética: .....	46
RESULTADOS .....	47
DISCUSIÓN.....	56
CONCLUSIÓN.....	67
Aportes y contribuciones de la investigación .....	70
Limitaciones de la investigación: .....	71
Líneas de investigación futuras: .....	72
Propuestas de intervención: .....	73
REFERENCIAS .....	75
ANEXO .....	80
Entrevistas: .....	80
<b>Docentes de Grado, primer ciclo</b> .....	80
Consentimientos informados: .....	113

## **TITULO**

CONOCIMIENTOS DE LOS DOCENTES DEL PRIMER CICLO SOBRE LOS ESTUDIANTES CON DIAGNOSTICO DE CONDICION DEL ESPECTRO AUTISTA, EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS PUBLICAS DE LA LOCALIDAD DE PEHUAJÓ PROVINCIA DE BUENOS AIRES, EN EL AÑO 2025.

## RESUMEN

La siguiente investigación que se lleva a cabo en la localidad de Pehuajó, provincia de Buenos Aires, en el año 2025, tiene como propósito saber cuáles son los conocimientos que tienen los docentes de primer ciclo respecto a las personas diagnosticadas con Condición del Espectro Autista (CEA). Conocer si estas profesionales reciben capacitación en su formación inicial y si se capacitan acerca del tema después de finalizar dicha formación, debido a que es de suma importancia para una buena educación inclusiva que cuenten con información, estrategias y herramientas para trabajar con dichos estudiantes dentro de la institución educativa.

Hoy se habla de una educación inclusiva, entendiendo que los docentes deben contar con información sobre las personas neurodivergentes, como así todos los actores educativos, con el fin que todos los estudiantes obtengan una verdadera inclusión.

Por su parte la psicopedagogía cumple un rol fundamental, ya que en la formación de los psicopedagogos se ahonda en el conocimiento sobre las personas diagnosticadas con CEA y se incorporan diversas herramientas y estrategias que permiten acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje, inclusión, participación y socialización de los estudiantes. La intervención de dichos profesionales dentro de las instituciones escolares es de suma importancia, dado que el trabajo en conjunto con el resto de los actores educativos es necesario para lograr la inclusión educativa.

En relación al método, es una investigación empírica con enfoque cualitativo y un tipo de alcance descriptivo. La muestra será de clase no probabilística, de tipo homogénea, compuesta por doce docentes de las escuelas primarias públicas de la localidad de Pehuajó. Se elige para la recolección de datos realizar entrevistas semiestructuradas a dichos participantes.

*Palabras clave:* Condición del Espectro Autista (CEA), formación docente, capacitación docente, escuela pública, educación inclusiva, rol psicopedagógico.

## INTRODUCCIÓN

### **Delimitación del objeto de estudio:**

En el presente trabajo el objeto de estudio es indagar si los docentes de primer ciclo de la Educación Primaria Básica (EPB en adelante) presentan conocimientos acerca de los estudiantes con diagnóstico de Condición del Espectro Autista (CEA en adelante), el mismo se realiza en las escuelas primarias públicas de la localidad de Pehuajó provincia de Buenos Aires, siendo esta una investigación empírica cualitativa de diseño descriptivo, la cual se basa en una lógica y proceso inductivo, es decir, describe, explora, y genera perspectivas teóricas, dado que busca especificar las propiedades y características de un fenómeno que se someta a análisis (Hernández Sampieri, R. et al. 2014).

### **Planteo de Problema:**

La actual investigación se enmarca en la necesidad de identificar si los docentes de primer ciclo de la EPB, tienen conocimientos respecto a la CEA, teniendo en cuenta que son quienes van a interactuar con los estudiantes dentro de la escuela.

Considerando que, la asociación civil del Programa Argentino para Niños, Adolescentes y Adultos con CEA (PANAACEA) define a la CEA como un conjunto de condiciones que afectan el desarrollo temprano, debemos tener en cuenta que las mismas ocasionan consecuencias en las áreas de comunicación, interacción social, procesamiento sensorial y la conducta.

Se presenta en este trabajo la idea de que, si los docentes presentan conocimientos sobre la CEA, podrán contar con herramientas y estrategias para realizar intervenciones adecuadas, vincularse, etc., dentro del aula, como también conseguir trabajar de manera conjunta con los psicopedagogos de las instituciones para lograr la inclusión de dichos estudiantes. Por estos motivos y entendiendo la necesidad que el docente cuente con dichos conocimientos, se tomará como guía la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué conocimientos poseen los docentes de primer ciclo de la EPB sobre la CEA que presentan sus

estudiantes?

### **Objetivos:**

#### ***Objetivo general:***

- Describir cuales son los conocimientos que los docentes del primer ciclo de la EPB tienen sobre la CEA de sus estudiantes neurodivergentes.

#### ***Objetivos específicos:***

- Identificar los conocimientos desde la experiencia y practica que los docentes de primer ciclo de las escuelas poseen sobre las personas diagnosticadas con CEA.
- Identificar los conocimientos científicos que los docentes de primer ciclo de las escuelas poseen sobre las personas diagnosticadas con CEA.
- Determinar los conocimientos que los docentes de primer ciclo de las escuelas poseen sobre estrategias de intervención con estudiantes que presentan CEA.
- Identificar, en caso de que tengan conocimientos, de donde los obtuvieron.
- Evaluar si se logra una verdadera educación inclusiva en la EPB.
- Describir las intervenciones del psicopedagogo con los/as docentes para fortalecer la inclusión educativa de las personas con CEA.

#### **Hipótesis o Supuestos básicos de investigación:**

Teniendo en cuenta la problemática planteada, se debe considerar que los docentes de primer ciclo de las EPB analizadas o investigadas podrán o no, tener conocimientos sobre las características de los estudiantes diagnosticados con CEA, los cuales podrían ser adquiridos en la formación docente, desde su sentido común, en experiencias propias, de colegas con estudiantes neurodivergentes o de capacitaciones realizadas luego de finalizar su carrera.

El conocimiento previo o no de los docentes sobre la CEA impactaría significativamente en los individuos con dicha condición. Dado que si presentan conocimientos dichos estudiantes contarán con una escolaridad inclusiva, donde los docentes trabajen mediante estrategias y

con herramientas adaptadas a sus necesidades pudiendo brindar los objetivos de un buen proceso de enseñanza-aprendizaje y también una buena socialización, participación e inclusión, de lo contrario esto no se vería reflejado en las instituciones educativas y el estudiante no podría cumplir dichos objetivos. Asimismo, se vería reflejado en relación al rol psicopedagógico, dado que sería de suma importancia intervenir en pareja pedagógica como apoyo para la inclusión.

### **Fundamentación:**

Rattazzi (2014) considera que la CEA, son condiciones que afectan al desarrollo cerebral temprano. Si bien su etiología no se esclareció aun, se sabe que están involucrados los factores genéticos y ambientales, donde su prevalencia fue en aumento.

El primer estudio epidemiológico en el mundo sobre el autismo se realizó en Middlesex, Reino Unido en el año 1966, el cual estableció una prevalencia de uno de cada 2000 niños en la población de niños de ocho a diez años de edad.

En 2010 se realizó un estudio en una población de niños de ocho años de edad en once ciudades norteamericanas pertenecientes a la Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network (ADDMN) con el cual, en el 2014, el Centro de Control y Prevención de Enfermedades (CDC) de Estados Unidos, brindo una cifra de prevalencia de CEA de uno en 68 niños.

No se saben las causas de este aumento, pero algunas de las hipótesis son que los cambios en los criterios diagnósticos hicieron que se incluyan individuos con menos severidad o más alto funcionamiento dentro del CEA. Por otro lado, se comenzó a diagnosticar con CEA a personas que tal vez antes se los diagnosticaba con discapacidad intelectual u otros diagnósticos. Otra hipótesis la constituye la incidencia de factores ambientales.

Un informe de la Agencia Nacional de Discapacidad (2023), presenta como objetivo un análisis sobre las personas certificadas con CEA. En el cual se menciona:

En todo el país, al 31 de octubre del año 2023, el Registro presentó 114.389 personas certificadas con Trastornos del Espectro Autista, número que representa un 8,5% respecto al total de personas certificadas con deficiencia mental y/o mental;

Del total de la población de estudio, el mayor porcentaje (45,8%) declaró residir en el Área Metropolitana de Buenos Aires, seguido de la Región Pampeana (23,8%), la Región Noroeste (11,8%), Región de Cuyo (6,5%), Región Noreste (6,3%) y la Región Patagónica (5,8%);

La provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires concentran más de la mitad de las personas certificadas con Trastornos del Espectro Autista del país. Le siguen Córdoba, Santa Fe y Mendoza;

La distribución de la población en grandes tramos de edad reflejó que la certificación para esta población se concentra entre los 0 y 14 años (85,7%). Este tramo etario representa un 22,7% si consideramos el conjunto de las personas certificadas que integran el Registro;

En términos de identidad de género, el 79,6% de las personas se declararon de género masculino, el 20,4% de género femenino, 10 personas como no binarios, 7 personas transexuales, y 11 se autoidentifican con otro género. (p. 5-8)

Este importante crecimiento de personas con CEA, se manifiesta en las aulas con la necesidad de un mayor conocimiento por parte de los docentes para desarrollar un aula inclusiva con estrategias y herramientas donde se realice de manera adecuada el proceso de aprendizaje de los estudiantes con dicho diagnóstico.

En este sentido se considera que dicho trabajo de investigación será de utilidad para poder revelar los conocimientos de los docentes o si recibieron alguna capacitación al respecto, dado que se necesita preparación a la hora de intervenir dentro del aula con estudiantes diagnosticados con CEA; además, un docente conocedor de las estrategias va a resultar beneficioso para dichos estudiantes, ya que les permitirá alcanzar un buen desempeño

curricular y social. Por lo tanto, será favorecedor para la educación inclusiva dentro de las escuelas públicas. Asimismo, se verá la importancia del trabajo en conjunto entre las/os docentes y la/el psicopedagogo, como también con los demás actores educativos.

## ESTADO DE ARTE (ANTECEDENTES)

Desde hace algunos años se han publicado varios trabajos dedicados a saber si los docentes presentan conocimientos sobre los estudiantes diagnosticados con CEA (condición del espectro autista), en este apartado puede aparecer como TEA (Trastorno del Espectro Autista), ya que las investigaciones y artículos que se mencionan utilizan esa nomenclatura.

Al respecto, en la Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte, se publicó un estudio denominado “La formación docente ante el trastorno del espectro autista” de Sánchez-Blanchart, Sánchez-Oliva, Pastor-Vicedo y Martínez-Martínez (2019) el cual tiene como objetivo valorar el conocimiento que tienen los docentes sobre el estudiante con TEA, que factores pueden influir en la mejora de la práctica docente y también presentar la actividad física y el juego como elemento motivador en el aprendizaje e interacción con los demás. Dentro del método, la muestra se conforma por 68 docentes de diferentes centros educativos públicos de la provincia de Toledo. El material que utilizaron es el cuestionario “ad hoc”, el cual está formado por cinco preguntas abiertas y cerradas. Para el análisis y comparación, realizaron pruebas estadísticas descriptivas a partir de la media aritmética y la desviación típica, donde utilizaron el paquete estadístico SPSS.

En los resultados se puede observar que 34 de los docentes que realizaron la encuesta tuvieron estudiantes con TEA, pero su formación era escasa. Además, se observó que más de la mitad de los docentes mostraron interés por recibir una orientación para el tratamiento educativo.

Por otro lado, en la Revista Varela de Cuba se publicó un artículo denominado “Preparación del docente para la formación vocacional y orientación profesional a escolares Asperger para su inclusión social” de Ramírez-Cuellar, Rodríguez-Rodríguez y Castro-Alegret (2021). Para el presente artículo utilizaron diferentes métodos de investigación como el analítico-sintético, el historiográfico, etc., así también instrumentos investigativos como entrevistas, observaciones y encuestas, apoyadas por técnicas estadísticas descriptivas. La

población elegida fueron 53 docentes de Educación General de la provincia Villa Clara, Cuba, que tienen en sus aulas estudiantes con TEA diagnosticados con Síndrome de Asperger (SA en adelante). Algunos de sus resultados determinan que los docentes planifican las clases de la semana o hasta el día, donde no se evidencia la presencia de adaptaciones curriculares, también que tienen falta de herramientas didácticas metodológicas, poca actualización en las concepciones teóricas sobre formación vocacional y orientación profesional, insuficiencias en la atención pedagógica, etc. Asimismo, los 53 docentes manifiestan que conocen en general las características de los estudiantes con TEA diagnosticados con SA y consideran importante el trabajo en función de la formación vocacional y orientación profesional, ya que al realizar una valoración cualitativa de aprendizaje de dichos estudiantes mencionan que varios tienen preferencia por las asignaturas de ciencia y reconocen que tienen potencialidades para estudiar una carrera.

En la revista *Educare* de Venezuela, se publicó un estudio denominado “Estrategia didáctica para fortalecer la inclusión de los niños con autismo del Centro de Educación Inicial Agripina Murillo de Guillem del Cantón Portoviejo en el año 2021” de Cevallos García y Fernández-Fernández (2021). Dicho estudio es de corte cualitativo con el objetivo de determinar la incidencia que tiene una estrategia didáctica con un sistema de acciones basadas en el diseño universal de aprendizaje en el proceso de inclusión de los niños con TEA en el mencionado Centro de Educación Inicial, la muestra se conforma por cinco niños con TEA de nivel inicial y nueve docentes del centro. Como instrumento se utilizó una entrevista semiestructurada y un cuestionario creado por Google Forms que se aplicaron a los docentes. Luego se elaboró la mencionada estrategia didáctica, que tiene como características el trabajo con el niño y el grupo donde se prioriza la comunicación y el contacto visual.

En relación a los resultados, los docentes llevan con compromiso la inclusión de los niños con TEA, están unidos con los familiares y cuentan con estrategias y acciones para orientarse. En cuanto a la aplicación de las estrategias didácticas fueron positivas y son

importantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que mejora la socialización de los niños en el entorno. Asimismo, se menciona que el Estado debe estar presente en el proceso de formación docente para poder fortalecer las competencias y habilidades, como también las universidades deberían modificar su currículo e incorporar materias relacionadas con el TEA.

Por otro lado, en la revista Complutense de Educación de Madrid se publicó un estudio denominado “¿Cómo responde el sistema educativo al alumnado con TEA?: Un estudio cualitativo de los contextos ordinarios, especiales y preferentes” de Latorre Cosculluela, Flores-Santolaria, Vázquez-Toledo y Liesa-Orús (2022). Como se menciona en el título es de una metodología de corte cualitativo, con el fin de analizar y comprender la realidad social actual sobre los sentimientos, pensamientos y experiencias del ser humano. Asimismo, busca conocer diferentes elementos y aspectos que caracterizan a las distintas modalidades de escolarización del alumnado con TEA y a su proceso educativo en el contexto español.

La muestra de tipo no probabilística, está compuesta por 26 participantes de la Comunidad Autónoma de Aragón, los cuales son seis docentes de escuelas de educación especial, cinco que desempeñaban su labor en escuelas con atención para el alumnado con TEA, ocho de escuelas de educación ordinaria y siete docentes que se dedicaban a la formación del profesorado. Asimismo, se incluyeron escuelas públicas, privadas, urbanas y rurales. Para el instrumento se utilizó una entrevista semiestructurada de manera individual, con una plataforma digital donde duraban 45 minutos aproximadamente y fueron grabadas. Luego se transcribieron y se analizaron a través de la reducción de datos, presentación de la información y extracción de conclusiones.

En cuanto a los resultados, se observa que el profesorado presenta dificultades en la práctica para atender a la diversidad de las aulas, a pesar de sus actitudes positivas ante la inclusión educativa del alumnado con TEA. Varios de los participantes mencionan la necesidad de mantener las escuelas de educación especial porque faltan mejoras para alcanzar la inclusión plena y también indican que la docencia compartida y con profesionales es necesaria

para responder a las necesidades educativas. Asimismo, hicieron referencia a la necesidad de un cambio a nivel metodológico, organizativo, social y curricular en las escuelas.

En la revista Electrónica en Educación y Pedagogía de Colombia se publicó un artículo denominado “Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo en educación primaria” de López-Forit (2023), el cual se lleva a cabo con una exposición unificada, cohesionada y consistente, donde se observa la necesidad de una reflexión sobre la importancia del conocimiento individual de los procesos de aprendizaje del alumnado con TEA para construir una intervención pedagógica holística a nivel académico, cognitivo, social y emocional. Con la necesidad de análisis constante de la intervención con dichos alumnos y el requisito de una pedagogía dinámica que reajuste las necesidades educativas a la particularidad de cada niño con dicho diagnóstico.

Para la metodología de recopilación se realizó una revisión teórica de literatura científica, bibliografía específica, en diversos buscadores y bases de datos. Se adquirió información actualizada y fundamentada sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con TEA en el ciclo educativo comprendido entre seis y once años, también sobre el perfil de competencias de dichos alumnos y las necesidades y respuestas pedagógicas.

En conclusión, el conocimiento del perfil cognitivo, comunicativo, emocional y adaptativo del alumnado con TEA, es importante para la organización y puesta en práctica de intervenciones a nivel personal y familiar, para tener espacios educativos centrados en sus fortalezas y particularidades. En este sentido, se debe aplicar una metodología adecuada ya que la escuela se considera un espacio de desarrollo individual y social a cuál presenta como rol enseñar a los niños con TEA para la vida, a través de refuerzos, apoyo y colaboración conjunta entre la familia y el profesorado para el éxito de la comunidad educativa.

En Madrid, La revista de comunicación y tecnologías emergentes publicó un artículo denominado “¿Dónde has oído hablar del trastorno del espectro autista? Identificando las fuentes de conocimiento docente sobre el TEA” de Gómez-Marí, Sanz-Cervera, Larraz-Rada y

Tárraga-Mínguez (2023). El objetivo de este estudio es analizar de qué fuente reciben información los futuros docentes sobre el TEA. Como también, explorar dichas fuentes, identificar y realizar un conjunto de productos culturales que abordan dicho trastorno y determinar cómo perciben los futuros docentes la información de dichas fuentes. Su diseño es de alcance descriptivo-exploratorio, en el cual participaron 452 estudiantes universitarios de la formación inicial (384 mujeres y 68 hombres), los que están matriculados en la Universitat de València y la Universitat d'Andorra y realizaron un cuestionario a través de Google Forms denominado Fuentes de Información sobre el TEA (FITEA) que estaba conformado por 47 ítems.

En los resultados se puede observar que las fuentes de información de donde los participantes reciben más contenido sobre el TEA, son la televisión, plataformas de streaming, Instagram o Tik Tok administradas por personas con TEA o sus familias, redes sociales y por medio de las asignaturas de formación inicial donde se abordan temas relacionados con la educación especial. En cuanto a cómo perciben los futuros docentes la información que reciben con mayor frecuencia sobre el TEA, son las relacionadas con intervenciones sociales, vivencias diarias de las personas con TEA, con injusticias que sufren y con intervenciones educativas.

En conclusión, los participantes disponen de muchas fuentes de información sobre el TEA, lo cual es beneficioso para que generen representaciones sociales que se ajusten al diagnóstico ya que su formación sobre educación especial es limitada. Asimismo, dichas fuentes se podrían utilizar en la formación sobre TEA para que en el aula analicen, confirmen o desmientan aspectos sobre dicho trastorno.

Se publicó una investigación denominada "La Organización de Apoyos Inclusivos: Una Mirada desde la Práctica" de De la Torre-Gonzales y Martín-Ortega (2024) en la revista Latinoamericana de Educación Inclusiva de Chile. Dicha investigación se realizó a través de un estudio de casos múltiples, mediante el análisis de cuatro centros educativos que desarrollan prácticas inclusivas en la comunidad de Madrid, donde participaron distintos miembros como

los directivos, equipos de orientación, psicopedagógica, familias y docentes que trabajan con los niños con TEA. Los instrumentos utilizados son de corte cualitativo con un análisis documental, observaciones no participantes y 30 entrevistas semiestructuradas. Asimismo, se utilizaron instrumentos de corte cuantitativo con 2014 cuestionarios ad-hoc, donde se aplicaron cuatro tipos de cuestionarios a los participantes. Los análisis que se realizaron para los datos fueron uno de tipo descriptivo y otro de varianza.

Se analizó las cuestiones más relevantes para la organización y el funcionamiento de los apoyos especializados desde una perspectiva inclusiva. Por lo cual, se menciona que la política educativa debe crear condiciones para que los centros educativos sean flexibles, se adapten a las necesidades de todo el alumnado y garanticen su presencia, participación y aprendizaje. En cuanto al trabajo de equipo directivo, la mayoría de los participantes considera que facilitan la atención a la diversidad, lo cual brinda una mayor sensibilidad a dicha atención y el proceso de inclusión. Respecto a cómo desarrollan su trabajo los apoyos especializados, se menciona que cuentan con recursos para atender a la diversidad del alumnado y consideran que sus centros utilizan los recursos sociales y educativos externos.

En Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar de la ciudad de México, se publicó una investigación denominada “APLICACIÓN DEL CURRÍCULO Y DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE NIÑOS CON AUTISMO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS, LIMA SUR, 2023” de Montes-Garibay (2023), la cual tiene como objetivo, determinar de qué manera la aplicación del currículo garantiza el derecho a la educación inclusiva de los niños con TEA en instituciones privadas del sur de Lima, buscando transformar la experiencia educativa de dichos niños para que respeten sus necesidades y derechos, fomentando su autonomía. Presenta un enfoque cualitativo de tipo básico o dogmático, con un diseño de enfoque fenomenológico. Se basó en un método deductivo, en el cual se realizó una guía de entrevistas con preguntas abiertas a 10 abogados especialistas y educadores que conocen el tema del derecho a la educación inclusiva las cuales se registraron de manera

manual y luego se digitalizaron. Su muestra fue no probabilística a conveniencia. Respecto a las respuestas se evaluaron para determinar el nivel de acuerdo o desacuerdo, a través de una matriz de triangulación que incluyó las perspectivas de los participantes.

Dicha investigación determinó en sus resultados que se requiere de un currículo inclusivo que responda a las necesidades específicas de los niños con TEA, ya que existe una brecha entre la legislación peruana que promueve la educación inclusiva para los niños con TEA y su aplicación real en instituciones privadas de Lima Sur, donde hay una falta de recursos, personal capacitado y un procedimiento estandarizado para el diagnóstico y atención del autismo. Asimismo, se requiere de una transformación que involucre políticas inclusivas, una cultura de respeto a la diversidad y un plan estratégico para implementar las adaptaciones.

En otro trabajo denominado “Inclusión educativa, aprendizaje y deseabilidad social en docentes de niños con trastorno del espectro autista de la CABA” de Ragonesi, Bruno y Lugones (2021), se tuvo como objetivo conocer las herramientas y estrategias de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la inclusión educativa y social de los niños con TEA. Se utilizó el método cualitativo con un enfoque de estudio de casos múltiple, con una muestra de ocho docentes mujeres de nivel inicial y primario, que presentan experiencia laboral en niños con TEA y pertenecen a escuelas privadas de la CABA. El instrumento de recolección de datos fue una entrevista semiestructurada con diez preguntas cerradas y abiertas las cuales fueron enviadas por mail ya que el estudio se realizó en contexto de pandemia por Covid-19.

Dicho estudio concluye en que se debe mejorar la formación docente porque no cuentan con herramientas y formación para llevar a cabo diferentes situaciones dentro del aula, y se considera que las políticas educativas tienen su mirada en los objetivos sin tener en cuenta la singularidad de cada alumno. En relación a la inclusión educativa y social con sus pares de los niños con TEA, se menciona que el desarrollo de su deseabilidad social debe ser estimulado a través del aprendizaje para conseguir mayores resultados en su socialización.

Por último, haciendo mención a las capacitaciones docentes, en la provincia de Santa

Cruz, Argentina, Grañana, Salas, Vidal, Campanella y Valdez (2022) realizan un “Proyecto de especificidad curricular para trastornos en el espectro autista: una experiencia en Latinoamérica, Currículo escolar en autismo”, que tiene como objetivo generar un anexo curricular para TEA, capacitar a los profesionales de los en ámbitos escolares, implementar el programa en cada localidad de la provincia y garantizar la unificación de criterios en el diseño para generar la igualdad de oportunidades. Dicho proyecto se organizó en función de un ciclo lectivo, en el cual se estableció un comité que se reunía todas las semanas para definir los objetivos a resolver, luego se incluyó un curso de formación teórico un fin de semana cada mes e implementaron la practica en supervisiones mensuales con capacitación en servicio. Por último, se evaluó con la escala de Vineland de habilidades adaptativas y problemas de conducta, donde se determinaron fortalezas y barreras del aprendizaje. También realizaron una entrevista adicional en la que se observaron con-textos naturales y una encuesta de satisfacción final sobre los objetivos aprendidos.

Como resultados se generó un documento oficial llamado “Anexo curricular de educación para TEA y problemas de desarrollo socio comunicacional” el cual se encuentra en el Consejo de Educación de la provincia de Santa Cruz. Asimismo, se completó la capacitación de 120 profesionales de las escuelas, todos los convocados aprobaron el nivel teórico, aceptando favorablemente dicha capacitación.

