Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación
y Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Inicial
.

El autismo y la inclusión, una mirada diferente

Alumno:	María Paloma Anagazian
Sede:	Centro
Fecha:	18/05

RESUMEN

Este trabajo de investigación se centra y construye en el aporte de las docentes de educación inicial, de las maestras integradores y de madres y padres con hijos e hijas con trastorno del espectro autista para poder evaluar si los educadores de nivel inicial cuentan con las herramientas para trabajar con alumnos y alumnas con autismo. Destacando la importancia de la inclusión en la educación y de la utilización de diferentes prácticas inclusivas.

Las entrevistas se realizaron en primer lugar, a docentes de nivel inicial pertenecientes a instituciones del barrio Caballito, de gestión privada. En segundo lugar, a maestras integradoras de gestión privada, en el barrio Caballito, comuna 7. Y, en tercer lugar, a una madre y a un padre con un hijo con autismo que, asisten a dos colegios en el barrio Caballito, comuna 7, de gestión privada.

La pregunta de investigación es la siguiente: ¿los docentes de nivel inicial tienen competencias profesionales para trabajar con niños/as con trastorno del espectro autista?

Por otro lado, la metodología empleada es cualitativa utilizando entrevistas semiestructuradas. Se derivaron preguntas secundarias sobre el conocimiento y el saber de los docentes acerca del autismo y de las herramientas que pueden poseer. Por tal motivo se hicieron entrevistas a cinco docentes, tres maestras acompañantes y dos padres para poder dar respuesta a la pregunta de investigación. Además, el estudio se enmarca en un enfoque exploratorio y descriptivo, para evaluar las herramientas con las que cuentan los docentes de nivel inicial.

Por último, la conclusión, expresa sobre la importancia que tienen dentro de la sociedad que, las instituciones educativas sean inclusivas para que todos y todas tengan las mismas oportunidades y que los docentes junto a los profesionales externos les puedan brindar a los alumnos/a herramientas. Y además se hace hincapié en la importancia de la comunicación entre todas las partes involucradas en la enseñanza y aprendizaje del niño y niña.

Palabras clave: inclusión educativa – trastornos del espectro autista -prácticas inclusivas - competencias docentes.

ÍNDICE DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN 5

1.1. Objetivo general 5

1.2. Objetivo especificos 5

2. ANTECEDENTES 9

3. MARCO TEÓRICO 11

3.1. Hablemos de discapacidad 11

3.2. ¿Qué son los trastornos del neurodesarrollo? 11

3.3. Paradigma de la discapacidad 18

3.4. Educaciòn inclusiva 20

3.5. Formacion docente 20

3.5.1. Practicas actuales sobre la inclusiòn escolar 24

3.5.2. Polìticas educativas inclusivas 25

3.5.3. Curriculum inclusivo 26

3.5.4. Instituciones escolares 27

3.5.5. Proyecto educativo institucional 28

3.5.6 Proyecto pedagogico individual 29

3.6. Adecuaciones curriculares 31

3.7. Competencias docentes en el Nivel Inicial 32

4. ENCUADRE METODOLÓGICO 34

5. ANÁLISIS DE DATOS 35

5.1. Caracteristicas del alumno/a 36

5.2. Presencia de las maestras integradora 38

5.3 Herramientas de los docentes 40

5.4 Instituciones escolares..... 42

5.5 Equipo de orientacion escolar 44

5.6 Obstaculos y facilitadores 45

6. CONCLUSIONES 51

Referencias bibliográficas 54

Anexo A. Preguntas docentes 56

Anexo A. Preguntas maestras integradoras 57

Anexo A. Preguntas a madres y padres 58

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación, está dirigido a docentes de nivel inicial con mayor experiencia en el campo educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en institutos de gestión privado. Se pretende dar cuenta de la relación entre el trastorno de espectro autista y las prácticas de inclusión puestas en actividad en centros educativos actuales. Por este motivo, en el siguiente párrafo se presentará la pregunta de investigación: ¿Qué competencias profesionales poseen los/as docentes del nivel inicial en las escuelas en el barrio caballito para trabajar con niños con tea? Por otro lado, el propósito de esta investigación, es comprender el valor que le otorgan los docentes a la práctica pedagógica inclusiva y de esta manera a la formación docente continua. Durante este trabajo de investigación se utilizará el enfoque cuantitativo.

Asimismo, para poder comprender en profundidad este tema, es necesario plantearse las siguientes preguntas que, nos pueden ampliar el campo de investigación. Y éstas son; ¿Cuáles son las prácticas inclusivas actuales que desarrollan los docentes en el abordaje de las actividades?; ¿Qué relación tiene la formación docente con la política de una escuela inclusiva?; ¿Qué prácticas inclusivas realizan los docentes con niños/as con tea?

Por otro lado, los objetivos en un trabajo de investigación son imprescindibles, ya que indican lo que se espera de la investigación. También es determinar la meta a la que se aspira llegar. Las cualidades de un buen objetivo son: tener claridad y precisión. Por eso mismo, es fundamental plantear objetivos tanto generales como específicos. Los objetivos de este trabajado de investigación son los siguientes:

1.1 Objetivo general:

- Identificar cuáles son las competencias profesionales que tienen los docentes del nivel inicial para trabajar con niños con tea.

1.2 Objetivos específicos:

- Determinar las competencias profesionales que necesita un docente para adecuar los contenidos.