En conclusión, se puede observar que las investigaciones y el proyecto mencionados, describen que existe un escaso conocimiento por parte de los docentes debido a que las instituciones de formación no les proporcionan herramientas adecuadas y no los forman sobre las características de los estudiantes diagnosticados con CEA. Asimismo, se recomienda que los educadores sostengan un compromiso con la educación inclusiva, realizando capacitaciones permanentes y actualizadas que les permita identificar y atender las necesidades de dichos estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## MARCO TEÓRICO

### Condición del Espectro Autista:

Esta investigación aborda la temática de la condición del espectro autista (CEA). En este sentido, el psiquiatra Kanner (1943, citado en Lopez Gomez et al., 2009) introduce por primera vez el termino autismo estableciendo una relación inicial con la esquizofrenia adulta. Realizo un estudio a una población de niños diagnosticados de esquizofrenia, donde aisló a un grupo de once niños que mostraban una serie de síntomas comunes y trastorno del desarrollo. Desde su análisis clínico, estableció criterios diagnósticos, factores etiológicos y también características de este cuadro como incapacidad para establecer un contacto con los demás, retraso en la adquisición del habla, ecolalia, actividades de juego repetitivas y estereotipadas, buena memoria mecánica, gran potencial cognitivo, anormalidades en la primera infancia, entre otras. Estos síntomas se presentan desde el nacimiento por eso lo denomino “autismo infantil precoz”.

Según Lopez Gomez et al., (2009) las características deben manifestarse antes de los tres años de edad por funcionamiento anormal en por lo menos una y en ocasiones varias de las siguientes áreas: interacción social, lenguaje en la comunicación social, o juego simbólico.

En la mayoría de los casos no se observa período alguno de desarrollo inequívocamente normal, aunque en un 20% de ellos los padres informan de un desarrollo relativamente normal durante uno ó dos años. En estos casos, los padres pueden indicar que el niño adquirió unas cuantas palabras, perdiéndolas a continuación, o pareciendo estancarse evolutivamente. Por definición, si existe un período de desarrollo normal, éste no puede extenderse más allá de los tres años. El trastorno no se explica mejor por la presencia de un trastorno de Rett o de un trastorno desintegrativo infantil. (Lopez Gomez et al., 2009)

Hace algunos años, se realizó un cambio de enfoque respecto al autismo.

Rattazzi (2018), en una entrevista realizada por INFOBAE menciona un cambio de

paradigma. Ella invita a cambiar la palabra “Trastorno” por “Condición”, de esta manera TEA pasaría a ser CEA, como se denomina en el desarrollo de esta investigación. En palabras de Rattazzi (2018):

La palabra 'trastorno' parece negativa, hay que salir un poco, ver las diferentes realidades, y empezar a verlo como una neurodiversidad, como una manera de ser, esto no quiere decir que la gente no necesite un apoyo y contención, sólo digo que hay algunas personas con esas características que están bien en su vida y que es muy fuerte decirles que tienen un trastorno; es una condición, una manera de procesar y de percibir las cosas, no por hacerlo de distinta manera se tiene un trastorno.

La psiquiatra infanto-juvenil es miembro fundador del Programa Argentino para Niños, Adolescentes y Adultos con Condiciones del Espectro Autista (PANAACEA), quienes plantean convertir el mundo en un lugar más inclusivo. En la entrevista con INFOBAE, menciona que uno de cada cincuenta niños tiene alguna Condición del Espectro Autista (CEA). En este sentido también habla de condición no de trastorno, ya que la psiquiatra busca romper con ese paradigma. Asimismo, plantea otro cambio de paradigma en cuanto a las escuelas especiales y las escuelas comunes, comentando que lo ideal es que sea una misma escuela para todos, fomentando así la igualdad, logrando una sociedad inclusiva y con respeto a la diversidad.

Además, Rattazzi (2018) menciona que es fundamental la comunicación a la hora de informar sobre el diagnóstico a los padres, generándoles recursos, herramientas e información para que lo puedan sobrellevar con calma.

En relación al CEA, es un grupo de trastornos del neurodesarrollo que se caracterizan por dificultades sociocomunicacionales, patrones restringidos y repetitivos de conductas, intereses y actividades.

En este sentido, Rattazzi, (2014), considera que los CEA son condiciones que afectan el desarrollo cerebral temprano, lo cual trae consecuencias en las áreas de comunicación, interacción social conducta y procesamiento sensorial, si bien su etiología no ha sido

establecida, se sabe que están involucrados los factores genéticos y ambientales.

Las personas con TEA presentan cuadros clínicos sumamente heterogéneos, tanto en nivel de severidad (leve, moderado, severo), como en el nivel de lenguaje (sin habla, palabras sueltas, frases, fluencia verbal), el nivel cognitivo (discapacidad intelectual, inteligencia promedio, inteligencia superior), el perfil sensorial, el patrón de inicio de los síntomas (progresivo, regresivo), los especificadores (p. ej., Frágil X, tipo Asperger, etc.), y los problemas médicos concomitantes (p. ej., problemas gastrointestinales, inmunológicos, metabólicos, disfunción mitocondrial, etc.). Por esto mismo, se habla de un espectro autista. (Rattazzi, 2014, p. 291).

En cuanto al diagnóstico, la manera en que este se comunica incide en el pronóstico del niño e impacta en la vida de los padres. Rattazzi, (2014b) menciona que el diagnóstico debe ser integral, interdisciplinario, temprano y oportuno. Asimismo, hay que verlo como una oportunidad, donde se le brinda al niño apoyo según sus fortalezas y debilidades y se les da herramientas y estrategias a los padres para que puedan generar un ambiente positivo a sus hijos.

En este sentido, Rattazzi, (2014c) explica:

Las reconocidas Guías de Práctica Clínica NICE, recomiendan que la evaluación diagnóstica de los niños en quienes se sospecha un TEA debe ser realizada por un equipo interdisciplinario especialista en desarrollo compuesto al menos por un pediatra o un psiquiatra infantil (o ambos), un psicólogo o un psicopedagogo (o ambos), y un fonoaudiólogo, con la posibilidad de acceder a interconsultas con otros profesionales. Mencionan que la evaluación diagnóstica debe incluir una historia evolutiva, una entrevista sobre síntomas de TEA, una sesión interactiva con el niño para evaluar sus habilidades socio-comunicativas y su conducta, y un examen físico completo para identificar condiciones médicas concomitantes. Asimismo, debe establecerse no sólo el diagnóstico, sino un perfil del desarrollo del niño, incluyendo factores que pueden

afectar el funcionamiento cotidiano y la participación social, tales como el nivel intelectual, las habilidades de lenguaje y comunicación, la conducta adaptativa, la salud física, el estado nutricional y la conducta. (p. 293)

Una de las herramientas que suelen utilizar los especialistas para diagnosticar esta condición, es el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 5.<sup>a</sup> edición (DSM-5, 2014), el cual establece los siguientes criterios diagnósticos para el Trastorno del Espectro Autista (TEA, se utiliza esa nomenclatura) : a) deficiencias en la comunicación social en diversos contextos; b) patrones de comportamientos restringidos y repetitivos, como, por ejemplo, insistencia en la monotonía e hiper o hiporreactividad; c) los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del periodo del desarrollo; d) los síntomas causan un deterioro significativo en lo social, laboral u otras áreas; e) las alteraciones no son mejor explicadas por discapacidad intelectual o retraso global del desarrollo.

En este sentido, existe una ventaja en el DSM-5 (2014) y es que une un solo termino TEA para la combinación de todas las características lo cual hace más fácil el diagnostico porque brinda una descripción clínica de la persona evaluada y la aproximación dimensional es de utilidad en estudios sobre función cerebral, genéticos y medidas acerca de los efectos del tratamiento.

En este trabajo también se considera la importancia de intervenir tempranamente en un niño con CEA, realizando estimulación temprana para obtener un buen desarrollo. En relación, la propuesta de la Ley N° 27.043 Ciudad de Buenos Aires, Argentina (2019) declara de: Interés Nacional el Abordaje Integral e Interdisciplinario de las personas que presentan Trastornos del Espectro Autista (TEA) tiene por objeto promover el diagnóstico temprano, la intervención oportuna, así como la capacitación de recursos humanos en salud y la investigación vinculada a Trastornos del Espectro Autista (TEA).

De acuerdo con lo expuesto, Rattazzi, (2014) menciona la Pesquisa Sistemática la cual contiene instrumentos como evaluaciones breves, formales y estandarizadas que permiten

identificar a aquellos niños en riesgo de presentar un problema puntual. La pesquisa temprana sobre el CEA, permite que los niños en riesgo de padecer un trastorno del desarrollo sean identificados precozmente y puedan recibir una intervención temprana siendo derivados a un equipo interdisciplinario especializado, lo que es de suma importancia para un mejor pronóstico y calidad de vida, con la posibilidad de cambiar la trayectoria de desarrollo. Por lo cual, el rol de la neuroplasticidad en edades tempranas es esencial a la hora de pensar la intervención, ya que en un niño de 5 años el potencial neuroplástico será mayor.

Asimismo, la intervención temprana posibilita un buen pronóstico para el niño, previene dificultades asociadas a una trayectoria atípica de desarrollo, una mejor calidad de vida familiar, podría favorecer la concurrencia a la escuela común y así lograr la inclusión educativa, entre otras mejoras en su desenvolvimiento general.

En la actualidad existen diversos abordajes en el campo de los CEA, pero ninguno fue útil en todas las personas con dicha condición, aunque sí se sabe que es de mucha importancia el tratamiento temprano y la modalidad intensiva. En este sentido, se recomienda un abordaje integral multimodal personalizado según el perfil de la persona con CEA, el perfil de la familia y los recursos profesionales y educativos. Los padres deben saber sobre las alternativas de los tratamientos y deben formar parte a la hora de tomar dicha decisión. Asimismo, los familiares y cuidadores deben estar informados de los derechos de los niños neurodivergentes según la legislación vigente. (Ratazzi, 2014)

En relación a la educación Rocca (2021) hace mención al paradigma médico hegemónico de la discapacidad, el cual señala lo que no funciona o lo que la persona no puede lograr. A diferencia de este, el nuevo modelo social de la discapacidad reconoce a las personas como sujetos con derechos priorizando sus fortalezas.

Para poder llevar a cabo la inclusión y dicho modelo social, es el Estado quien lleva adelante políticas sociales (culturales, económicas, de salud, etc.) para sostener el derecho a la educación inclusiva de las personas con autismo, con estrategias de acceso y permanencia.

Esto va a depender del contexto de cada escuela, donde no siempre se ven plasmados los objetivos de las políticas educativas, dado que en ocasiones no cuentan con los recursos necesarios, ya sea por la falta de capacitación en el personal o aulas que no garantizan el acceso a todos, recursos humanos y económicos, entre otras (Rocca, 2021).

En relación, Barrios Fernandez et al. (2019, citado en Murillo y Martínez-Garrido, 2019, p. 722) hablan de la educación inclusiva teniendo en cuenta la propuesta de Ainscow et al. (2006), quienes articulan tres dimensiones interrelacionadas. Una es la presencia, el derecho de cualquier estudiante de estar escolarizado en una escuela ordinaria. La segunda es el aprendizaje, alcanzar las competencias académicas, siempre asegurando un proceso para mejorar el rendimiento. Por último, la participación vinculada a la calidad de las experiencias de los estudiantes, como su bienestar personal y relaciones sociales.

Asimismo, Echeita Sarrionandía et al. (2019, citado en Murillo y Martínez-Garrido, 2019, p. 741) sugieren que hay que garantizar e identificar las barreras que limitan el aprendizaje y participación como el bienestar personal y social de los estudiantes con TEA. Hacen referencia al rol principal que tiene dicho alumnado en el proceso educativo, como sentirse reconocido y participar activamente, dado que es de suma importancia para la calidad del proceso de inclusión y es algo que preocupa.

En este sentido dichos autores mencionan:

Estar, tomar parte y sentirse parte son facetas de una dinámica psicosocial que, si son relevantes para todos los niños y niñas, deben ser objeto de especial atención e intervención educativa en el caso del alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) (Peters, 2016), pues como bien sabemos esta es, precisamente, una de las facetas atípicas de su desarrollo psicológico; las limitaciones para la cognición y las relaciones sociales. (p. 743)

En conclusión, Echeita Sarrionandía et al. (2019, citado en Murillo y Martínez-Garrido, 2019, p. 741) estudiaron la dimensión afectiva/relacional de los estudiantes con TEA, dado que

necesitan más apoyo para establecer y mantener relaciones significativas con sus pares, por tener patrones de conductas o intereses restringidos o repetitivos, lo que puede dificultar los vínculos. Dichos estudiantes son los que más ponen en cuestión las formas de enseñar y evaluar de manera tradicional, dado que se configuran como barreras para su presencia, aprendizaje y participación. Los autores observan el proceso de inclusión como algo que nos permite valorar el compromiso de los centros educativos o, por otra parte, la frontera que se encuentra en el desarrollo de una educación más inclusiva.

### **Educación pública y educación inclusiva:**

En relación con este apartado se abordará primeramente la educación inclusiva.

Al respecto, López Medero (2016, citado en Ramírez Hernández, 2016, p. 320), dice que hay un error al considerar la educación inclusiva como la “educación especial” de la postmodernidad, ya que la educación inclusiva tiene que ver con construir una nueva escuela que dé respuestas a todos los niños/as y jóvenes, sin excepción.

En este sentido menciona:

Durante mucho tiempo se ha pensado que la educación inclusiva consistía en “integrar” niños y niñas con algún tipo de excepcionalidad en la escuela, pero sin que ello significara ningún tipo de cambio en la misma, y lo que era peor aún, sin que cambiase nada el pensamiento del profesorado ni su práctica educativa. La educación inclusiva es la lucha contra la segregación, porque lo que está en juego no es que las personas con capacidades diferentes aprendan más o menos estando con el resto de los niños y niñas, sino que la escuela pública tiene que ofrecer otro modelo educativo cuya finalidad principal es aprender a pensar y aprender a convivir. Es decir, una educación intercultural que sea capaz de educar a una ciudadanía comprometida con la diversidad, que comprenda, defienda y promueva las diferencias humanas como valor y derecho, a la vez que desarrolle la convivencia democrática entre las diferentes culturas del aula. (p.327)

Según López Medero (2016, citado en Ramírez Hernández, 2016, p. 320) en educación hablar de inclusión es igual a hablar de justicia, ya que se deben desarrollar modelos educativos equitativos para afrontar los desequilibrios. En cuanto al fracaso escolar, sabemos que este es una realidad y que en su lugar es el fracaso de la escuela con consecuencias sobre los individuos, dado que se les priva del derecho a la educación obligatoria. Por lo tanto, se debe evaluar a la escuela y no a las personas, se necesita una nueva cultura escolar, que no excluya a nadie. Se habla de transformar las pedagogías de la escuela actual para dar respuesta a la diversidad, de construir modelos educativos más equitativos para superar dicho fracaso escolar.

López Medero (2016, citado en Ramírez Hernández, 2016, p. 320) también menciona las barreras que impiden la participación, convivencia y el aprendizaje en la escuela, las cuales se mencionara en los siguientes párrafos.

Una de las barreras son las políticas, cuando no son compatibles y armónicas con las prácticas inclusivas en el aula, para que realmente potencien el trabajo de los docentes y no se conviertan en un factor que disminuya sus esfuerzos por atender la diversidad de necesidades de los estudiantes con CEA.

Otra barrera que menciona el autor es la cultura de que existen dos tipos de alumnos el “normal” y el “especial”. En este sentido, se debe evitar la actitud de clasificar y establecer al alumnado ya que así marcamos su destino y hay que estar seguros de su diagnóstico, buscando las estrategias pedagógicas adecuadas para la situación.

Otras son las barreras didácticas del proceso de enseñanza aprendizaje, cuando los docentes planifican la clase como una unidad y en ocasiones todos los alumnos ayudan o cooperan con un par que presenta dificultades en el aprendizaje. Aunque a veces eso no ocurre y se termina excluyendo a la persona. Por otro lado, también está el curriculum, el mismo en la escuela inclusiva debe evitar la generación de desigualdades. Esto implica ofrecer prácticas educativas simultáneas y divergentes que impidan la imposición de un diseño

curricular idéntico para todo el alumnado. Sin embargo, las adaptaciones curriculares a menudo se interpretan como una reducción del currículum, eliminando objetivos y contenidos antes de que se haya llevado a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje completo.

Asimismo, el profesorado es fundamental para el cambio en las escuelas, ya que sus creencias, actitudes y acciones pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión. El papel del equipo directivo también es esencial, dado que debe apoyar y estimular a los educadores para fomentar los procesos de inclusión, como también es importante la participación entre las familias y docentes. En conclusión, la educación es una tarea compartida entre familias, docentes, equipos de orientación escolar, equipo directivo, entre otros, donde unos aprendan de los otros, a comprender, valorar el papel que le corresponde a cada uno dando la oportunidad a la libertad y la igualdad (López Medero, 2016, citado en Ramírez Hernández, 2016, p. 320)

El presente trabajo se apoya en el documento de Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión, realizado por el Ministerio de Educación de la Nación (2019), el cual expone como objetivo brindar apoyo para que se convierta en realidad la visión de una educación abierta a la diversidad y comprometida a mejorar el desarrollo de cada uno de sus integrantes.

Además, propone la educación inclusiva como un eje central en los sistemas educativos basándose en la concepción de que todas las personas tienen igualdad de derechos. Se trata de un proceso de desarrollo continuo donde se requiere aumentar la participación de toda la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la búsqueda permanente de estrategias para el abordaje de la diversidad, como también minimizar y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación para fortalecer las políticas y prácticas inclusivas.

Continuando con el documento de Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión, realizado por el Ministerio de Educación de la Nación (2019), también menciona el reconocimiento de la diversidad y la oportunidad que brinda el Diseño Universal para el

Aprendizaje (DUA, en adelante), donde se requiere de un enfoque didáctico pedagógico, con materiales de enseñanza flexibles como estrategias con el fin de eliminar las barreras para acceder al aprendizaje. El DUA fue desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada y rompe la dicotomía entre alumnado con y sin discapacidad, dado que habla de diversidad que se aplica a todos los estudiantes.

Una escuela que atiende la diversidad es la que tiene en cuenta la realidad de cada estudiante, sus familias y su comunidad, con el objetivo de crear vínculos para fortalecer la convivencia escolar logrando un adecuado clima emocional dentro del aula, donde se mejore la calidad de los aprendizajes, ya que se sienten cómodos, seguros, expresan lo que sienten y adquieren mejor los nuevos conocimientos. Por lo tanto, es fundamental que las familias se involucren y acompañen para brindar junto a la escuela una mejor calidad de vida a los estudiantes y una sociedad más equitativa. Desde las instituciones educativas, es necesario incentivar y fortalecer este vínculo desde una planificación sistematizada a través de diversas acciones, para llevar a cabo un proceso educativo de calidad, aumentando la participación y expectativas de logro, donde las relaciones de confianza entre la familia, directivos, docentes y la comunidad trabajen para crear y afianzar el sentimiento de pertenencia. En este sentido, es importante brindar espacios de diálogo, comunicación y participación de las familias, brindando desde la institución información, con el objetivo de generar procesos de retroalimentación, de elaborar acciones conjuntas, entre otras (Documento de Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión, realizado por el Ministerio de Educación de la Nación 2019).

Además, el documento también aporta al trabajo que el curriculum inclusivo debe ser flexible, pensando en un proceso de enseñanza que contemple los estilos de aprendizaje de los estudiantes, sus necesidades y potencialidades. Asimismo, son importantes las adecuaciones curriculares, donde se realizan modificaciones a partir dicho curriculum para atender las diferencias individuales, estas pueden ser transitorias o permanentes.

Por otra parte, Rocca (2021) menciona que las normativas que acompañan el proceso

de inclusión terminaron con la creencia cultural de que las personas con discapacidad son alumnos para las escuelas de educación especial, hoy en día las familias deciden a que escuela irá su hijo/a.

Retomando con el documento de Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión, realizado por el Ministerio de Educación de la Nación (2019), la incorporación de alumnos con discapacidad en las escuelas ordinarias llevo a que cuenten con un acompañamiento dentro del ámbito escolar, que podría ser de la modalidad de educación especial, de la propia escuela o del ámbito de salud (maestra integradora, equipo de orientación escolar, acompañante terapéutico, entre otras). Si bien en ocasiones esto puede generar dudas, temores, etc., se debe ver como una oportunidad para trabajar en cooperación y llevar a cabo el apoyo entre pares, mejorando la trayectoria educativa de los alumnos, ya que brinda la oportunidad de reflexionar institucionalmente, conocer otras miradas, practicar el respeto y la confianza, poder recibir apoyos y saber cómo brindarlos, entre otras.

En este sentido, se ve la educación inclusiva como un proceso ya que dentro de la formación docente se informa poco sobre la temática y las escuelas cuentan con pocas herramientas y estrategias para abordar la diversidad. Aun así, los docentes y directivos deben responder con compromiso para crear espacios dentro de sus aulas donde todos los estudiantes puedan acceder al aprendizaje y se desarrollen.

En un informe de página 12 realizado por Bernstein Alfonsín (2024) denominado “Si bien la educación es un derecho, no todas las escuelas pueden garantizarlo. La inclusión educativa de los chicos con TEA, un desafío pendiente “, también desarrolla las características del CEA, y menciona que tanto las familias como los especialistas dicen que es difícil integrar a los niños con dicha condición en contextos escolares debido a que no abordan la problemática de modo integral. De este modo, el acceso a la educación es básate limitado, ya que no se consiguen vacantes en los colegios, hay instituciones que no están preparadas, docentes que no están formados, dejan que los niños concurren si o si con acompañantes terapéuticos o

pueden concurrir con una jornada reducida.

Menciona algunas entrevistas realizada a la presidenta de la Fundación Brincar y familias de personas con CEA, donde comentan que al ingresar los niños a las escuelas dejan de ser personas y pasan a ser un diagnóstico. Asimismo, que si bien existe una ley que les permite acceder a la educación, es muy difícil llevarlo a cabo por que el mismo sistema los expulsa, ya que pasa que los niños no son incluidos en el trayecto educativo.

Asimismo, la presidenta de la Fundación Brincar Soledad Zangroniz en el informe de página 12 realizado por Bernstein Alfonsín (2024) hablo del rol de los organismos públicos y los entes gubernamentales, los cuales son importantes para asesorarse y reclamar sus derechos. También menciono que la educación inclusiva a avanzado, aunque todavía falta, pero ya hay escuelas con más espacios de capacitación para que los docentes cuenten con estrategias al momento de acompañar a las personas con CEA dentro de la escuela.

En definitiva, se considera que la realización de un trabajo conjunto entre los miembros de la institución educativa es crucial, ya que deben plantearse objetivos de aprendizaje amplios que garanticen las competencias básicas de los estudiantes.

Según Flórez Perdomo (2016, citado en Ramírez Hernández, 2016, p. 264):

Los seres humanos que se encuentran inmersos en espacios de exclusión y segregación, entendida esta última como la división social que puede ser de tipo educativo, socioeconómico, cultural, étnico, racial, ocupacional, físico, biológico, entre otros; reclaman a la sociedad el derecho a ser educados en espacios integradores donde se realice el proceso social de Inclusión Educativa, como resultado dinámico de una sociedad que los reconozca dentro de la diversidad o pluralidad humana, teniendo en cuenta condición de vida, inhabilidad y capacidades a potencializar a su respectivo ritmo. Este proceso debe incluir, los valores trascendentes de tolerancia, dialogo y respeto. El verdadero proceso de Inclusión Educativa está en la inclusión del conocimiento, e inicia con la integración de las personas en condiciones diversas, al

sistema educativo. (p.264)

En este sentido, la autora menciona que, para llevar a cabo este proceso, hay que tener en cuenta la diferencia entre integración que realiza la incorporación de los alumnos al sistema educativo, y la inclusión que se centra en las necesidades dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de todos los alumnos en el transcurso de la construcción del conocimiento.

Flórez Perdomo (2016, citado en Ramírez Hernández, 2016, p. 264), menciona que la verdadera inclusión requiere que la educación inclusiva y social, considere la diversidad de los seres humanos, brindando procesos educativos con espacios para proyectos pedagógicos con calidad de vida, permitiendo desarrollar la inteligencia emocional, analítica, creativa, entre otras, para reaccionar ante los nuevos desafíos sociales. La educación inclusiva debe contribuir a promover políticas públicas relacionadas con el derecho a la vida, educación, salud, el derecho a la integridad física, psíquica y moral, entre otras.

Además, la autora sostiene que el estado debe promover un acuerdo sobre políticas públicas de desarrollo integral, en función de un diverso contexto educativo y social que responda a la pluralidad humana, garantizando las condiciones económicas, sociales, culturales y ambientales de los alumnos. Las mismas deben asegurar la educación formal que es la estructurada desde lo legal, y no formal que rompe con las estructuras administrativas de la anterior y atiende otro tipo de dimensiones. Se necesita que estas políticas irrumpen la conciencia colectiva de la sociedad para eliminar la desigualdad y comportamientos discriminatorios, que son el obstáculo para aplicar la educación inclusiva en la pluriculturalidad. También es necesario abordar la conciencia colectiva, las administraciones de las instituciones educativas, para modificar los métodos y metodologías pedagógico conductista y didácticas pedagógicas positivistas que han generado la competencia humana.

En este sentido, es el estado junto con la experiencia de las instituciones educativas inclusivas el que debe diseñar los estándares para el nivel de calidad de la educación inclusiva,

que asegure la integración de las personas al sistema educativo donde reciban una educación inclusiva sin distinción y con atención a la diversidad.

Asimismo, siguiendo con Flórez Perdomo (2016, citado en Ramírez Hernández, 2016, p. 264), menciona:

La Inclusión Educativa, vista desde la inclusión en el conocimiento, requiere de la responsabilidad de los educadores que, sin el apoyo incondicional de la planta docente en general, será complejo llevar a cabo las expectativas que el Estado y las instituciones educativas tengan en relación con el proyecto de Educación Inclusiva, para la reducción de la desigualdad y la discriminación para todos los miembros del contexto educativo. Esto implica que los primeros en incluirse en el conocimiento de la Educación Inclusiva, deben ser los docentes, que con principios orientadores identifican la educación para la diversidad, asumiendo modelos y enfoques que posibiliten la no discriminación, dirigida a la población de educandos inmersos en contextos determinados. (p. 277)

En conclusión, tanto el estado, las instituciones educativas, las comunidades y los docentes, deben garantizar el cumplimiento del modelo para la inclusión educativa y social.

### **Docentes: formación y capacitación:**

Como se menciona en el apartado de “Estado de arte” a través de los diferentes estudios abordados, los docentes pueden no contar con una formación y capacitación sobre las características de los estudiantes diagnosticados con CEA ni de las diversas discapacidades, lo que deriva a un escaso conocimiento, una falta de herramientas y estrategias adecuadas, conduciendo a que no se alcance una verdadera inclusión educativa.

En relación a este tópico, Legarralde (2016, citado en Ramírez Hernández, 2016, p. 305), menciona que la inclusión educativa se ha expresado en términos de permanencia y egreso de los estudiantes de la educación obligatoria, pero preocupa cómo garantizar condiciones igualitarias. La inclusión educativa debe garantizar las condiciones para que los

alumnos concurren a la escuela y deben revisar el patrón cultural que define las inclusiones y exclusiones. Para que esto se cumpla la formación docente debe asumir un compromiso con la inclusión educativa y formar a los docentes con un posicionamiento inclusivo donde sepan cómo intervenir con personas con discapacidad.

Continuando con Legarralde (2016, citado en Ramírez Hernández, 2016, p. 305), cada vez se observa más preocupación por dicha inclusión, por lo cual se debe pensar y trabajar sobre ésta en la formación docente, donde las instituciones formadoras presenten programas en consonancia con la postura y legislación vigente y estén atentas a lo que sucede en los otros niveles educativos, transmitan conocimientos pedagógicos para las nuevas situaciones, fortaleciendo las capacidades y reflexionando en la influencia de las prácticas docentes como un factor clave en los procesos de inclusión. El sistema educativo enfrenta el desafío de formar docentes para la inclusión, ya que aún persisten enfoques, prácticas e instituciones basadas en creencias del pasado que se centraban en seleccionar, excluir o separar y que dieron lugar a la formación de los docentes acorde a ello.

Asimismo, Legarralde (2016, citado en Ramírez Hernández, 2016) nos ofrece una observación para comprender que, si bien los sistemas educativos plantearon la necesidad de garantizar que todos accedan y completen la educación obligatoria, los saberes pedagógicos que permiten pensar cómo hacerlo todavía se encuentran en desarrollo.

En relación a ello, la revista unir (El autismo en el aula: la necesidad de un equipo docente formado en Educación Especial, 2024) habla de la inclusión del alumno con autismo, en la cual el docente debe tener ciertos conocimientos específicos en Educación Especial para poder cubrir sus necesidades y desarrollar actividades que favorezcan a su aprendizaje.

En cuanto al autismo dentro del aula, se menciona que no todos los alumnos manifiestan lo mismo, en ocasiones pueden no buscar relacionarse con sus pares o si lo hacen tendrán una manera de interactuar inapropiada, también en ocasiones interfiere su hiperactividad, las dificultades para comprender el lenguaje simbólico o empatizar, entre otros.

En este caso, es de suma importancia que el equipo docente adapte el programa según las necesidades específicas y particulares del alumno y potenciar así la inclusión. Para mejorar el proceso de aprendizaje de dichos alumnos, los docentes deben aprender cómo funciona su cerebro, aprender a evaluarlo, valorar su situación dentro del aula, respetar sus tiempos y formas de aprender, diseñar adaptaciones curriculares específicas para cada alumno, trabajar en conjunto con el equipo experto y ser flexibles es su labor pedagógica.

Algunas de las actividades o estrategias que se pueden realizar según el artículo son, estructurar el entorno para que sea predecible y el alumno se sienta seguro emocionalmente, crear rutinas, utilizar apoyos visuales, entre otras.

En este sentido, la inclusión favorece a los integrantes de la comunidad educativa tanto en lo social como en lo personal y emocional. Los docentes deben formarse ya que saber cómo tratar esa condición e incorporar dichas actividades requiere de competencias específicas.

Entendiendo que la capacitación docente es importante a la hora de hablar de educación inclusiva, Echeita Sarrionandia, (2016, citado en Ramírez Hernández, 2016, p. 168), menciona a ésta última como un asunto que afecta transversalmente a todos los elementos que configuran el sistema educativo, la cual debe estar en las culturas y políticas de un centro escolar, concentrándose en lo que acontece en las aulas y en las prácticas que implementen los docentes en el día a día de su quehacer.

En cuanto a la inclusión referida a principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar, Rocca (2021) presenta como estrategia facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes para generar cambios en la enseñanza, donde las escuelas deberán revisar su estructura. Aunque no todos los docentes están capacitados en el tema del autismo, en su formación profesional se les enseña poco de las diferentes discapacidades, otros no comprenden la inclusión y sostienen no estar preparados para eso, entre otras. Asimismo, la problemática no es solo cuestión de los docentes sino de toda la comunidad educativa, ya que todos los actores de la educación deben pensar su accionar para la inclusión, viendo realmente

lo que sucede en la escuela, lo que se planifica, lo que se necesita en el aula, entre otras.

En relación, el documento de Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión, realizado por el Ministerio de Educación de la Nación (2019), menciona que la inclusión en el aula es compromiso de los docentes y de todos los adultos, con cada estudiante en particular y en lo grupal y no solo hacia los estudiantes con discapacidad. La idea es que se apoyen entre todos desde los diversos roles que ejercen, tanto equipos técnicos-educativos, coordinadores, equipo directivo, docentes, entre otros, donde se generen espacios colectivos de autoconocimiento y práctica, con un trabajo colaborativo.

También se aborda la idea del diagnóstico en el ámbito educativo, el cual es de suma importancia ya que orienta, permite reconocer, comprender el desarrollo del alumnado, identificar funcionalidades para brindar apoyo y buscar las mejores estrategias educativas.

De este modo, el sistema educativo requiere de redes y apoyos de muchos actores, dependiendo de la vinculación con otros equipos, instituciones, áreas gubernamentales, entre otras, que faciliten una red de trabajo cooperativo con una continuidad y coherencia en el desarrollo de principios, valores, procesos que se quieren promover desde la educación inclusiva.

Además, una de las estrategias que se mencionan en dicho documento y que utilizan los docentes en el trabajo con personas con CEA hoy en día son las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El uso de formatos digitales ya sea texto, imagen, video, audio, entre otras, es una construcción para diversos materiales de aprendizaje y el acceso de todos a los contenidos curriculares. Facilitando la atención a la singularidad y a las necesidades individuales de los estudiantes, en algunos casos es un apoyo para dificultades específicas, potencia el desarrollo cognitivo y posibilita el logro de los objetivos pedagógicos, favoreciendo la inclusión.

En este sentido Gonzales (2024) publicó un artículo denominado “Autismo y educación ¿Qué nos está pasando?”, en el cual desarrolla características del CEA y problemáticas como

la formación docente y los honorarios profesionales, donde presentan demoras con sus pagos o poco reconocimiento económico, como por ejemplo los acompañantes terapéuticos los cuales deciden retirarse.

Por otro lado, Gonzales (2024) en su artículo, desarrolla algunas entrevistas que ha realizado a docentes tanto de nivel primario y secundario, en las mismas mencionan que existen dificultades para poder integrar a una persona con CEA dentro del aula, ya que en su formación no han recibido información acerca de esta condición, pero que a través de experiencias personales fueron buscando información, estrategias y herramientas para que el alumno con CEA logre realizar diversas actividades dentro del aula. También indican que la nueva formación debería haber incluido dentro de sus materias como trabajar en dichos casos o algunas herramientas para poder acompañar.

Otro tema que se comenta en el artículo “Autismo y educación ¿Qué nos está pasando?”, es la “inclusión practica” como las pruebas gubernamentales que, sabiendo que muchos niños con CEA no comprenden la letra imprenta minúscula y son evaluados con este tipo de letras desfavoreciendo su inclusión.

En definitiva, es complejo y necesario entender que la solución para las personas con CEA es a través de profesionales mejor pagos, familias informadas, instituciones más inclusivas, entre otras.

Con respecto a los acompañantes terapéuticos y maestras de apoyo a la inclusión (MAI, en adelante) que se hace mención en los párrafos anteriores, el artículo “Hacia prácticas pedagógicas inclusivas: experiencias y aportes de maestras de apoyo a la inclusión”, que se desarrolla a partir de una investigación realizada por Copolechio Morand et al. (2023), llevo a cabo entrevistas a profesoras de educación especial que trabajan como maestras de apoyo a la inclusión (MAI), en el primer ciclo de escuelas primarias de la localidad de San Carlos de Bariloche, Rio Negro, Argentina.

Dicho artículo menciona las practicas pedagógicas inclusivas en las instituciones

escolares donde aún en la actualidad aparecen problemáticas a la hora de hablar de educación inclusiva ya que su implementación trajo cambios y resistencias, con nuevos temores y prejuicios en el ámbito educativo, en el que se observan las barreras y obstáculos en relación al acceso del aprendizaje y la información, la participación y comunicación.

En relación, los autores hablan de una transformación de las instituciones escolares, se trata de comprender que la educación inclusiva es para todo el estudiantado y no solo para las personas con discapacidad. En este sentido, no es solo responsabilidad de las MAI, sino de toda la comunidad educativa, por lo que se debería revisar los modos de pensar, y los roles de docentes, equipos y las condiciones de enseñanza y aprendizaje que se ofrecen. Se debe modificar tanto la organización de las instituciones como un cambio de paradigma ético que necesita del compromiso del sistema educativo para generar la inclusión de todas las personas en la sociedad. Cuando en apariencia solo las MAI se hacen cargo de las trayectorias educativas y el resto de la institución no asume responsabilidad, parecería que el contexto obstruye la educación inclusiva.

Según Copolechio Morand et al. (2023), “En este punto resulta central el rol de las MAI como especialistas cuyo trabajo en las escuelas permite “mostrar” a otras y otros docentes cómo se puede trabajar diversificadamente y ofreciendo apoyos, aspectos que, sin duda, consolidan el trabajo colaborativo en la pareja pedagógica” (p.41).

Un aspecto que favorece la educación inclusiva es como las MAI se posicionan en su rol dentro del aula en las instituciones escolares. Para la educación inclusiva, es una docente que acompaña la inclusión, brinda su práctica de enseñanza a todos los estudiantes y debe situarse como pareja pedagógica con la docente de grado. Si el rol de la MAI se establece como par pedagógico desde el inicio del ciclo lectivo, se abre la posibilidad de intervenir con todos los estudiantes, esto hará que la práctica docente sea más comprometida, disminuyen las barreras y se da lugar al verdadero aprendizaje. Para que esto suceda se deben dar varios factores en relación a las MAI, como el propio posicionamiento, la permanencia en una misma

institución, la manera en que se vincule y comunique con sus pares, las características de los estudiantes en inclusión que acompañan y los espacios que les den sus colegas especialmente las maestras de grado (Copolechio Morand et al., 2023).

Siguiendo con el artículo “Hacia prácticas pedagógicas inclusivas: experiencias y aportes de maestras de apoyo a la inclusión”, las MAI introducen preguntas y modos de pensar dentro de las instituciones favoreciendo la educación inclusiva de todos los estudiantes, ya que están atentas, intervienen en cuestiones vinculares y emocionales sosteniendo dicha inclusión en los grupos. También brindan anticipación y estructura en las actividades diarias para estudiantes con discapacidad para mejorar su permanencia, y generar seguridad y buena predisposición.

Por otro lado, Copolechio Morand et al. (2023d) mencionan que las entrevistadas coinciden en que la educación inclusiva debería disminuir las adecuaciones específicas para los estudiantes con discapacidad e incrementar propuestas diversificadas para que todos alcancen las mismas metas, aunque los tiempos y el método no sean iguales. Los ajustes que se observan son metodológicos y varían la cantidad de actividades o las dividen para darlas de manera secuenciada.

Otra intervención que realizan las MAI para favorecer la inclusión y que mencionan dichos autores es que dejan actividades preparadas para que las maestras de grado puedan trabajar con los estudiantes con discapacidad cuando ellas no están, dado que en algunas ocasiones acompañan a varios estudiantes de distintos grados o en otras escuelas y no pueden estar presentes en todas las clases. Asimismo, realizan un trabajo constante en relación a la pertenencia grupal tratando de formar parte del grupo, posibilitando espacios de encuentro con la participación de todos los estudiantes, maestras y demás actores educativos, para construir vínculos positivos, y de aprendizaje compartido, lo cual es un factor que facilita la inclusión.

Si bien este trabajo adhiere a la idea de que la educación inclusiva no es propiedad

exclusiva de quienes trabajan en la modalidad de educación especial ni se dirige solamente a estudiantes con discapacidad, se cree que la educación especial, sus docentes y estudiantes tienen mucho que aportar a la educación “común” en el desafío de transformar las escuelas en espacios abiertos, participativos, respetuosos de la diversidad y en, definitiva, inclusivos (Copolechio Morand et al., 2023e, p. 13).

Un artículo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) menciona:

Un aspecto destacado de la educación inclusiva es garantizar que todos los docentes estén preparados para enseñar a todos los alumnos. La inclusión solo será posible si los docentes son agentes de cambio capacitados y cuentan con los valores, conocimientos y actitudes necesarios para que todos los alumnos tengan éxito. Pese a sus diferencias en las normas y calificaciones del personal docente, los sistemas educativos cada vez se centran más en identificar obstáculos para el aprendizaje en lugar de problemas con los alumnos. Para que este cambio sea definitivo, los sistemas educativos deben propiciar oportunidades de formación de docentes y aprendizaje profesional que disipen la concepción arraigada de que algunos alumnos presentan carencias, son incapaces de aprender o son incompetentes (p.1).

En este sentido siguiendo con el artículo de UNESCO (2020), los profesores deben reconocer las experiencias y capacidades de cada alumno, entender que cada uno tiene su capacidad de aprendizaje ilimitada y tienen que estar abiertos a la diversidad, para poder así lograr una enseñanza inclusiva. En la formación docente se debe dar prioridad a las actitudes, métodos y profesionalismo. Las actitudes de los docentes en relación a la inclusión suelen traer dudas sobre su preparación. Para garantizar que los docentes estén acorde al desafío, se necesita de capacitación y apoyo, como condiciones apropiadas de trabajo y autonomía dentro del aula para focalizarse en el éxito de cada alumno. Dicha falta de preparación puede darse por el escaso conocimiento de los docentes sobre las pedagogías y otros aspectos de la

inclusión.

Si bien cada vez hay más leyes, planes, estrategias, entre otras para la educación inclusiva, se observan dos dificultades. En primer lugar, los programas de formación docente no adoptaron el amplio concepto de inclusión y la tratan en la formación como un tema especial. En segundo lugar, en lo que respecta a la preparación de los docentes se genera una distancia entre las declaraciones y las acciones. En conclusión, las leyes y políticas de educación, deberían comunicar con claridad la inclusión en la capacitación docente, como un proceso de acciones y prácticas teniendo en cuenta que toda persona tiene valor, potencial y debe ser respetada. Asimismo, debería haber una capacitación general previa al empleo, que ofrezca un equilibrio entre el aprendizaje teórico y práctico, ya que la inclusión es para todos y los docentes deben generar valores inclusivos. También deben contar con el apoyo de toda la institución educativa, ya sea con el equipo directivo, el equipo de orientación escolar, etc. (UNESCO, 2020).

### **Intervenciones desde la psicopedagogía:**

Este trabajo se posiciona desde el quehacer psicopedagógico, basándose en estudios como, Morales Jaramillo et al (2025) que en su investigación de enfoque mixto denominada “Psicopedagogía y educación inclusiva: desafíos y oportunidades en la integración de estudiantes con discapacidades”, refieren que para una educación inclusiva efectiva se requiere de una cultura educativa inclusiva, con una formación integral para los docentes y políticas públicas que promuevan la igualdad.

Los autores mencionan que unas de las áreas principales del campo educativo son la psicopedagogía y la educación inclusiva que tienen como objetivo garantizar una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes. Con la integración de estudiantes con discapacidad al sistema educativo, las instituciones, docentes y especialistas deben abordar las distintas necesidades cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes.

Los autores mencionados toman las ideas de Stones (1987, citado en Morales Jaramillo

et al., 2025, p. 289) quien denomina a la psicopedagogía como una disciplina que analiza la interacción entre los procesos de aprendizaje y los factores psicológicos que pueden afectar, es un puente que favorece la inclusión y el desarrollo integral de las personas con discapacidad.

También se refieren a Jover et al. (2006, citado en Morales Jaramillo et al., 2025, p. 289), quien explica que la psicopedagogía proporciona estrategias que promueven un enfoque holístico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que busca diseñar intervenciones individualizadas que favorezcan el desarrollo y participación activa de los estudiantes dentro del aula, como también la construcción de un aprendizaje inclusivo que valore la diversidad.

En este sentido, como se ha desarrollado en los apartados anteriores, uno de los desafíos de la educación inclusiva es la escasa preparación y formación de los docentes para abordar la diversidad de necesidades que presentan los estudiantes. Al respecto, Morales Jaramillo et al (2025) mencionan que la psicopedagogía ofrece un enfoque formativo que permite que los docentes desarrollen competencias en cuanto a la diversidad, las adaptaciones curriculares y genera un ambiente de aula inclusivo, además de intervenir en las prácticas docentes como asesor de las mismas.

Por otro lado, dichos autores mencionan en su investigación a Tereso (2012, citado en Morales Jaramillo et al., 2025, p. 290), quien destaca que la psicopedagogía brinda nuevas formas de intervención, nuevas estrategias y metodologías que favorecen la integración de los estudiantes con discapacidad. Asimismo, habla que el trabajo interdisciplinario entre investigadores, psicopedagogos y docentes es crucial para crear modelos educativos que respondan a las necesidades de los estudiantes con discapacidad y fortalezca la educación inclusiva.

En conclusión, Morales Jaramillo et al (2025) comentan que las barreras estructurales y actitudinales son obstáculos para la inclusión de las personas con discapacidad. La insuficiencia en la accesibilidad física y la carencia de recursos adaptados dificultan el acceso igualitario al currículo, además la escasa formación de los docentes afecta la calidad de la

integración.

En palabras de Morales Jaramillo et al (2025):

Los resultados de esta investigación subrayan la eficacia de las estrategias psicopedagógicas personalizadas en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidades. La adaptación de los materiales curriculares, el uso de tecnologías de apoyo, la enseñanza diferenciada y las intervenciones socioemocionales demostraron ser intervenciones valiosas para mejorar la participación, el rendimiento académico y la integración social de estos estudiantes. Sin embargo, la efectividad de estas estrategias depende en gran medida de la formación continua de los docentes, la colaboración interdisciplinaria y la disponibilidad de recursos adecuados, lo que destaca la necesidad de un enfoque holístico e integral para garantizar la inclusión efectiva de los estudiantes con discapacidades en el sistema educativo (p.15).

En un estudio realizado por Rengifo Lombana (2019), se señalan como funciones centrales del rol psicopedagógico el asesoramiento a estudiantes, docentes y familias, la coordinación de recursos destinados a la atención a la diversidad, el acompañamiento en la elaboración, implementación y seguimiento de planes individualizados, así como la detección, evaluación e intervención de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

Además, el profesional psicopedagógico desarrolla sus intervenciones considerando de manera integral el contexto áulico, lo cual implica atender a las dinámicas del grupo, como a los vínculos establecidos con el docente y la familia.

El estudio de Rengifo Lombana (2019), también resalta la relevancia del trabajo colaborativo dentro del ámbito escolar, en tanto este favorece que los estudiantes puedan afrontar sus dificultades de manera adecuada y potenciar sus capacidades tanto intelectuales como sociales.

Por lo cual, conocer en profundidad las funciones del psicopedagogo resulta esencial para diseñar e implementar intervenciones educativas que promuevan el desarrollo,

fortalecimiento y crecimiento de habilidades en toda la comunidad educativa. Desde una perspectiva inclusiva, dichas intervenciones deben contemplar estrategias diferenciadas y pertinentes, adaptadas a las particularidades de cada alumno.

Tumburú (2021) publicó un ensayo denominado “La intervención psicopedagógica como generadora de prácticas inclusivas” en el cual menciona que la psicopedagogía desde el campo de educación especial, tiene la función de acompañar las trayectorias educativas integrales de los estudiantes, respetando sus tiempos, tipos y modalidades de aprendizaje.

Por otro lado, Arias (2007, citado en Tumburú, 2021, p. 165), considera a la psicopedagogía como un conjunto de prácticas institucionalizadas de intervención que genera condiciones y ofrece oportunidades de aprendizajes en distintos lugares, como el campo escolar.

También menciona al ministerio de educación argentina (2009, citado en Tumburú, 2021, p. 166) expresando que la psicopedagogía es una configuración de apoyo desde el sistema educativo para el acceso al contexto educativo. Las interacciones entre personas e instituciones se forman para detectar las barreras de aprendizaje y participación y desarrollar estrategias para la participación escolar y comunitaria.

Tumburú (2021) explica que se debe empezar a ver las prácticas escolares desde la multiplicidad y la singularidad, donde las intervenciones psicopedagógicas se centren en esta perspectiva y generen momentos para comenzar a pensar en un espacio para todos enriqueciendo la experiencia de cada uno. En palabras del autor “La escuela y con ella la psicopedagogía podrá entonces ocuparse de la existencia del otro, de toda existencia, de cualquier existencia...incluir... a todos... a cualquiera... a cada uno... (si todavía tiene sentido el término inclusión)” (p. 173).

## METODO

### **Diseño de la investigación:**

La presente investigación empírica se llevó a cabo con un enfoque cualitativo, ya que los participantes van a tener diversas maneras de entender la situación, lo cual se forma por lo que se les transmitió o por la experiencia; y mediante dicha investigación debemos tratar de comprenderlos en su contexto. En relación, Hernández Sampieri, et al. (2014) menciona que dicho enfoque, “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p.358). El tipo de alcance es descriptivo, porque presenta como objetivo describir cuales son los conocimientos que tienen los docentes del primer ciclo de la EPB, sobre los estudiantes con diagnóstico de CEA. Al respecto, Hernández Sampieri, et al. (2014, p. 92) menciona que dicho alcance descriptivo busca especificar las características, propiedades y perfiles de personas, grupos u otro fenómeno que se someta a análisis, recogiendo información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren.

### **Corte temporal:**

El corte temporal de esta investigación será transversal, dado a que se realiza en un solo momento y tiempo, con el propósito de describir las variables en una población y analizar su incidencia en un momento dado. (Hernández Sampieri, et al., 2014, p. 154)

### **Participantes:**

Los participantes de la investigación serán doce docentes que desempeñan su rol dentro de las Escuelas Primarias Públicas de la localidad de Pehuajó provincia de Buenos Aires, en el año 2025.

### **Muestra:**

En esta investigación, la unidad de muestra se conformó por doce participantes, los cuales serán solo docentes que estén a cargo del primer ciclo de la EPB pública, en la localidad de Pehuajó provincia de Buenos Aires. Dicha muestra será de clase no probabilística de tipo

homogénea ya que como se mencionó, serán docentes de primer ciclo. Se entiende por Hernández Sampieri, et al. (2014, p. 388) que en las muestras homogéneas las unidades tienen un mismo perfil, o comparten rasgos con el propósito de investigar un grupo social.

#### **Criterios de inclusión y exclusión:**

En relación a los criterios de inclusión, deberán ser solo doce docentes de primer ciclo de las escuelas primarias públicas de la localidad de Pehuajó. En cuanto a los criterios de exclusión, dichos docentes no podrán ser de escuelas privadas, ni de otro nivel, ya sea inicial o secundario.

#### **Instrumentos, métodos, técnicas de recolección de datos:**

En cuanto el procedimiento para la recolección y análisis de datos de esta investigación, se utilizará como instrumento la administración de entrevistas semiestructuradas las cuales se basan en una guía de preguntas donde se tendrá la posibilidad de introducir preguntas adicionales para obtener mayor información o precisar conceptos. (Hernández Sampieri, et al., 2014, p. 403). Dichas entrevistas estarán orientadas a identificar si los doce participantes tienen conocimientos sobre los estudiantes diagnosticados con CEA, si cuentan con saberes previos o no, experiencias personales, etc., como también se podrán añadir preguntas.

#### **Procedimiento:**

Se contactará con docentes de las escuelas primarias públicas de la localidad de Pehuajó y se les realizará la entrevista semiestructurada en un lugar acordado de manera presencial. Asimismo, se les pedirá que firmen el consentimiento informado.

#### **Dimensión ética:**

De acuerdo con los principios éticos de esta investigación, se administrará el consentimiento informado de manera impresa, para que sea firmado por los doce participantes que serán entrevistados, con la finalidad de proteger los derechos de los mismos. Asimismo, se señalará el carácter voluntario de la participación, así como la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento (Losada, A. V., 2014).

## RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se obtuvieron luego de realizar doce entrevistas de manera presencial a docentes de primer ciclo de escuelas primarias públicas de la localidad de Pehuajó.

Las entrevistadas eran todas mujeres, diez de ellas entre 42 y 57 años de edad y la más joven 34. Ocho cuentan con entre 11 y 20 años de antigüedad, otras tres docentes entre cinco y seis y una recientemente jubilada pero que durante sus años de docencia estuvo en primer ciclo.

Luego de recoger la información con el objetivo general de describir cuales son los conocimientos que los docentes del primer ciclo de la EPB tienen sobre la CEA de sus estudiantes neurodivergentes, se puede establecer que la mayoría de las entrevistadas conocen lo que hay en el diseño curricular en relación con la educación inclusiva, acerca de las adaptaciones, las aulas flexibles y la atención a la diversidad. En cuanto a los contenidos, saben que deben mantener los del diseño, pero adaptados al estudiante con proyecto de inclusión. Asimismo, conocen sobre lo que les cuentan las maestras de apoyo a la inclusión (MAI) dado que son quienes las ayudan a planificar y adaptan las actividades a las necesidades de cada estudiante.

Además, tres de las docentes entrevistadas mencionaron que tienen conocimiento sobre inclusión por educación especial, una de ellas es madre de una nena con proyecto de inclusión por lo que está en contacto permanente con la escuela especial. Otra de ellas es a su vez profesora de discapacidad neuro locomotora y tiene un profundo conocimiento acerca de la inclusión, por otro lado, la entrevistada 5 menciona:

Se algo sobre educación especial, que atiende a alumnos con diferentes capacidades, en las cuales se utilizan diferentes herramientas para que ellos puedan acceder a los contenidos de una forma u otra. Donde el docente tiene que saber las características del alumno y utilizar estrategias y herramientas acorde a los contenidos que el alumno

pueda incorporar. A veces existen desfasajes con los alumnos con otras capacidades, pero en si lo que se debe hacer es trabajar un mismo contenido, pero con las actividades adaptadas, nunca se les debe cambiar o bajar el contenido.

Por otra parte, la entrevistada 10 menciona que “no está de acuerdo con la inclusión”, si bien las psicopedagogas y las MAI van a hablar con ella, le brindan orientaciones, realizan informes y demás ella no comparte la inclusión, comenta que “no estudio para eso”, que no le puede prestar la atención correspondiente a los estudiantes con proyecto de inclusión porque que tiene más alumnos dentro del aula y es difícil trabajar de manera individual y además menciona que para algo están las escuelas especiales.

En cambio, la entrevistada 11 que posee un familiar con autismo, expresa:

Yo creo que es una responsabilidad y derecho. Creo que la práctica es el inconveniente, porque es lo que a veces percibimos las docentes. Somos humanos los que llevamos esta práctica entonces no tenemos que perder el eje de que estos niños son personas que tenemos que educar, formar y atenderlos, a veces esa atención por un diagnóstico o certificado, va a ser distinta por el resto. Yo tengo esa idea de que cada nene es único, escribe como puede, contesta lo que puede, se luce como quiere porque ellos desarrollan su personalidad con nosotros. Mis experiencias fueron muy gratificantes en el sentido de que a mí no me resulta una molestia interactuar con una psicopedagoga fuera de la escuela, que venía a hablar conmigo y me planteaba que necesita el alumno, que hacemos con ellos, no me molesta tampoco hacerlo con los padres, soy muy defensora de la inclusión, la valoro mucho.

En relación a las personas con CEA, tres de las entrevistadas no conocían a ninguna persona con esta condición y las otras nueve sí, dado que tenían familiares, conocidos o habían tenido estudiantes neurodivergentes. Siete de ellas tuvieron dentro de sus aulas a estudiantes con CEA, incluso la entrevistada 2 en la actualidad cuenta con un estudiante que no está diagnosticado aún pero que los profesionales consideran con autismo leve y al no tener

dicho diagnóstico no cuenta con una maestra inclusora por lo cual la docente menciona que lo sienta adelante y trata de hablarle despacio dado que le hacen mal los ruidos. Asimismo, la entrevistada 3 indica que tuvo un alumno con CEA y la MAI le brindaba estrategias en cuanto a su hipersensibilidad, su escasa atención, etc.

Otra docente, la entrevistada 5, menciona que tenía un alumno con CEA que se metía debajo de la mesa, no le gustaba prácticas del lenguaje, aunque logró alfabetizarse y por otro lado era muy bueno en matemáticas. No aguantaba el ruido, no concurría a lugares donde había mucha gente como los actos escolares, a educación física o recreativos, se aislaba. Por otro lado, había generado mucho apego con su maestra inclusora por lo cual con ella trabajaba bien.

La mayoría de las docentes comentan que trabajan con las adaptaciones que les brindan las MAI, con refuerzos positivos, que les hablan cerca y con un tono de voz bajo a los estudiantes, les dan consignas claras y cortas, respetan sus espacios y condiciones, utilizan rutinas dentro del aula y en las actividades, intentan crear vínculos y trabajan en lo posible de manera individual, dado que son muchos alumnos dentro de una misma aula y se les dificulta. Algunas trabajan consultando a las familias para saber más acerca del alumno. Por otro lado, también hablan con los otros estudiantes para explicarles la condición de su compañero y que cosas le hacen mal como por ejemplo los ruidos.

Cuando se les consulta si cuentan con conocimientos basados en saberes o investigaciones académicas o científicas, más allá de lo experiencial, sobre esta condición, cinco de ellas mencionan que no cuentan con ningún conocimiento dado que no conocen a ninguna persona con CEA, otras cinco tienen conocidos, familiares o han tenido estudiantes y conocen solo alguna de las características como la ecolalia, movimientos repetitivos, hipersensibilidad, hiperactividad, aislamiento, entre otras, y dos contaban con conocimiento dado que una tiene un hermano con autismo y otra es profesora de discapacidad lo cual le había brindado información en su formación.

Respecto a uno de los objetivos específicos que es identificar, (en caso de que tengan conocimientos), de donde los obtuvieron, se halló que ninguna de las doce entrevistadas obtuvo información ni capacitación sobre la CEA en su formación docente. La entrevistada 4 mencionó que no había sido formada en estas temáticas ya que había estudiado en el año 1986, la entrevistada 3 comento que “no, y que para eso está la inclusora”. Asimismo, la entrevistada 5 indico que había rendido examen para ser directora y ni siquiera en esa formación y concurso se abordaba el tema. La entrevistada 11 dio una explicación más amplia, dijo:

No. Siempre me he capacitado en cosas con el criterio de avanzar en la educación.

Como la inclusión ya es algo que está dentro de las escuelas, se supone que es algo que nosotras lo tenemos que tener adquirido. No me gustan las etiquetas, la inclusión se deja en un papel, nosotras debemos enseñar. En las capacitaciones nos dan cosas pedagógicas sobre las materias, pero no abordan otras cosas.

Por otra parte, se les pregunto si recibieron información sobre la educación inclusiva en su formación docente, resultando que ocho de las doce docentes no la recibieron mientras que cuatro manifiestan haber recibido pero muy poca información acerca de las adaptaciones curriculares y sobre la función de las maestras inclusoras. La entrevistada 7 menciona que en la formación su grupo planteo que no tenían herramientas para trabajar con la inclusión y una de las docentes brindo una de sus horas para realizar charlas al respecto. Además, la entrevistada 11 indico al respecto que en su formación solo tuvo una clase donde abordaron la ley de inclusión, se debatió, luego realizaron un trabajo sobre los diversos síndromes, patologías, etc., pero nunca tuvo una devolución por parte de la docente.

En cuanto a la consulta de con que herramientas abordan o abordarían la CEA dentro del aula, la mayoría de las docentes comparten que lo harían con diversas estrategias como ubicarlo delante de todo para que sostenga la atención, atender la individualidad, brindarles contención, utilizar un tono de voz bajo, darles consignas claras y cortas, explicarles más de

una vez si es necesario, generar espacios de escucha, trabajar con las familias, también mencionan que el trabajar con el equipo de orientación escolar o con otros profesionales les es o sería de ayuda. Asimismo, hacen hincapié en que cada uno es diferente y que es importante saber la particularidad de cada estudiante, tomando las características propias dado que cada uno es diferente, atendiendo así la diversidad.

Otra de las cuestiones que destacan es acerca de los otros estudiantes y mencionan que se debe tratar de que ellos comprendan que su compañero presenta otras capacidades y que entiendan que lo deben incluir y respetar, si él quiere hablar o no, en relación a los sonidos, si se aísla y demás.

Por otro lado, dos de ellas mencionan que abordarían la CEA acercándoles el contenido a la MAI para que ellas lo adapten, dado que para ellas esta es la única forma de trabajar con alumnos que presentan proyecto de inclusión.

Cuando se les consulta por las estrategias o herramientas que implementan o implementarían, las docentes mencionaron que siempre hay que tener en cuenta la particularidad y característica de cada estudiante y que les adaptarían las actividades, los contenidos, trabajarían en conjunto con el resto del grupo dentro del aula, trabajar en lo posible de manera individual con refuerzo positivo valorando a cada alumno, con tiempo de trabajo más acotado. Dichas herramientas o estrategias las obtuvieron a través de las MAI, también recurren a ellas para la adaptación de las propuestas de trabajo.

Por otro lado, la entrevistada 6 menciona que no tuvo buenas experiencias con las maestras inclusoras dado que no realizaban las adaptaciones, debía ir evaluando al estudiante por partes y también menciona que nunca obtuvo ayuda del equipo de orientación escolar.

La entrevistada 9 comenta:

No tuve experiencia con un alumno con autismo pero supongo que trabajaría sobre el ambiente sonoro para que no haya tanta contaminación acústica para el alumno y que pueda tener un ambiente más tranquilo, trabajar con sus compañeros, realizar

estrategias específicas que incluyan a los compañeros para mejorar el vínculo, trabajar con los padres de ese alumno con estrategias que ellos puedan tener en cuenta, la participación de ellos dentro del aula, trabajar en pareja pedagógica con el equipo de orientación escolar. Otra cosa que he hecho, pero con otras características es trabajar en ambientes alternativos, proponer clases en el patio, todo depende de las características del alumno con autismo, dado que en ocasiones si lo sacas de su ambiente no les gusta porque son estructurados.

En relación a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) que suelen utilizarse en forma específica para estudiantes neurodivergentes, diez de las docentes mencionaron que no las conocen, solo conocen las tics básicas en general como el uso de las computadoras, tablet, celulares, televisores, pizarra virtual, etc. Por otro lado, dos si conocen y mencionaron los tableros con tema motriz, las tarjetas con nombres y colores, o han observado como trabajaban con fonoaudiólogas o las maestras inclusoras, pero nunca las implementaron.

Respecto a las adaptaciones curriculares, todas las docentes saben que son y para qué sirven, también comentan sobre la introducción del diseño curricular que habla del proyecto de inclusión, sobre dichas adaptaciones, que no se debe bajar el contenido, se debe trabajar con diversas estrategias para lograr el aprendizaje, los tics, el trabajo en pareja pedagógica. Pero todas las docentes tienen una opinión diferente en ciertos aspectos.

Por ejemplo, mencionan que deben trabajar con el equipo de orientación escolar y en parejas pedagógicas con las MAI para lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas realizan las adaptaciones y luego se las muestra a las MAI para ver si están bien y otras mencionan que las realizan las mismas inclusoras.

También la entrevistada 6 menciona que no tiene ningún diseño específico y las adapta según le parece y que no tienen nada escrito al respecto. Por otro lado, la entrevistada 5 comenta que eso lo deben hacer las maestras inclusoras porque si no recargan al docente o bien trabajar en pareja pedagógica que no se logra. En relación la entrevistada 11 dice:

Lo que es la temática, se trabaja con una inclusora, se realiza la planificación en pareja pedagógica. Yo realizo mi planificación, lo charlo con ella, se la envié y esa persona que está en conocimiento de la inclusión y sabe las características del alumno, las adapta, me explica que actividades puede hacer y cuáles no. El desafío grande para mí en general con la inclusión que a veces la falla está en el compromiso, yo paso la planificación, la adaptan, pero no duran todo el año, en algún momento se debe volver a planificar y eso a veces falla, no lo hace la MAI y lo debo adaptar yo. Veo lo que ha logrado, cuanto tiempo demora en las actividades, y trato de hacerlo. En el diseño no tenemos nada que nos ayude, habla de la inclusión, pero dice que no hay que usar etiquetas y que son todos iguales. Termina siendo hipócrita, la situación está en adaptar la planificación del docente a las herramientas y estrategias que puede el alumno. Por lo cual se dan ese tipo de temáticas y vínculos entre las inclusoras y la docente.

La entrevistada 9 que a su vez es psicopedagoga menciona que sabe todo al respecto de las adaptaciones curriculares, que son abiertas, flexibles, que las puede adaptar a los contextos y espacios, etc. Asimismo, comenta que las utiliza dentro del aula y que es algo que se debe adaptar a las necesidades de los estudiantes.

En este sentido y mencionando en reiteradas ocasiones a las maestras inclusoras, se les pregunto a las docentes si ellas creen que dichas profesionales favorecen la inclusión de los alumnos con CEA, de las cuales cinco mencionaron que no porque tienen poca carga horaria, no van todos los días y no hacen su trabajo. De las experiencias que tuvieron cuentan que no realizaban las adaptaciones o las realizaban, pero no las trabajaban con los alumnos, no explicaban nada, no les brindaban estrategias o herramientas y también mencionan que deberían ir las cuatro horas todos los días.

Por otro lado, siete docentes comentan que, si favorecen, pero siempre y cuando se trabaje en pareja pedagógica, también algunas mencionan que las MAI en ocasiones trabajan con todo el grupo y eso favorece mucho, o les brindan herramientas de cómo manejarse con

ellos dentro del aula cuando ellas no están.

Al respecto la entrevistada 9 menciona: “Si, porque son el nexo entre la educación primaria tradicional y la especial. Es fundamental, siempre trabaje bien con ellas dentro del aula, a veces se genera controversia porque tienen poca carga horaria pero bueno, están tapadas de chicos y no pueden más que eso. Soy muy optimista respecto del trabajo que se puede hacer en conjunto con ellas.”

En relación a la consulta de definir el trabajo con la/el psicopedagogo, cinco de las entrevistadas mencionaron que trabajan bien de manera conjunta, que les brindan información, sugerencias y las ayudan. Por otro lado, siete de ellas comentan que no reciben mucha ayuda y no trabajan mucho con el equipo y el psicopedagogo de manera conjunta y que trabajan con la MAI. Al respecto, la entrevistada 9 que a su vez es psicopedagoga, dice: “Aparte de maestra de grado soy psicopedagoga y trabajo muy bien con el equipo de orientación escolar. Es muy importante trabajar en conjunto con ellos, como también es importante la intervención del psicopedagogo dentro del aula y con los docentes, ya que podemos brindarles mucha información y herramientas trabajando en pareja pedagógica.”

Finalizando con los datos recopilados, la última pregunta fue si las docentes piensan que hoy en día se cumple la inclusión plena de estudiantes neurodivergentes, de las cuales cuatro afirmaron que sí, dado que la institución y la comunidad educativa los acepta, están dentro de una escuela común, y también cuentan con las maestras inclusoras que les adaptan las actividades dependiendo de cada alumno y algunas les brindan herramientas.

Por otro lado, ocho de las docentes dijeron que no se cumplía. Algunas mencionaron que no estaban de acuerdo con partes del diseño curricular, otras que no solo por tener a una maestra inclusora se logra la inclusión, también opinan que la inclusión no está bien llevada a cabo y que no hay una respuesta exitosa en los resultados al finalizar el año. Por otro lado, el tema puntual que comentan estas ocho participantes es la falta de formación y capacitación al respecto de las CEA, las escasas herramientas y estrategias que presentan para trabajar con

dichos estudiantes.

Asimismo, las entrevistadas mencionan que no están de acuerdo con la poca carga horaria de las MAI, comentan que para ellas no sirve que vayan una hora por semana porque el resto de las horas el alumno con CEA esta con ellas que no cuentan con formación ni capacitación al respecto. Asimismo, indican que dichos alumnos necesitan de un trabajo más individual, lo cual a ellas se les dificulta porque son muchos alumnos en el aula y no pueden trabajar en forma personalizada.

## DISCUSIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo general describir cuales son los conocimientos que los docentes del primer ciclo de la EPB de la localidad de Pehuajó, Buenos Aires, tienen sobre la CEA de sus estudiantes neurodivergentes. Los resultados de las entrevistas realizadas revelan varias opiniones y experiencias por parte de las docentes que contribuyen al análisis.

En este contexto, se analiza en relación al objetivo general que los conocimientos que poseen dichas docentes sobre la CEA son escasos, conocen pocas características que suelen aparecer en la condición del espectro autista como hiperactividad, hipersensibilidad, ecolalia y aislamiento, las cuales las obtuvieron de las prácticas y experiencias, ya sea dentro o fuera del ámbito educativo, por algún conocido, estudiante y también por la ayuda que reciben de las maestras inclusoras quienes les brindan herramientas y estrategias.

En este sentido cabe destacar que existen diversas características que desconocen. Como señala Rattazzi, (2014) las CEA son condiciones que afectan el desarrollo cerebral temprano lo que repercute en las áreas de comunicación, interacción social, conducta y procesamiento sensorial, los cuales son diversos en cuanto al nivel de severidad, lenguaje, nivel cognitivo, entre otros.

A pesar de que las entrevistadas cuentan con escaso conocimiento, la mayoría tuvo estudiantes con CEA y han podido desarrollar su rol dentro del aula con ellos, implementando diversas estrategias que se basan en las características que conocen, utilizando la primera parte del diseño curricular, las adaptaciones curriculares que realizan ellas o las inclusoras, y tienen siempre en cuenta la particularidad de cada estudiante, dado que todos son diferentes.

De todos modos, en la mayoría de los casos les brindan estrategias y herramientas las MAI que conocen al estudiante considerando que existen diversos niveles de CEA.

En este sentido, vinculamos con lo que plantea Rattazzi (2018) acerca de un cambio de paradigma en relación a las escuelas especiales y comunes, indicando que lo ideal es que

haya una misma escuela para todos, fomentando la igualdad con el fin de tener una sociedad inclusiva y que respete la diversidad. Por lo cual considerando que hoy en día existe un contexto donde se promueve la educación inclusiva como derecho, es fundamental que las instituciones educativas y los organismos formadores prioricen la capacitación docente acerca de la neurodiversidad.

En este aspecto, es importante enfatizar que uno de los objetivos específicos es identificar de donde obtuvieron dichos conocimientos las doce docentes entrevistadas, se pudo observar que ninguna recibió información o capacitación sobre las personas con CEA dentro de su formación docente y solo cuatro de ellas recibió escasa información sobre la educación inclusiva.

Estos resultados son coherentes con lo señalado por diversas investigaciones previas que se mencionaron en el apartado antecedentes, donde se llega a la conclusión de que existe una escasa formación docente en relación a la CEA, aunque existe compromiso con la educación inclusiva por parte de los docentes. En este sentido se señala la investigación de Sánchez-Blanchart et al. (2019), donde los resultados indican que los docentes tuvieron estudiantes con CEA, pero poseían una formación escasa, aunque si contaban con interés de recibir información al respecto. Cabe destacar que solo dos de las docentes entrevistadas se mostraban reticente a recibir formación al respecto dado que no compartía el enfoque de inclusión plena.

En los hallazgos de la presente investigación se observa que, dos de las docentes hacen mención a que deberían contar con materias que le brinden información al respecto de la CEA y la educación inclusiva, lo cual se relaciona con el estudio de Cevallos García y Fernández-Fernández (2021) que da como resultado que los docentes cuentan con compromiso en relación a la inclusión, pero también se indica que el Estado debería fortalecer la formación docente y las universidades deberían incorporar materias que se relacionen a las CEA.

En línea con esta perspectiva, la UNESCO (2020) destaca que los docentes deben reconocer las experiencias y capacidades de cada alumno, entendiendo que todos poseen un potencial ilimitado de aprendizaje. Asimismo, deben mostrarse abiertos a la diversidad para poder garantizar una enseñanza verdaderamente inclusiva. Para ello, la formación docente debe centrarse en el desarrollo de actitudes inclusivas, en la aplicación de métodos pedagógicos adecuados y en el fortalecimiento del profesionalismo docente. No obstante, las actitudes de los docentes frente a la inclusión suelen estar atravesadas por dudas respecto a su preparación, lo que resalta la necesidad de ofrecer capacitación constante y brindar condiciones apropiadas de trabajo, así como autonomía en el aula para centrarse en el éxito individual de cada estudiante. En relación, la mayoría de las entrevistadas presentan dudas acerca de su rol dentro del aula con dichos estudiantes, dado que cuentan con escasas estrategias que les han brindado las maestras inclusoras o bien por deducción según las características que conocen de la CEA. En este sentido, a pesar de que en la formación inicial no les brinden información, tampoco se observa que hayan realizado algún curso o capacitación para poder contar con herramientas y llevar a cabo su rol de manera adecuada dentro del aula. Por otro lado, no se detecta que desde los establecimientos educativos en los que trabajan se les proporcione o indique alguna capacitación al respecto.

A pesar de las leyes, planes y estrategias orientadas a la educación inclusiva, persisten dos dificultades, por un lado, los programas de formación docente aún no adoptan plenamente el concepto amplio de inclusión, tratándolo como un tema aislado y por otro, se evidencia una brecha entre las declaraciones institucionales y las acciones concretas. Por lo tanto, resulta fundamental que las políticas educativas comuniquen de manera clara y efectiva el enfoque inclusivo en la formación docente, entendiéndolo como un proceso que implica acciones y prácticas comprometidas con la valoración y el respeto hacia todas las personas. Esto requiere una preparación inicial que combine conocimientos teóricos y experiencias prácticas, así como el respaldo institucional necesario para fortalecer la construcción de una educación inclusiva

real y sostenible (UNESCO, 2020). En relación la mayoría de las entrevistadas mencionaron que no se logra la verdadera educación inclusiva por la falta de formación y capacitación al respecto de la CEA. Asimismo, se observa que no aparecieron en las respuestas docentes que hayan buscado capacitarse por su cuenta sobre las estrategias y herramientas que existen para trabajar con dichos estudiantes, lo cual también afecta al querer lograr una inclusión plena.

Por otra parte, cabe destacar que algunas de las entrevistadas cuentan con otras formaciones que les brindaron información de la educación inclusiva y la CEA o porque tienen familiares y saben al respecto, por lo cual en estos casos no se les dificulta trabajar dentro del aula con ellos, a pesar de que cuenten con dichos conocimientos se debe considerar que no los obtuvieron en el marco de su formación docente.

También se observa que trabajar en pareja pedagógica con la MAI favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, como menciona López Medero (2016, citado en Ramírez Hernández, 2016) las creencias, actitudes y acciones de los docentes, la importancia del trabajo articulado entre ellos, las familias y los equipos de orientación escolar, logra que la educación se conciba como una tarea compartida, en la que todos los actores educativos tienen algo que aprender de los otros, contribuyendo así a construir una escuela más equitativa, democrática y humana.

Asimismo, cabe destacar que la inclusión no es solo cuestión de los docentes sino de toda la comunidad educativa, ya que todos los actores de la educación deben pensar su accionar para dicha inclusión, viendo realmente lo que sucede en la escuela, lo que se planifica, lo que se necesita en el aula, entre otras (Rocca, 2021). Como se mencionó en los párrafos anteriores, las entrevistadas no mencionan al resto de los actores educativos ni al establecimiento en general, responsabilizando solo a las maestras inclusoras, y en algunos casos a ellas mismas, de la inclusión de los estudiantes con CEA dentro del aula.

En relación a las maestras inclusoras se observó una controversia y es que la mayoría

de las entrevistadas consideran que estas profesionales favorecen la inclusión de los estudiantes con CEA, pero asimismo sostienen que deberían contar con más carga horaria. Este debate surge porque las maestras inclusoras concurren a la institución una o dos horas por semana y las docentes se encuentran solas, sobrecargadas, sin la capacidad de trabajar con dichos estudiantes por su escasa formación y porque cuentan con demasiados estudiantes dentro de una misma aula durante las cuatro horas del turno de clases no pudiendo brindarles la atención individual que ellos en ocasiones requieren.

En este marco, Copolechio Morand et al. (2023) destacan la necesidad de una transformación profunda en las instituciones escolares, basada en la comprensión de que la educación inclusiva es para todo el estudiantado y no solo para las personas con discapacidad. Desde esta perspectiva, la responsabilidad de garantizar una educación inclusiva no puede recaer únicamente en las maestras inclusoras, sino que debe ser asumida por toda la comunidad educativa. Esto implica revisar los modos de pensar, el rol de los docentes y de los equipos, así como las condiciones reales de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, se observa que la política educativa sostiene la inclusión plena pero no brinda recursos a los actores educativos que son quienes la deberían poner en práctica y, por otro lado, tampoco dichos actores buscan recursos por su propia cuenta.

Asimismo, un aspecto que favorece la educación inclusiva es el modo en que las MAI posicionan su rol dentro del aula. En una perspectiva inclusiva, ellas no solo acompañan al estudiante con PPI, sino que también brindan su práctica de enseñanza a todos los estudiantes, asumiendo el rol de pareja pedagógica junto a la docente de grado. Cuando este vínculo se establece desde el inicio del ciclo lectivo, se abre la posibilidad de intervenir con todo el grupo, lo cual da lugar a una práctica docente más comprometida, a la disminución de barreras y a un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que eso ocurra, deben coincidir diversos factores como el posicionamiento profesional de la maestra inclusora, su permanencia en una misma institución, la calidad del vínculo y la comunicación con sus pares,

las características de los estudiantes en inclusión que acompaña, y los espacios que le brinden sus colegas, especialmente las maestras de grado (Copolechio Morand et al., 2023a).

En cuanto al objetivo que trata de identificar si se logra una verdadera educación inclusiva en la EPB, se observa que la mayoría menciona que no se cumple en su totalidad con la inclusión de las personas con CEA, ya que, si bien ingresan al sistema educativo con sus maestras inclusoras dentro del aula, la inclusión no se termina de lograr porque la mayoría de las docentes dan cuenta en sus respuestas la escasa formación y capacitación respecto de la CEA y de la educación inclusiva. Desconocen en su totalidad las características de la CEA, no cuentan con la capacitación de poder brindar estrategias y herramientas adecuadas, ni con material en el diseño curricular, y por otro lado en la mayoría de los casos se encuentran solas dado que las maestras inclusoras cuentan con poca carga horaria.

Por otro lado, como se menciona en párrafos anteriores, se puede observar que dos de las docentes entrevistadas no están de acuerdo con la inclusión porque según ellas ese es trabajo solo de las maestras inclusoras y ellas realizaron la carrera de maestra de grado. Se observa como la falta de formación les genera inseguridad y frustración, lo que afecta el vínculo educativo y la implementación de estrategias. Por ende, la falta de formación y capacitación no perjudica solo al estudiante con CEA, sino que también impide el desarrollo de la educación inclusiva.

La entrevistada 12 menciona en relación a si se logra una verdadera educación inclusiva:

Sí, yo pienso que si, como observación me gustaría que la inclusora viniera más días y más horas, porque a los alumnos con inclusión les hace bien trabajar con ellas, dado que tienen conocimientos específicos sobre el autismo. Pienso que, si se cumple porque nos acercan a esos alumnos, nos dan herramientas y posibilidades de trabajar con él, porque nosotras en nuestro estudio planificamos de acuerdo al nivel y la inclusora acerca a la escuela y al alumno a lo que él puede lograr para ese nivel, por lo cual trabajamos a la par de esa

persona, siempre y cuando el docente tenga apertura a trabajar con ellos. Hay que aceptar, respetar y poner en práctica las intervenciones que las inclusoras realizan.

En este sentido, López Medero (2016, citado en Ramírez Hernández, 2016), señala que hablar de inclusión es hablar de equidad, lo cual exige repensar los modelos educativos vigentes para enfrentar los desequilibrios sociales y pedagógicos que afectan el acceso y la permanencia en la escuela. Asimismo, el autor destaca la necesidad de transformar las pedagogías tradicionales y desarrollar modelos educativos más equitativos, capaces de dar respuesta a la diversidad del alumnado.

La entrevistada 1, da otro punto de vista y comenta:

No estoy del todo de acuerdo. Estoy más del lado del no que del sí. No estoy de acuerdo con partes del diseño. Por otro lado, y hablando de la discapacidad en general, en esta escuela no hay rampas entonces creo que no se da del todo la inclusión. También a los docentes nos faltarían capacitación al respecto porque hoy en día por ejemplo no tengo idea sobre autismo. No tenemos la capacitación ni formación sobre el tema. No estamos preparados para preparar los proyectos de inclusión. Los docentes estamos 4 horas y la inclusora viene una o dos veces por semana y esta una hora. Cuando se habla de inclusión es porque todos tenemos distintos ritmos de aprendizaje, pero cuando hay una problemática real no hay inclusión. Estamos bastante lejos de lograrlo. No tenemos ningún pantallazo, ni ninguna materia en la carrera que nos mencione o nos hable sobre discapacidades, síndromes o patologías.

Al respecto, Legarralde (2016, citado en Ramírez Hernández, 2016, p. 305) sostiene que la inclusión educativa aún enfrenta el desafío de garantizar condiciones verdaderamente igualitarias. Para eso se requiere de una formación docente comprometida con un posicionamiento inclusivo, que les brinde a los futuros docentes herramientas para poder intervenir adecuadamente con personas con discapacidad. Asimismo, destaca la necesidad de que las instituciones formadoras desarrollen programas coherentes con la legislación vigente y

atentos a las realidades de los distintos niveles educativos, transmitiendo saberes pedagógicos actualizados.

Sin embargo, el autor advierte que aún persisten enfoques y estructuras formativas ancladas en paradigmas selectivos del pasado, lo cual obstaculiza los avances hacia una verdadera inclusión. En consecuencia, los saberes pedagógicos necesarios para hacer realidad esos ideales de inclusión aún se encuentran en desarrollo.

Desde esta perspectiva, la inclusión no puede pensarse únicamente como la presencia física del estudiante dentro del aula, sino como un proceso que implica generar condiciones institucionales, vinculares y didácticas que favorezcan la participación significativa y el bienestar integral de dicho estudiante. Aunque esto no siempre se da de manera efectiva en las escuelas por falta de recursos tanto materiales como humanos. Tal como lo expresa Rocca (2021), es el Estado quien debe garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes con autismo mediante políticas culturales, económicas, sanitarias y pedagógicas. En muchas escuelas los objetivos de las políticas educativas inclusivas no se concretan por la ausencia de formación docente, de espacios físicos adecuados y de dispositivos de apoyo que sostengan trayectorias educativas diversificadas y accesibles.

Asimismo, Echeita Sarrionandía et al. (2019, citado en Murillo y Martínez-Garrido, 2019, p. 741)) destacan la importancia de identificar y eliminar las barreras que afectan el aprendizaje, la participación y el bienestar de los estudiantes con CEA. Mencionan que es central que dichos estudiantes se sientan reconocidos, incluidos y activos en su proceso educativo, ya que esto incide en su desarrollo integral y en la calidad de la inclusión. Si bien las entrevistadas mencionan que desarrollan algunas estrategias dentro del aula con los estudiantes con CEA, al contar con una escasa información al respecto repercute de manera negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la inclusión.

Por otra parte, los mismos autores profundizan en la dimensión afectiva relacional de los estudiantes con CEA considerando que requieren apoyos específicos para construir

relaciones sociales significativas, debido a los desafíos que presentan en la comunicación y la interacción social, así como a la presencia de conductas repetitivas o intereses restringidos. Dichas dificultades pueden interferir en el proceso de vinculación con sus pares y pueden derivar en experiencias de aislamiento o frustración escolar. En consecuencia, se cuestionan las formas tradicionales de enseñar y evaluar, dado que en ocasiones estas prácticas pueden transformarse en barreras para la inclusión. Esto nos invita a revisar críticamente las prácticas escolares y diseñar estrategias pedagógicas flexibles que se adecuen a las necesidades individuales.

Se observa que la entrevistada 9 menciona al respecto:

Sí, pero no. Me nace decir sí, porque todos los padres que quieran inscribir a su hijo en la escuela tienen el derecho de hacerlo y no se les puede negar la inscripción. De ahí a un conocimiento pleno es muy difícil, no porque no haya buena voluntad, sino porque es muy difícil la practica por la cantidad de alumnos que hay dentro de las aulas, por los espacios que son muy limitados, por los recursos que cuenta el docente para darle una buena educación a todos los alumnos. Sí se cumple que lo puedan inscribir, pero que reciba la educación plena dentro del aula, que logre aprendizajes de calidad y cantidad no. Si tienen un acceso a la educación con una articulación de la maestra inclusora, todo está bien, pero no se lleva a cabo bien el aprendizaje.

Se observa que la escasa formación de los docentes en relación a las personas diagnosticadas con CEA representa un obstáculo importante para lograr una verdadera inclusión educativa. Cuando las docentes no cuentan con conocimientos suficientes sobre las características de los estudiantes diagnosticados con CEA, las estrategias y herramientas pedagógicas adecuadas, se encuentran con dificultad para acompañar de manera activa y efectiva a dichos estudiantes.

Cabe considerar que la inclusión implica una participación activa y significativa de todos los actores educativos para lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje, entonces si los

docentes, que son actores privilegiados en este proceso no cuentan con una formación que le brinde herramientas y recursos para trabajar en aulas heterogéneas con estudiantes neurodivergentes potenciando su aprendizaje, no se podría asegurar que se cumple la propuesta de inclusión educativa plena.

En relación con cómo trabajan las docentes entrevistadas con los psicopedagogos, se observa que la mayoría no contaba con su ayuda ni mantenían buen vínculo con el equipo donde se encuentra el profesional. Teniendo en cuenta que Rengifo Lombana (2019), menciona como función central del psicopedagogo asesorar a estudiantes, docentes y familias, coordinar recursos para la atención a la diversidad, la evaluación e intervención de los estuantes con necesidades educativas especiales, entre otras. En los hallazgos de dicha investigación se observó una falta de trabajo colaborativo y el no cumplimiento del rol psicopedagógico dentro de las instituciones, lo cual se agrava con la escasa formación que reciben los docentes en relación a la CEA y la educación inclusiva y puede llevar a no lograr una verdadera inclusión educativa.

De igual manera, Tumburú (2021) señala que la psicopedagogía tiene la responsabilidad de acompañar las trayectorias educativas respetando los tiempos, ritmos y estilos de aprendizaje. En ese sentido, invita a repensar las prácticas escolares desde la multiplicidad y la singularidad, orientando la intervención a generar un espacio para todos mejorando la trayectoria de cada uno.

Por otro lado, Morales Jaramillo et al. (2025), señala que la psicopedagogía ofrece un enfoque formativo fundamental para que los docentes desarrollen competencias vinculadas con la diversidad, las adaptaciones curriculares y generen ambientes de aprendizajes inclusivos. En este sentido, se evidencia en los hallazgos que eso no se logra dado que en la mayoría de los casos no hay un vínculo con el psicopedagogo y las docentes.

En este marco, el rol psicopedagógico se vuelve central para trabajar junto a los docentes, dado que deberían asesorarlos, brindarles estrategias de intervención adecuadas

funcionando como apoyo para mejorar la inclusión de las personas con CEA.

Tal como afirma Tereso (2012, citado en Morales Jaramillo et al., 2025, p. 290), la psicopedagogía ofrece nuevas metodologías y formas de intervención que pueden transformar las prácticas escolares y facilitar la integración real de los estudiantes con discapacidad, siempre que exista un trabajo interdisciplinario entre los distintos actores educativos.

En este sentido, se observa que la falta de trabajo en conjunto entre las docentes y los psicopedagogos de las diversas instituciones, impacta en los procesos de inclusión de las personas con CEA, ya que no se logra intervenir e implementar estrategias adecuadas que respeten las particularidades de cada estudiante y tampoco realizar las adaptaciones curriculares necesarias, es por eso también que las docentes mencionan que no se termina de lograr la verdadera educación inclusiva de dichos estudiantes.

## CONCLUSIÓN

Durante el curso del trabajo de investigación se buscó identificar y describir los conocimientos que tienen los docentes de primer ciclo en las Escuelas Primarias Públicas de la localidad de Pehuajó sobre las personas con CEA y la educación inclusiva de los mismos.

Se indago sobre la formación docente como así también sobre posibles capacitaciones y se constató que si bien las docentes conocen algunos rasgos de la CEA y saben lo que es la educación inclusiva dado que en la actualidad es un derecho, no se les informa sobre la temática ni tampoco sobre la CEA en dicha formación. Asimismo, desde su rol como docentes no se evidencia que hayan buscado capacitarse o asesorarse luego de la formación inicial y desde las instituciones educativas en donde trabajan tampoco le brindan información al respecto.

Actualmente, los docentes de grado tienen mayores oportunidades de interactuar y obtener información sobre personas diagnosticadas con Condición del Espectro Autista (CEA). Esto se debe al aumento de casos en la sociedad y a la existencia de una ley que garantiza la educación inclusiva para estos estudiantes. Sin embargo, para brindar una enseñanza efectiva a alumnos con dicha condición, la simple interacción, ya sea dentro o fuera del ámbito educativo, no es suficiente. En este sentido, es fundamental que los docentes dispongan de herramientas e información específicas para trabajar en la escuela con estudiantes neurodivergentes. Es decir, necesitan comprender cómo funcionan, sus características particulares y la diversidad de niveles dentro del espectro, entre otros aspectos relevantes.

Por otro lado, si bien en la formación docente se puede hablar de la ley de inclusión o del apartado en el diseño curricular que habla de la misma, se observa que no se realiza un análisis y explicación en profundidad de lo que implica llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de una persona con proyecto de inclusión. Como tampoco se contempla una responsabilidad por parte de los educadores en trabajar de manera conjunta con los demás actores educativos para asesorarse.

Asimismo, se puede analizar que tampoco existe algún tipo de capacitación al respecto, ni de manera particular por parte de las docentes, ni dentro de las instituciones de las que forman parte.

Teniendo en cuenta los resultados y las investigaciones anteriores se concluye que en la actualidad existe un escaso conocimiento respecto a la CEA por parte de los docentes de la población entrevistada, dado que en su formación no reciben ningún tipo de información. Esto representa una barrera significativa para dichos docentes que no logran comprender todas las características y necesidades de los estudiantes con CEA, y que se traducen en barreras significativas para los estudiantes neurodivergentes ya que quienes deberían ofrecerle recursos adecuados para que puedan aprender no lo hacen, dado que no cuentan con las herramientas teóricas y prácticas necesarias para generar propuestas adaptadas y flexibles e implementar estrategias pedagógicas adecuadas, limitando la posibilidad de dar respuestas de manera efectiva a las necesidades de dichos estudiantes y dificultado la socialización, participación y el buen desarrollo de sus trayectorias escolares inclusivas.

Así como en otras formaciones académicas (psicopedagogía, profesorado en discapacidad, carrera de acompañante terapéutico, etc.) se abordan temáticas relacionadas con la CEA y también con la educación inclusiva, es necesario que aparezca en la formación inicial de los docentes. Esto es algo que las entrevistadas mencionan dado que son quienes interactúan con los estudiantes diagnosticados con CEA dentro del ambiente educativo y son actores claves para favorecer su inclusión y llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje. De todos modos, el abordar la temática en la formación no garantiza una verdadera inclusión educativa de los estudiantes con CEA ya que se verificó que dos de las docentes entrevistadas no están de acuerdo con la inclusión educativa.

Es importante destacar como conclusión que las docentes hicieron hincapié en el rol de las maestras de apoyo a la inclusión, si bien cuentan con muy poca carga horaria lo cual preocupa, son quienes en pareja pedagógica ayudan a las docentes con estrategias y

herramientas a los estudiantes con CEA dentro de la institución.

Cabe mencionar que en la mayoría de las ocasiones dentro del equipo de orientación escolar se encuentra el psicopedagogo. Al respecto, gran parte de las entrevistadas indican poco acompañamiento por parte de los mismos y del equipo en general y la minoría menciona que le brindan apoyo en ocasiones.

En este sentido, se concluye que es necesario para el proceso de inclusión de los estudiantes con CEA que los psicopedagogos/as trabajen de manera conjunta con los docentes, dado que su rol es clave para brindar teoría y práctica acompañando de manera efectiva a los docentes y estudiantes, enriqueciendo la experiencia educativa con el fin de lograr la verdadera educación inclusiva. También es de suma importancia que dichos psicopedagogos intervengan con las personas con CEA con prácticas inclusivas, conociendo sus particularidades, realizando estrategias adecuadas, además de articular con el resto de los actores educativos y las familias dentro de espacios de intercambio y reflexión.

A modo de cierre se evidencia que es necesario un trabajo interdisciplinario de todos los actores educativos para poder derribar las barreras que existen en relación a la inclusión educativa de los estudiantes con CEA, ofreciendo capacitaciones, espacios de dialogo e intercambio con los psicopedagogos, entre otras.

## **Aportes y contribuciones de la investigación**

Teniendo en cuenta que el presente trabajo se realiza con un enfoque cualitativo buscando un alcance de tipo descriptivo, nos permite conocer con que conocimientos cuentan los docentes de primer ciclo de las escuelas primarias públicas de la localidad de Pehuajó provincia de Buenos Aires, de donde los obtuvieron y como ello influye en la educación inclusiva.

Conforme con los resultados, surge la necesidad de generar espacios de capacitación para los docentes en relación a las personas diagnosticadas con CEA y su educación inclusiva dentro de la institución educativa, dado que todas las docentes entrevistadas señalaron la falta de formación para trabajar con estudiantes que presenten dicha condición lo cual dificulta el logro de una verdadera educación inclusiva. Asimismo, se observa necesario evaluar la formación que se les brinda a las maestras de grado, ya que no cuentan con ninguna materia al respecto o algún espacio que les brinde información.

En este sentido, cuando se habla de una verdadera inclusión, se hace referencia a una transformación de la cultura escolar, que no solo busca que todos los estudiantes compartan el mismo espacio físico, sino que apunta a la construcción de un sistema educativo que enseñe a pensar y convivir desde la diversidad.

Las políticas educativas deberían contar con programas de capacitación continua con un enfoque en la neurodiversidad, que brinden a los docentes herramientas, teoría actualizada y recursos para fomentar entornos de aprendizaje verdaderamente inclusivos.

Esto ayudaría a que los docentes de grado no dependan únicamente de lo que les proveen los MAI. En cambio, contarían con recursos y estrategias propias de acuerdo a su rol y responsabilidad, para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y el vínculo con los estudiantes con CEA, lo que les permitiría lograr una educación inclusiva plena efectiva, siendo fundamental que todos los actores escolares trabajen de manera conjunta para fortalecer estos resultados.

**Limitaciones de la investigación:**

En las limitaciones de la investigación se observa en algunos casos que las respuestas de las entrevistadas eran breves o poco comprometidas. Asimismo, se constata que la muestra seleccionada corresponde a un número acotado de docentes de primer ciclo de las escuelas primarias públicas de la localidad de Pehuajó.

Dicha muestra, no necesariamente representa la diversidad de las miradas sobre la temática que existen a nivel nacional o en otros ámbitos educativos como escuelas privadas y los diferentes niveles educativos.

En este sentido, un tamaño de muestra más amplio y diverso posibilitaría la obtención de resultados más representativos como también extender la participación a otros actores educativos.

**Líneas de investigación futuras:**

El objetivo de esta investigación se basó solo en el nivel primario, por lo cual se podría seguir una investigación en Nivel Inicial dado que, si bien las características de la CEA suelen manifestarse desde los primeros años de vida, es en dicho Nivel donde en ocasiones se comienzan a observar con más claridad siendo una etapa clave para su detección.

Asimismo, sería importante investigar sobre la participación del grupo familiar en las trayectorias escolares de los estudiantes con CEA ya que ellos son quienes conocen mejor sobre sus características y necesidades teniendo en cuenta que todos son diferentes.

También sería interesante conocer sobre la mirada y punto de vista de los otros actores educativos (directivos, secretarías, profesionales de los equipos de orientación escolar, entre otros) en relación a las características de los estudiantes con CEA y la educación inclusiva, ya que también son de suma importancia para un buen desarrollo de las trayectorias educativas de dichos estudiantes.

Además, sería relevante saber cómo perciben su rol los psicopedagogos de las instituciones educativas, que herramientas, información o estrategias ofrecen, teniendo en cuenta que el trabajo de manera conjunta con los docentes, demás actores educativos y profesionales de dichas instituciones es crucial. Del mismo modo es relevante conocer como acompañan a los estudiantes neurodivergentes en sus trayectorias escolares inclusivas.

**Propuestas de intervención:**

Considerando que el análisis que se realiza en la investigación evidencia que la escasa formación docente en relación a las personas diagnosticadas con CEA establece una barrera para lograr una verdadera inclusión educativa, se plantean intervenciones desde el área de psicopedagogía como miembros de equipos de orientación escolar en la localidad de Pehuajó, provincia de Buenos Aires.

En principio es importante observar cuales son las demandas institucionales para poder intervenir y trabajar de manera interdisciplinaria. Asimismo, es necesario pensar que dispositivos se deberían diseñar, los cuales deberían plantearse desde principio del ciclo lectivo, como espacios y momentos dentro de la institución que permitan un trabajo con todos los actores educativos (directivos, docentes, maestras inclusoras, secretarias entre otras) para pensar en nuevos apoyos, estrategias y recursos que permitan enriquecer la educación inclusiva.

Una de las temáticas iniciales a tratar con los docentes de grado y maestras inclusoras dentro esos espacios, sería explicar cuál es la función del psicopedagogo dentro del equipo de orientación escolar para generar vínculos de confianza y fomentar un ambiente de escucha e intercambio.

Luego sería importante trabajar en el asesoramiento a los docentes de grado en relación a la CEA y educación inclusiva, brindando conocimientos y espacios de reflexión, se los oriente y apoye para transformar las practicas escolares desde un lugar de capacitación y trabajo colaborativo.

Por otro lado, utilizar dichos espacios para trabajar de manera colaborativa con las maestras inclusoras, dado que cuentan con poca carga horaria lo cual interfiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con CEA o con discapacidad en general. De este modo, se podría generar propuestas pedagógicas donde el psicopedagogo asuma una posición activa en el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes, respetando sus

tiempos, estilos y modos de aprendizaje, e intervenga sobre las representaciones y prácticas escolares, entendiendo así la inclusión como un proceso dinámico y continuo.

Además, también sería de importancia que todos los actores educativos formen parte de ese espacio, donde se puedan desarrollar instancias de formación y reflexión de conceptos esenciales de la educación inclusiva y la CEA. Este espacio buscaría brindar herramientas teóricas claras, pero también recursos prácticos y estrategias didácticas que permitan una intervención situada y contextualizada.

También sería importante evaluar el rol del psicopedagogo en relación a las personas con CEA, donde funcionen como apoyo, conociendo las necesidades específicas de cada estudiante y realizando intervenciones adecuadas.

Se buscará fomentar el trabajo interdisciplinario, articulando con todos los actores educativos para construir una red de apoyo que favorezca la inclusión real y sostenida, facilitando ajustes razonables y propuestas pedagógicas diversificadas que respondan a las particularidades de cada estudiante neurodivergente. La construcción de escuelas inclusivas requiere de profesionales comprometidos con el trabajo colectivo, con capacidad de escucha y con herramientas que les permitan observar las necesidades del aula desde una perspectiva integral, crítica y respetuosa de la diversidad.

## REFERENCIAS

- Agencia nacional de discapacidad. (2023). *Personas con certificado único de discapacidad con condiciones de salud vinculadas a trastornos del espectro autista*.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/11/informe\\_personas\\_con\\_certificado\\_unico\\_de\\_discapacidad\\_con\\_condiciones\\_de\\_salud\\_vinculadas\\_a\\_trastornos\\_del\\_espectro\\_autista.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/11/informe_personas_con_certificado_unico_de_discapacidad_con_condiciones_de_salud_vinculadas_a_trastornos_del_espectro_autista.pdf)
- Armus, M., Costa, J. J., Feinmann, D., Kunst, G., Rattazzi, A. y Rivera, S. (2014). Debates en psiquiatría infantojuvenil: diagnóstico, etiquetamiento, uso de fármacos, otros tratamientos. *Revista Argentina de Psiquiatría VERTEX*, 25(116), 245-318.  
<https://revistavertex.com.ar/ojs/index.php/vertex/issue/view/86>
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5.ª ed.). *Medica Panamericana*. 50-59.  
<https://www.federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>
- Bernstein-Alfonsín, L. (2024, marzo 17). Si bien la educación es un derecho, no todas las escuelas pueden garantizarlo. La inclusión educativa de los chicos con TEA, un desafío pendiente. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/721532-la-inclusion-educativa-de-los-chicos-con-tea-un-desafio-pend>
- Cevallos-García, G. y Fernández-Fernández, I. M. (2021). ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA INCLUSIÓN DE LOS NIÑOS CON AUTISMO DEL CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL AGRIPINA MURILLO DE GUILLEM DEL CANTÓN PORTOVIEJO EN EL AÑO 2021. *Revista Educare Segunda nueva etapa 2.0.(2022)*, 346-363.  
<https://revistas.investigacionupelipb.com/index.php/educare/article/view/1697>
- Copolechio Morand, M., Miori, G., y Diep, M. A. (2023). Hacia prácticas pedagógicas inclusivas: experiencias y aportes de maestras de apoyo a la inclusión. *Revista IRICE*, vol. (44), 37-51.  
<https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1676/2678>

D'Ambra, M. A. (2018, septiembre 8). Alexia Rattazzi, psiquiatra experta en autismo: La amabilidad es un valor humano que puede cambiar vidas. *Diario digital INFOBAE*.

<https://www.infobae.com/tendencias/2018/09/08/alexia-rattazzi-psiquiatra-experta-en-autismo-la-amabilidad-es-un-valor-humano-que-puede-cambiar-vidas/#:~:text=Aquel%20paciente%20ten%C3%ADa%20s%C3%ADndrome%20de,pod%C3%A1n%20coincidir%20con%20la%20condici%C3%B3n.>

De La Torre González, B. y Martín-Ortega, E. (2024). La organización de apoyos inclusivos: una mirada desde la práctica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 43-63.

[https://doi.org/10.4067/S0718-737820230002000\\*\\*](https://doi.org/10.4067/S0718-737820230002000**)

El autismo en el aula: la necesidad de un equipo docente formado en Educación Especial. (2024). *UNIR la universidad en internet. Universidad Internacional de La Rioja*.

<https://mexico.unir.net/noticias/educacion/autismo-en-el-aula/>

Gómez-Marí, I., Sanz-Cervera, P., Larraz-Rada, V. y Tárraga-Mínguez, R. (2023). ¿Dónde has oído hablar del trastorno del espectro autista? Identificando las fuentes de conocimiento docentes sobre el TEA. *ICONO 14. Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 21(2). <https://doi.org/10.7195/ri14.v21i2.2023>

Gonzales, E. (2024). Autismo y educación ¿Qué nos está pasando? *Revista Anumm: Agencia de noticias de la universidad Nacional de Moreno* <https://anunm.unm.edu.ar/autismo-y-educacion-que-nos-esta-pasando/>

Grañana, N., Salas, P., Vidal, L., Campanella, S. y Valdez, D. (2022). Proyecto de especificidad curricular para trastornos en el espectro autista: una experiencia en Latinoamérica Currículo escolar en autismo. *JONED, Journal of Neuroeducation*, 2(2)

<https://doi.org/10.1344/joned.v2i2.37435>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, R., y Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación sexta edición. *Mc. Graw Hill*.

- Latorre-Coscolluela, C., Flores-Santolaria, M., Vázquez-Toledo, S. y Liesa-Orús, M. (2022). ¿Cómo responde el sistema educativo al alumnado con TEA?: Un estudio cualitativo de los contextos ordinarios, especiales y preferentes. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 437-447.  
<https://dx.doi.org/10.5209/rced.79383>
- Ley No 27.043, Decreto 777/2019. (2019). Boletín Oficial de la República Argentina..  
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/221428/20191120>
- López-Florit, L. (2023). Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo en educación primaria. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(13), 157-179. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog23.11081309>
- López Gómez, S., Rivas Torres, R. y Taboada Ares, E. (2009). Revisiones sobre el autismo. *Revista latinoamericana de psicología*. Vol. 41(3).  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012005342009000300011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012005342009000300011&script=sci_arttext)
- Losada, A. V. (2014). En búsqueda de las ciencias de la mente. Investigación en Psicología sistémica, cognitiva y neurocientífica. *Universidad de Flores*.159-167.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación. (2019). *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion\\_inclusiva\\_fundamentos\\_y\\_practicas\\_para\\_la\\_inclusion\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf)
- Montes-Garibay, M. A. (2023). Aplicación del Currículo y Derecho a la Educación Inclusiva de Niños con Autismo en Instituciones Educativas Privadas, Lima Sur, 2023. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. 2024, 8(4), 3834-3871. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.12609](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12609)
- Morales-Jaramillo, M., Simbaña-Veloz, G., Andrade-Varela, J., y Real-Ocaña, J., (2025). Psicopedagogía y educación inclusiva: desafíos y oportunidades en la integración de estudiantes con discapacidades. *593 Digital Publisher CEIT*, vol 10(1-2), 287-307.  
<https://doi.org/10.33386/593dp.2025.1-2.3070>

- Murillo, F. y Martínez-Garrido, C. (2019). Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa (Vol. I). Investigación comprometida para la transformación social. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).  
[https://aidipe2019.aidipe.org/files/2019/07/Actas\\_AIDIPE2019\\_Vol\\_I.pdf](https://aidipe2019.aidipe.org/files/2019/07/Actas_AIDIPE2019_Vol_I.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. (Documento de política 43). [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa)
- Programa Argentino para Niños, Adolescentes y Adultos con CEA (PANAACEA). *Espectro Autista*.  
<https://test.panaacea.org/espectro-autista/#:~:text=Se%20considera%20que%20las%20condiciones,conducta%20y%20el%20proc%20esamiento%20sensorial.>
- Ragonesi, L. P., Bruno, D. S. y Pérez-Lugones, F. (2021). Inclusión educativa, aprendizaje y discapacidad social en docentes de niños con trastorno del espectro autista de la CABA. *Revista PSOCIAL*, 7(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672371335007>
- Ramírez-Hernández, I. E. (Ed.). (2016). *Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar*.
- Ramírez, L., Rodríguez, B y Castro P.L. (2021). Preparación del docente para la formación vocacional y orientación profesional a escolares Asperger para su inclusión social. *Revista Varela*, 21(60), 229-236 [https://www.redib.org/Record/oai\\_articulo3435026-preparaci%C3%B3n-del-docente-para-la-formaci%C3%B3n-vocacional-y-orientaci%C3%B3n-profesional-a-escolares-asperger-para-su-inclusi%C3%B3n-social](https://www.redib.org/Record/oai_articulo3435026-preparaci%C3%B3n-del-docente-para-la-formaci%C3%B3n-vocacional-y-orientaci%C3%B3n-profesional-a-escolares-asperger-para-su-inclusi%C3%B3n-social)
- Rengifo Lombana, D. (2019) EL ROL DEL PSICOPEDAGOGO EN LA ACTUALIDAD: UNA PERSPECTIVA DESDE EL QUEHACER (Trabajo final de master, Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte de Barcelona) Blanquerna Universitat Ramo Llull.  
<https://dau.url.edu/handle/20.500.14342/309>

Rocca, D. A. (2021). Derecho a la educación (inclusiva) en el autismo. *Ts. Territorios-REVISTA DE TRABAJO SOCIAL*, (5), 201-214.

<https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/ts/article/view/1045>

Sánchez-Blanchart, J., Sánchez-Oliva, A., Pastor-Vicedo, J. C., y Martínez-Martínez, J. (2019). La formación docente ante el trastorno del espectro autista. *SPORT TK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 59-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7148410>

Tumburú, C., (2021). LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA COMO GENERADORA DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS. *Revista RUEDES*, 9, 154-176.

<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/ruedes/article/view/5411>

## ANEXO

### **Entrevistas:**

#### **Docentes de Grado, primer ciclo**

##### **Entrevista N° 1**

Edad: 42 años.

Antigüedad: 14 años.

1. ¿Qué sabe usted al respecto de la educación inclusiva?

El diseño curricular contiene una introducción donde menciona las aulas flexibles, por lo que el docente debe tener diferentes estrategias dado que no todos aprenden de la misma manera. La problemática es que no se observa que se ejecute, excepto que sea un alumno con maestra inclusora. Pero no todos aprenden de la misma manera, somos todos distintos y las maestras deben saber cómo intervenir con cada uno.

2. ¿Recibió información sobre la educación inclusiva en su formación docente?

Si, cuando estudiaba se estaba produciendo el cambio de diseño así que me forme sabiendo algo de inclusión y también con las capacitaciones que hacen referencia al cambio.

3. ¿Qué conocimientos científicos tiene acerca de la Condición del Espectro Autista? ¿De dónde los obtuvo?

No, no tengo ninguno.

4. ¿Recibió capacitación sobre la Condición del Espectro Autista en su formación docente?

¿Cuáles?

No, nada.

5. ¿Cómo aboradas o abordarías dicha condición dentro del aula?

Lo primero que realizaría, sería una reunión con la familia y profesionales que lo atiendan para poder trabajar de forma conjunta con ellos y que la estadía del estudiante en la escuela sea de la mejor manera. Buscando que un profesional me de herramientas para

abordarlo y desde la parte social también buscaría herramientas para que se trate con sus pares, que ellos entiendan que deben incluir a sus compañeros.

6. ¿Qué estrategias o herramientas implementas o implementarías? ¿De dónde las obtuviste?

Las herramientas serian adaptarlas actividades, trabajar en conjunto con el grupo dentro del aula para trabajar la parte social y dependiendo que me digan la familia y el profesional tomare herramientas para trabajar de distintas formas dentro del aula.

7. ¿Sabe algo en relación a las adaptaciones curriculares?

Si, conozco. Para poder adaptar utilizamos la introducción del diseño que habla del proyecto de inclusión. No podemos bajar el contenido nunca, pero si podemos utilizar diferentes estrategias para realizar el aprendizaje trabajando con el equipo de orientación escolar en parejas pedagógicas, con las maestras inclusoras, pero siempre con el diseño.

8. ¿Cuenta con conocimiento acerca de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) que utilizan las personas con CEA? En caso de que si, ¿Cuáles?

En el diseño curricular es un eje transversal que se habla del uso de las tics en las aulas, pero de las tics en general (computadoras, videos, pizarra virtual, celulares, etc.), acerca de las tics que utilizan las personas con autismo no las conozco.

9. ¿Qué opinión tiene respecto a las Maestras Inclusoras? ¿Favorecen la inclusión de dichos alumnos? ¿Por qué?

Tuve varias experiencias. Me paso que tuve maestras inclusoras que no incluían al alumno con sus pares y que no realizaban ni las adaptaciones, otras realizaban las adaptaciones, pero no las trabajaban con los alumnos, me las dejaban y se van sin explicar nada. Y me ha pasado que tuve inclusoras que sí, trabajan en conjunto conmigo y hasta incluso trabajaban con todos los alumnos en algunas clases, y noté que ese alumno si estaba incluido.

10. ¿Conoce a alguien que tenga CEA?

No.

11. ¿Tuvo alguna experiencia o practica con un estudiante diagnosticado con Condición del Espectro Autista? ¿Cómo desarrollo su rol dentro del aula? ¿Utilizo alguna estrategia o herramienta? ¿Cuáles? En caso de que no, ¿Por qué?

No.

12. ¿Tuvo alguna experiencia fuera del ámbito educativo con una persona con Condición del Espectro Autista? ¿Cuál? ¿Adquirió algún conocimiento de esa persona?

No.

13. ¿Cómo podría definir el trabajo con la/el psicopedagogo?

No me ayudan ni me orientan.

14. ¿Considera que hoy en día se cumple la educación inclusiva en los estudiantes con CEA? ¿Por qué?

No estoy del todo de acuerdo. Estoy más del lado del no que del sí. No estoy de acuerdo con partes del diseño. Por otro lado, y hablando de la discapacidad en general, en esta escuela no hay rampas entonces creo que no se da del todo la inclusión. También a los docentes nos faltarían capacitación al respecto porque hoy en día por ejemplo no tengo idea sobre autismo. No tenemos la capacitación ni formación sobre el tema. No estamos preparados para preparar los proyectos de inclusión. Los docentes estamos 4 horas y la inclusora viene una o dos veces por semana y esta una hora. Cuando se habla de inclusión es porque todos tenemos distintos ritmos de aprendizaje, pero cuando hay una real problemática no hay inclusión. Estamos bastante lejos de lograrlo. No tenemos ningún pantallazo, ni ninguna materia en la carrera que nos mencione o nos hable sobre discapacidades, síndromes o patologías.

## **Entrevista N° 2**

Edad: 51 años.

Antigüedad: 12 años.

1. ¿Qué sabe usted al respecto de la educación inclusiva?

Tengo dos nenes con inclusión, uno con hiperactividad y otro sobre cefalitis al nacer. Lo que yo sé es lo que me van contando las maestras inclusoras, me ayudan a planificar con las adaptaciones, o me cambian las actividades adecuadas a la discapacidad según las necesidades del alumno.

2. ¿Recibió información sobre la educación inclusiva en su formación docente?

No, ningún tipo de información.

3. ¿Qué conocimientos científicos tiene acerca de la Condición del Espectro Autista? ¿De dónde los obtuvo?

Leí porque me interesa. Por otro lado, tengo a mi prima que es psicopedagoga y ella me ha brindado muchísima información. Más que nada cuando comienzan primero y segundo que vos observas al alumno con alguna característica. Es donde mi prima me dice que tengo que esperar un tiempo y me dice que pruebe con algún juego para ver si me doy cuenta, y he comprado varios materiales para eso, como dados, cartas, los cuales de todas maneras los implemento en todos los alumnos.

4. ¿Recibió capacitación sobre la Condición del Espectro Autista en su formación docente? ¿Cuáles?

No, nada.

5. ¿Cómo aboradas o aboradarías dicha condición dentro del aula?

Primero darme cuenta si tiene autismo. He tenido situaciones donde me ha parecido y donde observo síntomas, de los cuales son muchas características. Observo como se mueve el alumno dentro del aula, con sus pares, conmigo, con el pizarrón, con el cuaderno, como se posiciona en el recreo y luego voy al equipo de orientación escolar para que me ayuden. Para que lo saquen del aula y vean si realmente presenta este espectro o yo estoy equivocada.

6. ¿Qué estrategias o herramientas implementas o implementarías? ¿De dónde las

obtuviste?

Si, a través de las maestras inclusoras.

7. ¿Sabe algo en relación a las adaptaciones curriculares?

Si, las conozco y las realizo. Muestro las planificaciones y la inclusora me va diciendo, en ocasiones (estando en primer grado) me dicen que baje a nivel inicial y a partir de ahí vamos viendo cómo se desarrolla el niño.

8. ¿Cuenta con conocimiento acerca de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) que utilizan las personas con CEA? En caso de que si, ¿Cuáles?

No, nada.

9. ¿Qué opinión tiene respecto a las Maestras Inclusoras? ¿Favorecen la inclusión de dichos alumnos? ¿Por qué?

Sí, porque me dan herramientas de cómo manejarme en el aula y cuando ellas se van continuo con esas herramientas. Ejemplo: como tratarlos, donde sentarlos, etc.

10. ¿Conoce a alguien que tenga CEA?

Si, un familiar.

11. ¿Tuvo alguna experiencia o practica con un estudiante diagnosticado con Condición del Espectro Autista? ¿Cómo desarrollo su rol dentro del aula? ¿Utilizo alguna estrategia o herramienta? ¿Cuáles? En caso de que no, ¿Por qué?

Si, aún no está diagnosticado, la familia lo está tratando, pero se sabe que es un tipo de autismo leve. Al no estar con una inclusora trato de sentarlo adelante, hablarle despacio, cuando veo que está nerviosa le agarro las manos.

12. ¿Tuvo alguna experiencia fuera del ámbito educativo con una persona con Condición del Espectro Autista? ¿Cuál? ¿Adquirió algún conocimiento de esa persona?

Sí, yo trabajo en un centro complementario y tuvimos un chico con asperger. Nosotros nos dimos cuenta porque el patio caminaba como dinosaurio, tenía muchos conocimientos sobre los animales. Actualmente termino la secundaria, pero no hubo que

incluirlo porque tenía mucha capacidad. Empecé a buscar a googlear, después tenía una compañera que es de especial y también nos ayudó. Una de las cosas que le pasaban al niño es que no le gustaba que le griten, no jugaba con sus compañeros. Yo pienso que ellos son chicos con capacidades diferentes, no con discapacidad.

13. ¿Cómo podría definir el trabajo con la/el psicopedagogo?

Bueno, en ocasiones me brinda ayudan en el aula cuando la maestra inclusora no está.

14. ¿Considera que hoy en día se cumple la educación inclusiva en los estudiantes con CEA? ¿Por qué?

Si están diagnosticados para mí si se cumple. Pero muchas veces pasa que nosotros les comunicamos a las familias, y no se encargan de llevarlo al pediatra o en todo caso si lo llevan, pero si los derivan a otro especialista no quieren. Pero de parte de la institución y de las maestras inclusoras, si para mí se cumple.

### **Entrevista N° 3**

Edad: 52 años.

Antigüedad: 17 años.

1. ¿Qué sabe usted al respecto de la educación inclusiva?

Sé que se trabaja con los mismos contenidos, pero adaptados al alumno con inclusión. Nosotros les damos los contenidos a la inclusora y ellas lo adaptan y realizan la actividad referida a la discapacidad de cada alumno.

2. ¿Recibió información sobre la educación inclusiva en su formación docente?

Si, acerca de las adaptaciones del diseño. La educación inclusiva hace algunos años se implementó y la maestra inclusora adaptaba las actividades. El año pasado me paso que la maestra inclusora me dijo que evaluemos al alumno y que le podía dar yo las actividades, o algo similar a las actividades que le daba ella.

3. ¿Qué conocimientos científicos tiene acerca de la Condición del Espectro Autista? ¿De dónde los obtuvo?

Ninguno. Nosotras estamos preparadas para ser maestras de grado, si nos vamos adaptando, pero no estudiamos nada acerca del tema.

4. ¿Recibió capacitación sobre la Condición del Espectro Autista en su formación docente? ¿Cuáles?

No, porque para eso está la inclusora.

5. ¿Cómo aboradas o abordarías dicha condición dentro del aula?

Ubicarlo adelante de todo dentro del aula para que sostengan la atención. Si yo me ponía de costado, él no se concentraba.

6. ¿Qué estrategias o herramientas implementas o implementarías? ¿De dónde las obtuviste?

Las herramientas que obtuve fueron de las maestras inclusoras. De todos modos, este año debemos hacer las actividades y planificar de manera general.

7. ¿Sabe algo en relación a las adaptaciones curriculares?

Si se, pero lo realizan las maestras inclusora. De todos modos, en el diseño curricular viene una parte sobre educación inclusiva, donde están los propósitos para los chicos con inclusión, brinda actividades para trabajar con ellos como las tics de aula inclusiva, el trabajo en pareja y demás.

8. ¿Cuenta con conocimiento acerca de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) que utilizan las personas con CEA? En caso de que si, ¿Cuáles?

Si trabaje las tics pero como computadoras, videos, etc. En relación a las tics que usan las personas con autismo desconozco.

9. ¿Qué opinión tiene respecto a las Maestras Inclusoras? ¿Favorecen la inclusión de dichos alumnos? ¿Por qué?

Si, nos guían y nos orientan, porque nosotras no estamos preparadas para la

inclusión, recién ahora nos estamos acomodando un poco a lo que es dado que cuando estudiamos no la estudiamos sobre eso, porque para eso están las docentes de especial.

10. ¿Conoce a alguien que tenga CEA?

Si, alumnos.

11. ¿Tuvo alguna experiencia o practica con un estudiante diagnosticado con Condición del Espectro Autista? ¿Cómo desarrollo su rol dentro del aula? ¿Utilizo alguna estrategia o herramienta? ¿Cuáles? En caso de que no, ¿Por qué?

Si, tuve un alumno donde la inclusora me decía que me ponga delante de él porque si no, no podía sostener la atención y no podía permanecer más de dos horas dentro del aula. Por otro lado, también tuve otro alumno que no le gustaba que canten dentro del aula, no podíamos aplaudir, no podía concurrir a los actos. Las estrategias que usamos eran cantar más bajo, con ambos índices hacemos que aplaudimos sin hacer mucho ruido y a los actos directamente no concurre y se queda dentro del aula o el gabinete con alguna docente o la inclusora si esta en ese momento.

12. ¿Tuvo alguna experiencia fuera del ámbito educativo con una persona con Condición del Espectro Autista? ¿Cuál? ¿Adquirió algún conocimiento de esa persona?

No.

13. ¿Cómo podría definir el trabajo con la/el psicopedagogo?

No trabajo mucho con el equipo donde se encuentra el psicopedagogo.

14. ¿Considera que hoy en día se cumple la educación inclusiva en los estudiantes con CEA? ¿Por qué?

Si, se cumple. Porque están las maestras inlcusoras que les adaptan las actividades, nosotros también, nosotros les damos las secuencias didácticas y ellos las adaptan según la problemática del alumno, y después en caso de que necesite más actividades y no está la inclusora en ese momento, trato de adaptarlas yo.

#### Entrevista N° 4

Edad: 57 años.

Antigüedad: recientemente jubilada con 28 años de docencia.

1. ¿Qué sabe usted al respecto de la educación inclusiva?

Sé que hay que atender la diversidad y es algo difícil.

2. ¿Recibió información sobre la educación inclusiva en su formación docente?

No, yo me forme a la antigua.

3. ¿Qué conocimientos científicos tiene acerca de la Condición del Espectro Autista? ¿De dónde los obtuvo?

No tengo ningún conocimiento.

4. ¿Recibió capacitación sobre la Condición del Espectro Autista en su formación docente?

¿Cuáles?

No, yo estudie en el año 1986.

5. ¿Cómo aboradas o abordarías dicha condición dentro del aula?

Siempre atendiendo a la individualidad y pidiendo ayuda al equipo de psicología.

6. ¿Qué estrategias o herramientas implementas o implementarías? ¿De dónde las obtuviste?

Buscar prácticas que sean acorde a la problemática que tengan, adaptando contenidos.

7. ¿Sabe algo en relación a las adaptaciones curriculares?

Si, están en el diseño te obligan a hacerlo. Pero el docente está muy solo para todo, tenemos muchos alumnos, a veces es muy difícil tener a una persona con alguna discapacidad dentro del aula y enseñar a todos.

8. ¿Cuenta con conocimiento acerca de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) que utilizan las personas con CEA? En caso de que si, ¿Cuáles?

No, las tics las trabajo en la escuela como la computadora, pero sobre autismo no sé nada.

9. ¿Qué opinión tiene respecto a las Maestras Inclusoras? ¿Favorecen la inclusión de dichos alumnos? ¿Por qué?

Si, la favorece, yo las defiendo y para mi debería haber una en cada aula y trabajar en conjunto con nosotros dado que ellas saben sobre el tema y trabajan re bien con los alumnos, para mi fueron de gran ayuda.

10. ¿Conoce a alguien que tenga CEA?

Si, un conocido.

11. ¿Tuvo alguna experiencia o practica con un estudiante diagnosticado con Condición del Espectro Autista? ¿Cómo desarrollo su rol dentro del aula? ¿Utilizo alguna estrategia o herramienta? ¿Cuáles? En caso de que no, ¿Por qué?

No.

12. ¿Tuvo alguna experiencia fuera del ámbito educativo con una persona con Condición del Espectro Autista? ¿Cuál? ¿Adquirió algún conocimiento de esa persona?

No. Solo trate a este conocido, pero nada más, lo que observe es que se centran solo en un solo tema y hablaba de manera repetitiva sobre eso.

13. ¿Cómo podría definir el trabajo con la/el psicopedagogo?

En su momento no recibí ayuda.

14. ¿Considera que hoy en día se cumple la educación inclusiva en los estudiantes con CEA? ¿Por qué?

Si en ciertos aspectos, porque se permite que estén dentro de la educación común tengan la dificultad que tengan. Pero que estén dentro de la educación común no quiere decir que se resuelva la situación, a veces no lo podemos manejar. Es decir, la escuela es inclusiva, pero la inclusión va más allá. Una vez me tocó trabajar con una alumna con síndrome de Down que no sabía cómo trabajar y no tenía ayuda de nadie, entonces ahí noto que no se

cumple la inclusión. Ellos tienen otro ritmo de aprendizaje y necesitan de un acompañante terapéutico constantemente, es muy difícil.

### **Entrevista N° 5**

Edad: 55 años.

Antigüedad: 18 años.

1. ¿Qué sabe usted al respecto de la educación inclusiva?

Se algo sobre educación especial, que atiende a alumnos con diferentes capacidades, en las cuales se utilizan diferentes herramientas para que ellos puedan acceder a los contenidos de una forma u otra. Donde el docente tiene que saber las características del alumno y utilizar estrategias y herramientas acorde a los contenidos que el alumno pueda incorporar. A veces existen desfasajes con los alumnos con otras capacidades, pero en si lo que se debe hacer es trabajar un mismo contenido, pero con las actividades adaptadas, nunca se les debe cambiar o bajar el contenido.

2. ¿Recibió información sobre la educación inclusiva en su formación docente?

No, cuando yo la hice no.

3. ¿Qué conocimientos científicos tiene acerca de la Condición del Espectro Autista? ¿De dónde los obtuvo?

No.

4. ¿Recibió capacitación sobre la Condición del Espectro Autista en su formación docente?  
¿Cuáles?

No. Es más ni siquiera para el cargo de directivo que fui a rendir nos tomaron nada de esto, solo un poco acerca de la inclusión, pero nada en particular.

5. ¿Cómo aboradas o abordarías dicha condición dentro del aula?

Deberíamos saber primero las características de cada chico, primero contenerlo, después tener en cuenta que discapacidad tiene, hablarles bajo, darles consignas

claras y cortas, explicarles más de una vez si es necesario. No trabajar en un ambiente alternativo, pero sí que estén más cerca del docente sin que los demás se den cuenta, tratar de que los compañeros sepan que él es diferente en algunas cosas, que él tiene otras capacidades, pero que en otras son diferentes ellos.

6. ¿Qué estrategias o herramientas implementas o implementarías? ¿De dónde las obtuviste?

Las mismas que en la pregunta anterior.

7. ¿Sabe algo en relación a las adaptaciones curriculares?

Las adaptaciones curriculares son un desastre, es lo que no se entiende de escuela especial, porque si las inclusoras pertenecen a una misma institución, no se entiende porque algunas adaptan las actividades al docente y se las llevan y otras les dicen que las hagan ellos. Dicen que hay que trabajar en parejas pedagógicas, pero recargan al docente. Y las adaptaciones tienen que estar porque si no los alumnos con discapacidad están perdidos dentro del aula.

8. ¿Cuenta con conocimiento acerca de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) que utilizan las personas con CEA? En caso de que si, ¿Cuáles?

No, lo sé solo en general como el aula virtual con computadoras donde todos pueden aprender y no se nota tanto la diversidad, pero muchas veces no se aplican. Pero en especial las tics para personas con autismo no las conozco.

9. ¿Qué opinión tiene respecto a las Maestras Inclusoras? ¿Favorecen la inclusión de dichos alumnos? ¿Por qué?

No, porque les dedican poco tiempo. Son muchos chicos y tienen poca carga horaria.

10. ¿Conoce a alguien que tenga CEA?

Si, un alumno.

11. ¿Tuvo alguna experiencia o practica con un estudiante diagnosticado con Condición del

Espectro Autista? ¿Cómo desarrollo su rol dentro del aula? ¿Utilizo alguna estrategia o herramienta? ¿Cuáles? En caso de que no, ¿Por qué?

Si. Tuve un alumno que se metía debajo de la mesa cuando se cansaba que no quería escribir más, pero era muy bueno en matemáticas. Logro alfabetizarse, pero prácticas del lenguaje le costaba. Otra característica es que no soportaba el ruido, no iba a los actos, a educación física ni a ningún recreativo, en esos momentos donde había un evento se quedaba en el gabinete con el equipo de orientación escolar. Y en quinto año cambio, pudo ir a un camping con sus compañeros, lograba concurrir a los actos, etc.

Cuando estábamos en matemáticas y él quería pasar al pizarrón tenías que dejarlo porque si no tenía crisis y se enojaba. Lo sentaba cerca mío, siempre estaba solo porque no soportaba tener a alguien al lado, se aislaba. Cuando hacia las crisis lo dejaba, cuando no quería entrar al aula intervenía el equipo, se conversaba con él, o se llamaba a la familia, se calmaba o lo retiraban. En las actividades de prácticas del lenguaje tuvimos que utilizar diferentes herramientas para que logre alfabetizarse. En ocasiones no quería trabajar con nadie que no fuera su maestra inclusora, había generado mucho apego. Las adaptaciones se le hacían solo en prácticas del lenguaje hasta donde él podía. En matemáticas no. Siempre lo evaluábamos oralmente, le dábamos consignas cortas y claras, escribir poco porque se enojaba cuando tenía que hacer redacciones.

Después tengo a otro que le agarran muchas crisis, el lleva juguetes y juega con eso, se aísla e intenta escribir muy poco pero oralmente es espectacular, cuenta todo y tiene mucha memoria.

12. ¿Tuvo alguna experiencia fuera del ámbito educativo con una persona con Condición del Espectro Autista? ¿Cuál? ¿Adquirió algún conocimiento de esa persona?

No.

13. ¿Cómo podría definir el trabajo con la/el psicopedagogo?

Bueno, brindan bastantes herramientas y realizan reuniones con las familias

para orientarlos.

14. ¿Considera que hoy en día se cumple la educación inclusiva en los estudiantes con CEA? ¿Por qué?

Si desde el momento que están en una escuela común, desde el momento en que lo acepta toda la comunidad educativa. Pero deberían tener inclusoras con más carga horaria para ellos, con más atención. Yo propondría una inclusora acompañando a la docente en el salón, de manera paralela para que realmente se dé la inclusión desde ese lugar.

### **Entrevista N° 6**

Edad: 50 años.

Antigüedad: 15 años.

1. ¿Qué sabe usted al respecto de la educación inclusiva?

Nada más que lo que hay en el diseño curricular.

2. ¿Recibió información sobre la educación inclusiva en su formación docente?

No nada.

3. ¿Qué conocimientos científicos tiene acerca de la Condición del Espectro Autista? ¿De dónde los obtuvo?

No tengo ningún conocimiento.

4. ¿Recibió capacitación sobre la Condición del Espectro Autista en su formación docente?  
¿Cuáles?

No.

5. ¿Cómo abordas o abordarías dicha condición dentro del aula?

Tuve un caso que para mí era autismo, se tapaba la cara, le hacía mal el ruido y se tapaba las orejas. Entonces yo le hablaba siempre como a los demás, pero a su vez le explicaba al resto que había cosas que a algunos nos molestan, que no todos somos iguales. Para hablar con él lo sacaba afuera del aula y trataba de explicarle las cosas de manera

tranquila. Era muy perfeccionista, le agarraban crisis cuando se lo corregía o se equivocaba, no le gustaba. Le costaba seguir las reglas, por ejemplo, se iba al baño solo sin avisar.

6. ¿Qué estrategias o herramientas implementas o implementarías? ¿De dónde las obtuviste?

Cuando he trabajado con maestras inclusoras no tuve buenas experiencias, no me realizaban las adaptaciones. Yo bajaba el contenido o adaptaba los contenidos como podía. Por otro lado, realizaba las evaluaciones para todos iguales para que el alumno no sienta que no puede. Entonces le daba las actividades de la evaluación por partes. Por otro lado, nunca obtuve ayuda del equipo de orientación.

7. ¿Sabe algo en relación a las adaptaciones curriculares?

Nada, yo las adapto de acuerdo a lo que a mí me parece, no tengo un diseño específico para eso.

8. ¿Cuenta con conocimiento acerca de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) que utilizan las personas con CEA? En caso de que si, ¿Cuáles?

No, solo las tics básicas como usar la computadora.

9. ¿Qué opinión tiene respecto a las Maestras Inclusoras? ¿Favorecen la inclusión de dichos alumnos? ¿Por qué?

Son re importantes, pero no hacen lo que les corresponde, son nuevas y no tienen experiencia o tal vez no están bien formadas o no les interesa. Ellas trabajan sobre las actividades que yo les doy sin hacer las adaptaciones.

10. ¿Conoce a alguien que tenga CEA?

Si, un alumno.

11. ¿Tuvo alguna experiencia o practica con un estudiante diagnosticado con Condición del Espectro Autista? ¿Cómo desarrollo su rol dentro del aula? ¿Utilizo alguna estrategia o herramienta? ¿Cuáles? En caso de que no, ¿Por qué?

Tuve un alumno que no tenía maestra inclusora, por lo cual adaptaba algunas

actividades, no sostenía mucho la atención, pero después escribía bien y le iba muy bien en matemáticas.

12. ¿Tuvo alguna experiencia fuera del ámbito educativo con una persona con Condición del Espectro Autista? ¿Cuál? ¿Adquirió algún conocimiento de esa persona?

Si. Observaba que se aislaba, estaba mucho con la tecnología, no sabe hablar, es hiperactivo.

13. ¿Cómo podría definir el trabajo con la/el psicopedagogo?

Como comenté en la otra pregunta, no obtengo ayuda del equipo de orientación escolar ni de la psicopedagoga.

14. ¿Considera que hoy en día se cumple la educación inclusiva en los estudiantes con CEA? ¿Por qué?

En algunos casos si y en otros no. Si bien yo trato de incluir a los alumnos con autismo, no tengo las herramientas para trabajar con ellos. Por otro lado, existen otros casos en los que he observado que las maestras no incluyen, y también está el tema de las maestras inclusoras que hablamos anteriormente.

## **Entrevista N° 7**

Edad: 43 años.

Antigüedad: 5 años

1. ¿Qué sabe usted al respecto de la educación inclusiva?

Algo, en general de las adaptaciones y de la ley de inclusión.

2. ¿Recibió información sobre la educación inclusiva en su formación docente?

Si poco, pero sí. Tenía una docente con la que mi grupo planteo que no teníamos herramientas para trabajar con personas con inclusión y decidió por cuenta propia ocupar una de sus horas para charlar sobre el tema, entonces iban maestras inclusoras y profesoras de discapacidad a las cuales nosotras les realizábamos preguntas para sacarnos

dudas.

3. ¿Qué conocimientos científicos tiene acerca de la Condición del Espectro Autista? ¿De dónde los obtuvo?

Muy poco, como características por ejemplo temblequeo, dar muchas vueltas, movimientos repetitivos, golpearse solo, taparse las orejas.

4. ¿Recibió capacitación sobre la Condición del Espectro Autista en su formación docente? ¿Cuáles?

No.

5. ¿Cómo abor das o abordarías dicha condición dentro del aula?

En el aula mayormente se trabaja con la maestra inclusora, yo le doy en contenido y ella lo adapta a la capacidad que tiene el alumno, a lo que puede llegar a concretar.

6. ¿Qué estrategias o herramientas implementas o implementarías? ¿De dónde las obtuviste?

La inclusora me deja trabajos, yo trabajo de la misma manera con todos los alumnos con la diferencia que es el mismo material adaptado a él. Otras estrategias que tengo son trabajar tranquila, hablar bajo, acercarme a trabajar de manera individual, doy el trabajo al resto y le explico a él solo después.

7. ¿Sabe algo en relación a las adaptaciones curriculares?

Nada, lo aprendes porque entras al aula y vez la manera de trabajo de las maestras inclusoras, porque en realidad no tenemos nada escrito al respecto.

8. ¿Cuenta con conocimiento acerca de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) que utilizan las personas con CEA? En caso de que si, ¿Cuáles?

Si conozco los tableros con tema motriz, tarjetas con nombre y números, tarjetas de colores, pero nunca las implemente.

9. ¿Qué opinión tiene respecto a las Maestras Inclusoras? ¿Favorecen la inclusión de dichos alumnos? ¿Por qué?

Si, favorecería si fueran todos los días, si tuvieran más carga horaria.

10. ¿Conoce a alguien que tenga CEA?

Si, alumno.

11. ¿Tuvo alguna experiencia o practica con un estudiante diagnosticado con Condición del Espectro Autista? ¿Cómo desarrollo su rol dentro del aula? ¿Utilizo alguna estrategia o herramienta? ¿Cuáles? En caso de que no, ¿Por qué?

Si tuve. Trabajaba con las adaptaciones de la maestra inclusora, hablándole cerca, trabajando de manera individual, hablando bajo, consignas claras y cortas.

12. ¿Tuvo alguna experiencia fuera del ámbito educativo con una persona con Condición del Espectro Autista? ¿Cuál? ¿Adquirió algún conocimiento de esa persona?

Sí, pero no adquirí ningún conocimiento.

13. ¿Cómo podría definir el trabajo con la/el psicopedagogo?

No trabajo con ellas, no me ayudan.

14. ¿Considera que hoy en día se cumple la educación inclusiva en los estudiantes con CEA? ¿Por qué?

No, porque no se trabaja como corresponde. Una maestra inclusora que vaya una hora por semana no sirve, porque el resto de las horas el alumno está conmigo y yo no estoy capacitada, aunque sepa algo del espectro.

### **Entrevista N° 8**

Edad: 43 años.

Antigüedad: 16 años.

1. ¿Qué sabe usted al respecto de la educación inclusiva?

Tengo los conocimientos por trabajar en especial, yo soy profesora de discapacidad neurolocomotora por lo cual yo solo puedo ejercer como maestra inclusora solo con algún alumno que tenga una discapacidad motora.

2. ¿Recibiste información sobre la educación inclusiva en tu formación docente? No.
3. ¿Qué conocimientos científicos tenes acerca de la Condición del Espectro Autista? ¿De dónde los obtuviste?

El conocimiento que tengo en por mi formación en discapacidad, en el tramo lo vimos y después por cosas que he leído y me he informado. Conozco las conductas como los movimientos repetitivos, el balanceo, movimientos involuntarios, descargas, balbuceos, golpes hacia ellos mismos, golpes a las cosas repiten palabras, aislamiento, vínculo con las personas que ellos elijen, son muy selectivos, y muchas veces el rechazo al mundo exterior, etc.

4. ¿Recibiste capacitación sobre la Condición del Espectro Autista en tu formación docente? ¿Cuáles? No.
5. ¿Cómo aboradas o aboradarías dicha condición dentro del aula?

La aboradaría con contención, trabajando de manera igualitaria con todos los chicos dentro de lo posible, adaptando actividades, pero no para él, sino adaptar el resto a él. Seria no incluirlo, si no que los demás hagan lo que él puede.

6. ¿Qué estrategias o herramientas implementas o implementarías? ¿De dónde los obtuviste? Lo mismo que en la pregunta anterior.
7. ¿Qué sabes sobre las adaptaciones curriculares?

La maestra inclusora debe adaptar las propuestas pedagógicas que el docente le da al alumno teniendo en cuenta sus capacidades y posibilidades.

8. ¿Sabes algo acerca de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que utilizan las personas con CEA? En caso de que si, ¿Cuáles conoces?

Las he visto e implemente una o dos, pero no desde mi propia experiencia, sino que lo debía trabajar con chicos que lo trabajaban con otro especialista como fonoaudióloga.

9. ¿Qué opinas respecto a las Maestras Integradoras? ¿Favorecen la inclusión de dichos alumnos? ¿Por qué?

Si favorecen, es una herramienta muy importante, pero siempre y cuando lleven a cabo su trabajo y deberían implementar más carga horaria para tener una continuidad pedagógica, tanto desde lo pedagógico como en la parte social

10. ¿Conoces a alguien que tenga CEA? Si, alumnos.

11. ¿Tuviste alguna experiencia o practica con un estudiante diagnosticado con Condición del Espectro Autista? ¿Cómo desarrollaste tu rol dentro del aula? ¿Utilizaste alguna estrategia o herramienta? ¿Cuáles? En caso de que no, ¿Por qué?

Si tuve. Desarrolle mi rol respetando sus espacios y condiciones, creando vínculos, y sobre todo informándome más que nada con la familia, preguntándoles que le provoca agrado o desagrado, que puede hacer y qué no.

12. ¿Tuviste alguna experiencia fuera del ámbito educativo con una persona con Condición del Espectro Autista? ¿Cuál? ¿Adquiriste algún conocimiento de esa persona?

Si tuve, pero ya tenía los conocimientos por mi formación en discapacidad.

13. ¿Cómo podría definir el trabajo con la/el psicopedagogo? yo cuento con bastante información por mis otras carreras, pero no trabajo de manera conjunta con las psicopedagogas porque desde el equipo no brindan mucha ayuda.

14. ¿Pensas que hoy en día se cumple la educación inclusiva en los estudiantes con CEA? ¿Por qué?

No, porque hay muchas inclusiones, pero no está la inclusión específicamente llevada bien a cabo. Por poner una inclusora que acompañe a un alumno no se cumple el rol que realmente necesita.

## **Entrevista N° 9**

Edad: 48 años.

Antigüedad: 20 años.

1. ¿Qué sabe usted al respecto de la educación inclusiva?

Todo es mucho, se bastante, desde que estoy en educación hemos recibido formación, pero de todos modos se mas por mi formación personal.

2. ¿Recibió información sobre la educación inclusiva en su formación docente?

No.

3. ¿Qué conocimientos científicos tiene acerca de la Condición del Espectro Autista? ¿De dónde los obtuvo?

Tengo conocimientos generales de las características, como por ejemplo lo repetitivo, el aislarse, tener ciertas obsesiones, todo lo obtuve de psicopedagogía, pero muy poco.

4. ¿Recibió capacitación sobre la Condición del Espectro Autista en su formación docente? ¿Cuáles?

No.

5. ¿Cómo aboradas o aboradarías dicha condición dentro del aula?

Haciendo atención a la diversidad, generando espacios de escucha y atención puntuales con ese alumno, pidiendo ayuda al equipo de orientación escolar, pidiendo capacitaciones al CIE, articulando con otros niveles como la educación especial, centros de padres, realizar un taller con ellos y sumarlos. Trabajar el vínculo con el acompañante terapéutico si es que tiene, generar propuestas inclusivas.

6. ¿Qué estrategias o herramientas implementas o implementarías? ¿De dónde las obtuviste?

No tuve experiencia con un alumno con autismo pero supongo que trabajaría sobre el ambiente sonoro para que no haya tanta contaminación sonora para el alumno y que pueda tener un ambiente más tranquilo, trabajar con sus compañeros, realizar estrategias específicas que incluyan a los compañeros para mejorar el vínculo, trabajar con los padres de ese alumno con estrategias que ellos puedan tener en cuenta, la participación de ellos dentro del aula, trabajar en pareja pedagógica con el equipo de orientación escolar. Otra cosa que he

hecho, pero con otras características es trabajar en ambientes alternativos, proponer clases en el patio, todo depende de las características del alumno con autismo, dado que en ocasiones si las sacas de su ambiente no les gusta porque son estructurados.

7. ¿Sabe algo en relación a las adaptaciones curriculares?

De las adaptaciones curriculares se todo, sé que son abiertas, que son flexibles, que se pueden adaptar a los contextos y a los espacios, que si bien el diseño curricular es prescriptivo permite una movilidad, es decir, permite cierta flexibilidad. Los he utilizado dentro del aula. Siempre lo tomo como algo que se tiene que adaptar a las necesidades de los chicos que están dentro del aula. También coincide que tengo otra mirada desde la psicopedagogía. No me condiciona el diseño curricular, si tengo que modificar algo por las características del alumno lo hago sin dificultad.

8. ¿Cuenta con conocimiento acerca de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) que utilizan las personas con CEA? En caso de que si, ¿Cuáles?

No se específicamente cuales usan, pero sé que puedo sumar dentro del aula las tics para el aprendizaje y el rendimiento de los chicos, depende de las características, a algunos les facilita la Tablet y a otros no porque les genera adicción y después no se los puedes sacar. Todo depende de cómo se caracteriza su espectro y sus rasgos de personalidad que son diversos en cada chico.

9. ¿Qué opinión tiene respecto a las Maestras inclusoras? ¿Favorecen la inclusión de dichos alumnos? ¿Por qué?

Sí, porque son el nexo entre la educación primaria tradicional y la especial. Es fundamental, siempre trabaje bien con ellas dentro del aula, a veces se genera controversia porque tienen poca carga horaria pero bueno, están tapadas de chicos y no pueden más que eso. Soy muy optimista respecto del trabajo que se puede hacer en conjunto con ellas.

10. ¿Conoce a alguien que tenga CEA?

No, conozco a amigas que tienen hijos donde yo me puedo dar cuenta a través

de características que podrían tener autismo, pero no en profundidad. Yo no trabaje en diagnóstico, en clínica trabaje muy poco, yo me dedico más a la orientación vocacional con adolescentes, entonces no trabajado en el diagnóstico de patologías.

11. ¿Tuvo alguna experiencia o practica con un estudiante diagnosticado con Condición del Espectro Autista? ¿Cómo desarrollo su rol dentro del aula? ¿Utilizo alguna estrategia o herramienta? ¿Cuáles? En caso de que no, ¿Por qué?

No.

12. ¿Tuvo alguna experiencia fuera del ámbito educativo con una persona con Condición del Espectro Autista? ¿Cuál? ¿Adquirió algún conocimiento de esa persona?

No.

13. ¿Cómo podría definir el trabajo con la/el psicopedagogo?

Soy psicopedagoga y trabajo muy bien con el equipo de orientación escolar. Es muy importante trabajar en conjunto con ellos, como también es importante la intervención del psicopedagogo dentro del aula y con los docentes, ya que podemos brindarles mucha información y herramientas trabajando en pareja pedagógica.

14. ¿Considera que hoy en día se cumple la educación inclusiva en los estudiantes con CEA? ¿Por qué?

Sí, pero no. Me nace decir sí, porque todos los padres que quieran inscribir a su hijo en la escuela tienen el derecho de hacerlo y no se les puede negar la inscripción. De ahí a un conocimiento pleno es muy difícil, no porque no haya buena voluntad, sino porque es muy difícil la práctica por la cantidad de alumnos que hay dentro de las aulas, por los espacios que soy muy limitados, por los recursos que cuenta el docente para darle una buena educación a todos los alumnos.

Sí se cumple que lo puedan inscribir, pero que reciba la educación plena dentro del aula, que logre aprendizajes de calidad y cantidad no.

Si tienen un acceso a la educación con una articulación de la maestra

inclusora, todo está bien, pero no se lleva a cabo bien el aprendizaje.

### **Entrevista N° 10**

Edad: 52 años.

Antigüedad: 11 años.

1. ¿Qué sabe usted al respecto de la educación inclusiva?

No, se nada de la inclusión. Tengo chicos incluidos, pero van las psicopedagogas a hablar con nosotros, nos hacen orientaciones, hacemos informes con ellas, también nos muestran sus informes y cada tanto van a la escuela por cada chico que se trata con ellas. Yo no comparto la inclusión, para mí no es inclusión, yo no estudie para esto, y aunque vaya la inclusora 2 veces a la semana y 2 horas no me sirve porque la inclusión la tengo yo todos los días dentro del aula, no le puedo prestar la atención como quisiera porque tengo más alumnos y aparte de eso porque yo no estudie para discapacidad. Quise estudiar discapacidad, pero no pude porque para mí era muy fuerte, soy muy sensible. Pero vas a la escuela y entra un chico con inclusión, una no está preparada mentalmente ni anímicamente, y más los casos severos. Cuando quieres ayudarlos no lo logras porque una no está preparada, no puedes trabajar de manera individual porque tenes más alumnos. Yo no comparto este tipo de inclusión. A veces son para discriminar, yo veo que los chicos se sienten observados. Me paso una vez que iba un nene en silla de ruedas en estado vegetativo e iba a gimnasia, la profesora de gimnasia no podía hacer nada y no sabía cómo hacer, y sus compañeros lo miraban, lo veían diferente, preguntaban porque era así y de ese modo lo discriminan. Yo no acepto ni comparto esta inclusión, para eso están las escuelas especiales. A veces los padres no quieren ver la realidad de sus hijos.

2. ¿Recibió información sobre la educación inclusiva en su formación docente?

No.

3. ¿Qué conocimientos científicos tiene acerca de la Condición del Espectro Autista? ¿De

dónde los obtuvo?

Se algunas características como los movimientos repetitivos, aislarse, el tema con los ruidos, pero nada más, nunca me intereso leer sobre el tema. Lo que se me lo han comentado en ocasiones la psicopedagoga o el equipo.

4. ¿Recibió capacitación sobre la Condición del Espectro Autista en su formación docente?  
¿Cuáles?

No.

5. ¿Cómo aboradas o abordarías dicha condición dentro del aula?

Seguramente el alumno iría con acompañante terapéutico porque sería la única forma de trabajar con él. Trabajaría con el acompañante y adaptando las actividades.

6. ¿Qué estrategias o herramientas implementas o implementarías? ¿De dónde las obtuviste?

Si es severo directamente no tendría herramientas, porque por más de que este el acompañante terapéutico o la inclusora, yo no estudie para discapacidad. Y si es leve lo trataría como al resto, pero con actividades más bajas y adaptadas, pero siempre con el acompañante terapéutico.

7. ¿Sabe algo en relación a las adaptaciones curriculares?

Por lo general las adaptaciones se las hacen las inclusoras, nosotros les damos la planificación con las actividades y ellas las adaptan acorde a cada chico. Hay que darle los textos anticipados para que los lean en la casa, algunos escriben en mayúscula, entonces van adaptando.

8. ¿Cuenta con conocimiento acerca de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) que utilizan las personas con CEA? En caso de que si, ¿Cuáles?

No.

9. ¿Qué opinión tiene respecto a las Maestras Inclusoras? ¿Favorecen la inclusión de dichos alumnos? ¿Por qué?

No, que vayan dos horas a la semana no me sirve para nada, yo creo que si son maestras inclusoras deberían ir las cuatro horas todos los días. Por otro lado, en vez de acompañante terapéutico prefiero a alguien que haya estudiado discapacidad.

10. ¿Conoce a alguien que tenga CEA?

No.

11. ¿Tuvo alguna experiencia o practica con un estudiante diagnosticado con Condición del Espectro Autista? ¿Cómo desarrollo su rol dentro del aula? ¿Utilizo alguna estrategia o herramienta? ¿Cuáles? En caso de que no, ¿Por qué?

No.

12. ¿Tuvo alguna experiencia fuera del ámbito educativo con una persona con Condición del Espectro Autista? ¿Cuál? ¿Adquirió algún conocimiento de esa persona?

No.

13. ¿Cómo podría definir el trabajo con la/el psicopedagogo?

En ocasiones trabajo con ellos por los informes, pero no me han dado mucha ayuda igual repito yo no estudie para eso.

14. ¿Considera que hoy en día se cumple la educación inclusiva en los estudiantes con CEA? ¿Por qué?

No, ni con autismo ni con ninguno. No se cumple de ninguna manera. La inclusión no pasa por ahí, al contrario, yo siento que están más expuestos, más observados por sus compañeros.

## **Entrevista N° 11**

Edad: 34 años.

Antigüedad: 6 años.

1. ¿Qué sabe usted al respecto de la educación inclusiva?

Yo creo que es una responsabilidad y derecho. Creo que la práctica es el

inconveniente, porque es lo que a veces percibimos las docentes. Somos humanos los que llevamos esta práctica entonces no tenemos que perder el eje de que estos niños son personas que tenemos que educar, formar y atenderlos, a veces esa atención por un diagnóstico o certificado, va a ser distinta por el resto. Yo tengo esa idea de que cada nene es único, escribe como puede, contesta lo que puede, se luce como quiere porque ellos desarrollan su personalidad con nosotros. Mis experiencias fueron muy gratificantes en el sentido de que a mí no me resulta una molestia interactuar con una psicopedagoga fuera de la escuela, de que venía a hablar conmigo y me planteaba que necesita el alumno, que hacemos con ellos, no me molesta tampoco hacerlo con los padres, soy muy defensora de la inclusión, la valoro mucho. Estoy conforme con cómo se aborda la inclusión en el establecimiento educativo en el que estoy trabajando.

2. ¿Recibió información sobre la educación inclusiva en su formación docente?

Muy poco, tuve una clase en segundo año donde se abordó la ley de la inclusión, se debatió, surgieron determinadas opiniones sobre cómo se lleva, como se aborda, si es buena, si es efectiva, eficiente. Recuerdo haber hecho una actividad con mis compañeras, un trabajo donde teníamos que abordar las distintas problemáticas con niños con inclusión, con un listado de patologías, síndromes, espectros y demás, lo realice pensando que en la clase se iba a abordar con un debate, pero entregamos la carpeta y nunca hubo una devolución. Pero bueno la practica hace al maestro y en el campo y la trayectoria uno va aprendiendo.

3. ¿Qué conocimientos científicos tiene acerca de la Condición del Espectro Autista? ¿De dónde los obtuvo?

Hace 35 años las personas con capacidades diferentes vivían a través de otro contexto social, había niños que no estaban tan expuestos, iban a escuelas especiales y los otros a la escuela primaria común. Desde lo científico lo aprendí más con mi familia porque tengo un hermano con autismo. Presentan una sensibilidad auditiva, puede ser una virtud o puede ser dañino, hablar de manera repetitiva, mirar algo sea una película y se ríe o repite y se

sabe todo, o se ríe de un chiste que ya conoce como si fuera la primera vez, presentan mucha memoria visual, poder de orientación, rituales, sentido de pertenencia. Hay que respetar también sus decisiones. Nunca supe si es hereditario, o de donde proviene, si fue algo del embarazo, si era algo genético, o algo de salud mental que se puede haber manifestado. Para mi estamos viendo a alguien superior, nos acostumbramos a lo normal, pero ellos desarrollan más lados sensitivos y perceptivos, los vamos descubriendo día a día, desarrollan características físicas en algún deporte o son brillantes con su mente.

4. ¿Recibió capacitación sobre la Condición del Espectro Autista en su formación docente?  
¿Cuáles?

No. Siempre me he capacitado en cosas con el criterio de avanzar en la educación. Como la inclusión ya es algo que está dentro de las escuelas y se supone que es algo que nosotras lo tenemos que tener adquirido. No me gustan las etiquetas, la inclusión se deja en un papel, nosotras debemos enseñar. En las capacitaciones nos dan cosas pedagógicas sobre las materias, pero no abordan otras cosas.

5. ¿Cómo aboradas o abordarías dicha condición dentro del aula?

Tuve un niño donde la madre era negadora y decía que él era sí, pero el alumno no hablaba, se aislaba, era bueno desarrollando las actividades escritas, estaba todo el tiempo en su mesa solo en su mundo, se ausentaba mucho fue 5 veces o 10 en el año. De esas veces que fue y trataba de acercarme a él era un alumno muy apartado, muy negado, no había vinculo porque no me conocía, pasaba por crisis por los sonidos dentro del aula, trataba de contenerlo, trataba de explicarle a sus compañeros de que sean cuidadosos con los sonidos y ruidos, respetar cuando él quería hablar o no. Pero al momento del desarrollo de lo pedagógico, ante las preguntas y mi intervención desarrollaba y manifestaba un conocimiento exacto, excelente en lo oral y escrito, pero cuando yo me desplazaba en el resto del aula a atender a otro alumno, ya el alumno perdía el eje de la actividad, necesitaba mucho del uno a uno. Pero tenía una reflexión y un sentido de la orientación y ubicación de lo que se le estaba

transmitiendo a él como aprendizaje y conocimiento muy bueno. Estaba ubicado en un contexto social que por momentos rechazaba para estar en su interior.

6. ¿Qué estrategias o herramientas implementas o implementarías? ¿De dónde las obtuviste?

Implemente mucho refuerzo positivo, me acercaba continuamente y sostenía que él era brillante, le decía que me encantaba como realizaba las actividades, que escribiera como pueda, siempre de manera positiva. Lo hago porque valoro lo que hacen todos los alumnos, porque yo soy la que tiene que lograr que las actividades sean efectivas, los alumnos tienen que absorber. Construimos aprendizajes tanto en lo pedagógico como en la persona.

7. ¿Sabe algo en relación a las adaptaciones curriculares?

Lo que es la temática, se trabaja con una inclusora, se realiza la planificación en pareja pedagógica. Yo realizo mi planificación, lo charlo con ella, se la envió y esa persona que está en conocimiento de la inclusión y sabe las características del alumno, las adapta, me explica que actividades puede hacer y cuáles no. El desafío grande para mí en general con la inclusión que a veces la falla está en el compromiso, yo paso la planificación, la adaptan, pero no duran todo el año, en algún momento se debe volver a planificar y eso a veces falla, no lo hace la inclusora y lo debo adaptar yo. Veo lo que ha logrado, cuanto tiempo demora en las actividades, y trato de hacerlo. En el diseño no tenemos nada que nos ayude, habla de la inclusión, pero dice que no hay que usar la etiqueta y que son todos iguales. Termina siendo hipócrita, la situación está en adaptar la planificación del docente a las herramientas y estrategias que puede el alumno. Por lo cual se dan ese tipo de temáticas y vínculos entre las inclusoras y la docente.

8. ¿Cuenta con conocimiento acerca de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) que utilizan las personas con CEA? En caso de que si, ¿Cuáles?

Las comunes celular, televisión, mucha aplicación de música y video. Mucho sonido, dependiendo las características, pero son muy pegados a la música.

9. ¿Qué opinión tiene respecto a las Maestras Inclusoras? ¿Favorecen la inclusión de dichos alumnos? ¿Por qué?

Yo pase de tener inclusoras que iban a cumplir su horario sin hacer ni siquiera las adaptaciones e iban una vez por semana. Terminaba realizando las adaptaciones yo. Todo depende también del establecimiento. Por otro lado, tuve otra inclusora que era de la mayoría de los alumnos, y era genial, muy buena persona, tenía vocación, trabajaba con todo el grupo. Ella venía a mi casa, me explicaba sobre el aprendizaje en discapacidad, me ayudaba a planificar. En ocasiones fallan cuando desconocen el síndrome, espectro o problemática, y las características que son particulares de cada uno, porque no sabían cómo abordar las planificaciones adaptadas.

10. ¿Conoce a alguien que tenga CEA?

Sí, mi hermano.

11. ¿Tuvo alguna experiencia o practica con un estudiante diagnosticado con Condición del Espectro Autista? ¿Cómo desarrollo su rol dentro del aula? ¿Utilizo alguna estrategia o herramienta? ¿Cuáles? En caso de que no, ¿Por qué?

Si, lo que comente en las preguntas anteriores.

12. ¿Tuvo alguna experiencia fuera del ámbito educativo con una persona con Condición del Espectro Autista? ¿Cuál? ¿Adquirió algún conocimiento de esa persona?

Si por mi hermano, adquirí los conocimientos que comenté anteriormente.

13. ¿Cómo podría definir el trabajo con la/el psicopedagogo?

Con el equipo y la psicopedagoga de la institución donde estoy trabajamos súper bien, de manera colaborativa. Me ayuda muchísimo, me brindan herramientas o bien información respeto de algún alumno cuando no sé cómo intervenir o me sugieren cosas. Son muy importantes para la institución.

14. ¿Considera que hoy en día se cumple la educación inclusiva en los estudiantes con CEA? ¿Por qué?

Yo creo que, si se cumple desde el trabajo, pero no sé si se logra. Siendo honesta, la educación inclusiva es un derecho, pero no se termina de satisfacer una respuesta exitosa en los resultados. En general, tal vez tiene que ver con las ambiciones, si se logran las expectativas o no.

Yo creo que la ley esta perfecta, que se respeta, se trabaja y hay gente que se ocupa mucho. Pero los resultados en la variable de que cambian las maestras año tras año, se observan en todos los niños, y más los que trabajan en contexto de inclusión, no sé hasta dónde llegan los resultados año tras año. Todo se debe observar cuando egresa, se ve la conclusión donde se ve si es independiente, si este alfabetizado, etc. Poder se puede, pero depende de cómo se funciona.

## **Entrevista N° 12**

Edad: 48 años.

Antigüedad: 6 años, no soy titular.

1. ¿Qué sabe usted al respecto de la educación inclusiva?

Soy mama de una nena con inclusión por lo cual estoy en contacto con la inclusión. Sé que debo estar en contacto con la inclusora, con la escuela especial, tengo orientaciones y configuraciones de las actividades, trabajado a la par con la inclusora.

2. ¿Recibió información sobre la educación inclusiva en su formación docente?

No.

3. ¿Qué conocimientos científicos tiene acerca de la Condición del Espectro Autista? ¿De dónde los obtuvo?

Si tengo, pero no conozco todos los niveles, en este momento hay un montón de denominaciones que no las estudie, se sobre autismo en general, se aíslan, movimientos repetitivos, son sensibles a los ruidos, etc.

4. ¿Recibió capacitación sobre la Condición del Espectro Autista en su formación docente?

¿Cuáles?

No.

5. ¿Cómo abor das o abor darías dicha condición dentro del aula?

Primero tomando las características propias de cada alumno, porque cada uno es diferente, no importa la problemática que tenga, sino hay que observarlo y tener en cuenta cuando se produce una crisis o que la desencadena, que necesidades tiene, tener en cuenta sus particularidades.

6. ¿Qué estrategias o herramientas implementas o implementarías? ¿De dónde las obtuviste?

Primero me apoyo en la maestra inclusora, me dan orientaciones que son de ayuda diariamente y herramientas que ellas me otorguen porque como docentes estamos preparados para enseñar, pero no para trabajar con personas con autismo. Todas las herramientas que me dan las maestras inclusoras las pongo en práctica, después desde el acercamiento se puede ver también como funciona. Las estrategias que me han dado son que, de consignas más cortas, tiempo de trabajo más acotado, hojas sueltas. Siempre desde mi experiencia he realizado esas estrategias, capaz otros alumnos con autismo necesitan otras herramientas. Siempre se debe respetar al alumno y sus necesidades.

7. ¿Sabe algo en relación a las adaptaciones curriculares?

Si, las realizo. En ocasiones trabajamos con nenes que no tienen proyectos de inclusión y hasta que le salen los proyectos nosotras adaptamos las actividades a las necesidades del niño. Hay una parte de nuestro diseño que habla de la inclusión y esas actividades pueden adaptarse a eso.

8. ¿Cuenta con conocimiento acerca de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) que utilizan las personas con CEA? En caso de que si, ¿Cuáles?

No, solo trabajamos con tics básicas. Sé que hay, pero nunca vi o trabajé con esas tics.

9. ¿Qué opinión tiene respecto a las Maestras Inclusoras? ¿Favorecen la inclusión de dichos alumnos? ¿Por qué?

Si totalmente, he tenido buenas experiencias con ellas y siempre ayudan en las adaptaciones, son las que más conocen al alumno con inclusión.

10. ¿Conoce a alguien que tenga CEA?

Si.

11. ¿Tuvo alguna experiencia o practica con un estudiante diagnosticado con Condición del Espectro Autista? ¿Cómo desarrollo su rol dentro del aula? ¿Utilizo alguna estrategia o herramienta? ¿Cuáles? En caso de que no, ¿Por qué?

Si, tuve dos, uno que necesitaba trabajar en hojas apartes. Otro que necesitaba las consignas más acotadas, tenía ritmo de trabajo más cortos, era muy estructurado, necesitaba rutina de trabajos, ante una crisis necesitaban contención, permanecía bien dentro del aula, pero cuando manifestaba la crisis lo teníamos que retirar y lo venía a buscar la familia.

12. ¿Tuvo alguna experiencia fuera del ámbito educativo con una persona con Condición del Espectro Autista? ¿Cuál? ¿Adquirió algún conocimiento de esa persona?

Si, pude observar comportamientos, como que camina en círculos, grita, repite palabras, conductas reiterativas, sensibilidad auditiva.

13. ¿Cómo podría definir el trabajo con la/el psicopedagogo?

Trabajamos bien, nos ayudan bastante.

14. ¿Considera que hoy en día se cumple la educación inclusiva en los estudiantes con CEA? ¿Por qué?

Sí, yo pienso que si, como observación me gustaría que la inclusora viniera más días y más horas, porque a los alumnos con inclusión les hace bien trabajar con ellas, dado que tienen conocimientos específicos sobre el autismo. Pienso que, si se cumple porque nos acercan a esos alumnos, nos dan herramientas y posibilidades de trabajar con él, porque

nosotras en nuestro estudio planificamos de acuerdo al nivel y la inclusora acerca a la escuela y al alumno a lo que él puede lograr para ese nivel, por lo cual trabajamos a la par de esa persona, siempre y cuando el docente tenga apertura a trabajar con ellos. Hay que aceptar, respetar y poner en práctica las intervenciones que las inclusoras realizan.

***Consentimientos informados:***

# UFLO

UNIVERSIDAD

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de <sup>Psicología y</sup> ~~Ciencias de la Salud~~ de UFLO Universidad,

desean conocer cuales son los conocimientos que tienen sobre

Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad

es conocer e indagar sobre los conocimientos en relación a los

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración

de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente

autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento

para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados

a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán

presentados en la Facultad <sup>Psicología y Ciencias Sociales</sup> ~~Ciencias de la Salud~~ y que podrán ser

expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose

siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y


que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a


participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a

[sinvestydes@uflo.edu.ar](mailto:sinvestydes@uflo.edu.ar).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de

investigación.

Firma: 

Firma Profesional Informante: 

Aclaración: IGLESAS, Lucía

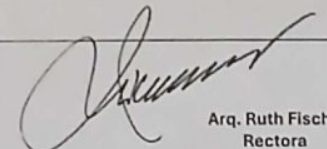
Aclaración: MAZZOLANI, Conde la

DNI: 29.303.059

DNI: 41198 995

Fecha: 18/02/25

Protocolo N°: 1



Arq. Ruth Fische  
Rectora  
UFLO

LA CEA 121  
docentes  
grupos.  
SPECTRO  
AUTISTA

# UFLO

UNIVERSIDAD

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Biología y

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de ~~C. Sociales~~ de UFLO Universidad, desean conocer ~~Cuales...~~ <sup>Cuales... son los conocimientos que tiene sobre la CEA.</sup> ~~los docentes de grado.~~

Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre ~~los conocimientos en relación a los estudiantes~~ <sup>con condición del espectro autista.</sup>

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

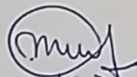
Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad ~~de Psicología y Ciencias Sociales~~ <sup>de Psicología y Ciencias Sociales</sup> y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a [sinvestydes@uflo.edu.ar](mailto:sinvestydes@uflo.edu.ar).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

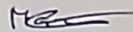


Aclaración: OLIVIA MARÍA ROSA

DNI: 22.971.857

Fecha: 19-02-2025

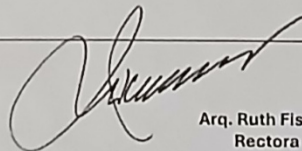
Firma Profesional Informante:



Aclaración: Marcela Condela

DNI: 41.198.995

Protocolo N°: 2



Arq. Ruth Fische  
Rectora  
UFLO

# UFLO

UNIVERSIDAD

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de <sup>Psicología y</sup> ~~Ciencias~~ de UFLO Universidad, desean conocer <sup>Cuales son los conocimientos que tiene sobre la CCA</sup> ~~los docentes de grado~~. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre <sup>los conocimientos en relación a los estudiantes con condición del espectro autista</sup> ~~los conocimientos en relación a los estudiantes~~. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

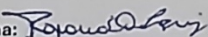
La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad <sup>Psicología y Ciencias Sociales</sup> ~~Ciencias~~ y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a [sinvestydes@uflo.edu.ar](mailto:sinvestydes@uflo.edu.ar).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma: 

Aclaración: <sup>Román Díaz</sup> ~~Román Díaz~~

DNI: 22.625.894

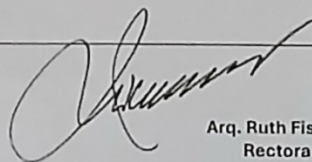
Fecha: 22/02/2025

Firma Profesional Informante: 

Aclaración: <sup>Masspani Condela</sup> ~~Masspani Condela~~

DNI: 41.198.995

Protocolo N°: 3



Arq. Ruth Fische  
Rectora  
UFLO

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de <sup>Psicología y</sup> ~~Ciencias~~ de UFLO Universidad, desean conocer <sup>cuales son las condiciones que tiene sobre</sup> ~~cuales son las condiciones que tiene sobre~~ la <sup>CEA los docentes de grado</sup> ~~CEA los docentes de grado~~. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre <sup>las condiciones en las que las personas con síndrome</sup> ~~las condiciones en las que las personas con síndrome~~ <sup>en condiciones del espectro autista</sup> ~~en condiciones del espectro autista~~. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

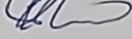
La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

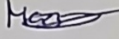
Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

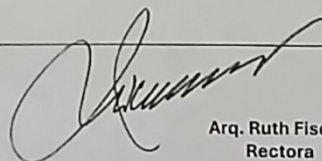
Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad <sup>Psicología y Ciencias Sociales</sup> ~~Psicología y Ciencias Sociales~~ y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a [sinvestydes@uflo.edu.ar](mailto:sinvestydes@uflo.edu.ar).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:   
 Aclaración: ELVIRA URBINO  
 DNI: 18555754  
 Fecha: 24/02/2025

Firma Profesional Informante:   
 Aclaración: Marcela Condela  
 DNI: 41.198995  
 Protocolo N°: 4



Arq. Ruth Fische  
 Rectora  
 UFLO

# UFLO

UNIVERSIDAD

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de <sup>Psicología y</sup> ~~Ciencias de la Salud~~ de UFLO Universidad, desean conocer <sup>cuales son los compañeros que tienen sobre la CEA.</sup> ~~cuales son los miembros de la Facultad de Ciencias de la Salud que tienen sobre la CEA.~~ Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre <sup>los conocimientos en relación a los estudiantes con condición DEL ESPECTRO AUTISTA.</sup> ~~los conocimientos en relación a los estudiantes con condición DEL ESPECTRO AUTISTA.~~ Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad <sup>Psicología y Ciencias de la Salud</sup> ~~de Ciencias de la Salud~~ y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a [sinvestydes@uflo.edu.ar](mailto:sinvestydes@uflo.edu.ar).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:



Aclaración: GONZÁLEZ SOJA

DNI: 21.445.540

Fecha: 24-2-2025

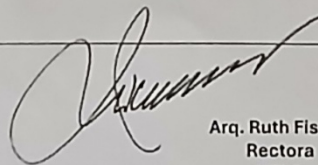
Firma Profesional Informante:



Aclaración: Marzo con: Candela

DNI: 41.198.995

Protocolo N°: 5



Arq. Ruth Fische  
Rectora  
UFLO

# UFLO

UNIVERSIDAD

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer cuáles son los conocimientos que tienen sobre la CEA.  
los docentes de grado.

Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre los conocimientos en relación a las estudiantes con condición del espectro autista.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.


La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad Psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a [sinvestydes@uflo.edu.ar](mailto:sinvestydes@uflo.edu.ar).


Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma: 

Aclaración: no se gana

DNI: 23.934267

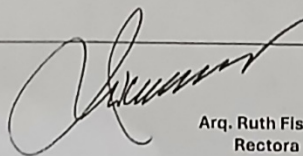
Fecha: 29/02/25

Firma Profesional Informante: 

Aclaración: Magdalena Candela

DNI: 41.198995

Protocolo N°: 6



Arq. Ruth Fische  
 Rectora  
 UFLO

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de <sup>Psicología y</sup> ~~Ciencias Sociales~~ UFLO Universidad, desean conocer <sup>cuales son los conocimientos que tienen sobre la C.E.A</sup> los docentes de grado.

Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre <sup>los conocimientos en relación a las estadísticas con condicio del espectro autista</sup> los conocimientos de la administración.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

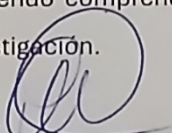
Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.


Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad <sup>Psicología y Ciencias Sociales</sup> y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a [sinvestydes@uflo.edu.ar](mailto:sinvestydes@uflo.edu.ar).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:



Firma Profesional Informante: 

Aclaración: <sup>Fernandez de los</sup>

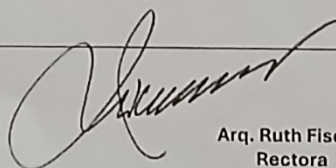
Aclaración: <sup>Mazzone</sup> Condela

DNI: 28.872.645

DNI: 41.198.995

Fecha: 24/02/25

Protocolo N°: 7



Arq. Ruth Fische  
Rectora  
UFLO

# UFLO

UNIVERSIDAD

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de ~~C. Sociales~~ <sup>Psicología</sup> de UFLO Universidad, desean conocer ~~Cuales son los conocimientos que tiene sobre la CEA~~ <sup>los docentes de grado</sup>. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre ~~los conocimientos en relación con el estudiante~~ <sup>con condición del espectro autista</sup>. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad ~~Psicología y Ciencias Sociales~~ <sup>Psicología y Ciencias Sociales</sup> y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a [sinvestydes@uflo.edu.ar](mailto:sinvestydes@uflo.edu.ar).

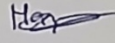
Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma: 

Aclaración: <sup>CEA</sup> Cecilia M. Agustina

DNI: 28.289.985.

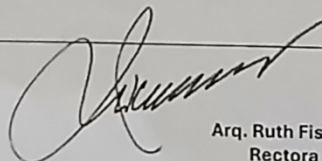
Fecha: 24/2/2025.

Firma Profesional Informante: 

Aclaración: Marcela Condela

DNI: 41.198.995

Protocolo N°: 8



Arq. Ruth Fische  
Rectora  
UFLO

# UFLO

UNIVERSIDAD

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología de UFLO Universidad, desean conocer cuales son los conocimientos que tiene sobre la CEA los docentes de grado.

Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las condiciones de las relaciones a los estudiantes con condiciones del espectro autista.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

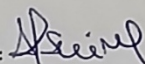
La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad Psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a [sinvestydes@uflo.edu.ar](mailto:sinvestydes@uflo.edu.ar).

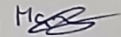
Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma: 

Aclaración: Olga Victoria Alajó

DNI: 25326438

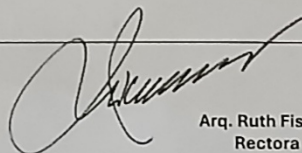
Fecha: 25/2/2025

Firma Profesional Informante: 

Aclaración: Maggdon Condela

DNI: 41.198.975

Protocolo N°: 9



Arq. Ruth Fische  
Rectora  
UFLO

# UFLO

UNIVERSIDAD

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de <sup>Psicología</sup> ~~C. Sociales~~ de UFLO Universidad, desean conocer <sup>cuales son los conocimientos que tienen sobre la CEA</sup> ~~los docentes de grado~~.

Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre <sup>los conocimientos en relación a los estudiantes con condiciones del espectro autista</sup> ~~los conocimientos en relación a los estudiantes~~.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

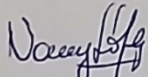
La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad <sup>Psicología y Ciencias Sociales</sup> ~~C. Sociales~~ y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a [sinvestydes@uflo.edu.ar](mailto:sinvestydes@uflo.edu.ar).


Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma: 

Aclaración: NANCY LÓPEZ

DNI: 22.864.416.

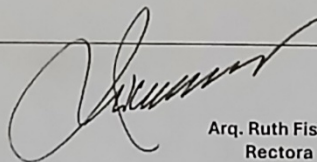
Fecha: 25-02-25.

Firma Profesional Informante: 

Aclaración: Massacón Candela

DNI: 41.198.995

Protocolo N°: 10



Arq. Ruth Fische  
Rectora  
UFLO

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de <sup>Psicología</sup> ~~C. Sociales~~ de UFLO Universidad, desean conocer <sup>cuales son las características que tiene sobre la CEA</sup> ~~los docentes de grado.~~

Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre <sup>las características en relación a los estudiantes con condiciones del espectro autista.</sup>

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad <sup>de Psicología y Ciencias Sociales</sup> y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a [sinvestydes@uflo.edu.ar](mailto:sinvestydes@uflo.edu.ar).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Aclaración: <sup>OLivito Sofía</sup>

DNI: 35.095.906

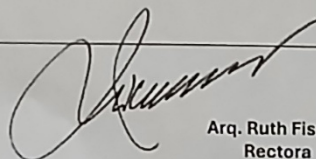
Fecha: 26/2/25

Firma Profesional Informante: <sup>M...</sup>

Aclaración: <sup>M...</sup> ~~Manoela Conde~~

DNI: 41.198.995

Protocolo N°: 11



Arq. Ruth Fische  
Rectora  
UFLO

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Psicología

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de ~~Psicología~~ de UFLO Universidad, desean conocer ~~cuales son los~~ <sup>los</sup> ~~condicionamientos que tienen sobre la~~ <sup>los docentes de grado.</sup> CEA

Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre ~~los condicionamientos que tienen sobre el estudiante~~ <sup>con condiciones del espectro autista</sup>

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad ~~Psicología~~ <sup>Psicología y Ciencias Sociales</sup> y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a [sinvestydes@uflo.edu.ar](mailto:sinvestydes@uflo.edu.ar).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Aclaración: <sup>Mazzone, YAMICA</sup>

DNI: 25526537

Fecha: 27/2/25

Firma Profesional Informante:

Aclaración: <sup>Mazzone Condela</sup>

DNI: 41198995

Protocolo N°: 12

Arq. Ruth Fische  
Rectora  
UFLO