- Determinar la formación de futuros docentes coincide con las políticas actuales en cuanto a la inclusión.
- Caracterizar las prácticas inclusivas e identificar su aplicación durante el abordaje
- Determinar coincidencia entre la práctica docente y las políticas actuales en cuanto a la inclusión.

Para comenzar, podemos decir que, es imposible hablar de educación inclusiva sin hacer referencia a las barreras que tiene la educación para que, todos los niños y niñas sin importar su condición tengan acceso y participación a la enseñanza y el aprendizaje. En este punto clave sobre las barreras que tiene la educación, podemos mencionar a los apuntes de la cátedra pedagogía especial de la profesora Guillermina Ferrá en el año 2020. Que, hace referencia a las barreras como los múltiples obstáculos que transita un niño en su escolaridad, algunas de ellas pueden ser la falta de recursos y competencias que puede tener la institución como, por ejemplo, en primer lugar, que cuente con un gabinete pedagógico preparado para acompañar a los niños/as, docentes y si el alumno lo requiere a las apnd y,en segundo lugar, que los docentes tengan las herramientas necesarias para implementar diferentes estrategias con ellos. Ya que, estas suelen impedir que los conocimientos sean accesibles a todos los estudiantes. Para que esto suceda, es fundamental que todos los docentes tengan mayor flexibilidad al currículum y de esta manera todos los educandos puedan acceder al aprendizaje.

Por otro lado, el DSM5 engloba a todas las siguientes categorías dentro del TEA.

- Trastorno autista.
- Síndrome de rett.
- Síndrome de asperger.
- Trastorno desintegrativo infantil.
- Trastorno generalizado del desarrollo.

En este trabajo de investigación vamos a hacer hincapié en el trastorno autista.

Pero ¿qué sabemos del autismo? Para dar comienzo podemos mencionar al texto de educación inclusiva, fundamentos y prácticas para la inclusión del ministerio de educación, que hace alusión sobre que, el autismo, es una condición de vida, es un trastorno del neurodesarrollo que son conjuntos de trastornos y dificultades

mentales, tienen origen en la primera infancia o durante el desarrollo. Éstos, afectan principalmente el desarrollo de la comunicación social y de la conducta, tiene presencia de comportamientos estereotipados e intereses repetitivos y restringidos, tiene dificultades en las relaciones sociales, en la comunicación y en el lenguaje.
Además, se les dificulta tener contacto visual con los demás, tiene poco interés por otros compañeros, no comprende las sutilezas sociales, realiza rutinas que se repiten e inclusive se resiste a la modificación de la misma y también posee una selectividad alimenticia.

También, para comenzar a identificarlo en un niño principalmente lo manifiesta por la escasa o en algunos casos nula comunicación verbal. En cada persona se da de manera única y no hay un solo tipo de autismo. Hay individuos muy diversos en la que los síntomas se manifiestan de forma diferentes y cada evolución es distinta y paulatina.
¿Por qué se considera fundamental poder hablar sobre el autismo y su abordaje en la sala?

En primer lugar, para romper con los estigmas preexistentes a la escolaridad. Por este motivo, es importante, que los docentes cuenten con las herramientas y estrategias necesarias para que logren abordar las diferentes actividades para que todos los educandos tengan acceso a una educación de calidad, sin importar su condición. Y principalmente en estos tiempos que se tiene acceso al internet y además hay mucha más accesibilidad para obtener diferentes materiales como pueden ser los pictogramas que son utilizados como recursos para trabajar con niños con autismo facilitando así la enseñanza y el aprendizaje.

Otro punto que, se puede hacer mención porque nos parece importante es la formación docente. Cuando hablamos de formación docente nos referimos al conjunto de cursos académicos que tienen validez oficial, el principal objetivo es habilitar la práctica docente y actualizar a quienes cumplen funciones de docencia, en cuanto a teorías, procedimientos y técnicas para impartir la enseñanza. Este último es de vital importancia ya que, nutriría a los docentes con las herramienta y estrategias necesarias para afrontar una escuela para todos. Y para saber cómo ayudar a niños/as con alguna condición.

Por ello, es crucial poder hablar de formación docente debido a que, la educación avanza constantemente, esto se puede ver reflejado en que anteriormente la carrera docente contaba con menos años (2) y en la actualidad se ha extendido a cuatro años.

A pesar de que, el plan de estudios se vio modificado se considera muy importante que la carrera pueda brindar diferentes herramientas para realizar distintas estrategias en las actividades pedagógicas. A esto se podría llegar a través de varios cambios, pero principalmente si la carrera contará con más materias específicas que hablen sobre inclusión, integración y adaptaciones curriculares. El último punto, es sumamente importante ya que deberían enseñarles durante la formación como y que es lo que uno tiene que tener en cuenta a la hora de realizar una adecuación curricular.

Para construir una escuela eficaz, inclusiva y acogedora, se debe conocer en qué consiste el autismo. El principal objetivo de este trabajo es conocer este trastorno en profundidad ya que la incidencia de niños con autismo en la actualidad es alta.

El diagnostico precoz es primordial para cualquier tipo de trastorno, pero en el caso de los niños y niñas con tea es importante y necesario ya que cuanto antes se puedan aplicar diferentes medidas y métodos para poder ayudarlos, más fácil podremos hacer su vida y su futuro, debido a que, las intervenciones tempranas influyen de manera significativa en su desarrollo y crecimiento, (Hernández 2011).

El tratamiento es la intervención temprana y provoca que los efectos sean menos raves y que los beneficios sean más duraderos en el tiempo.

2. ANTECEDENTES

A lo largo de estos años, se realizaron varias investigaciones de estudios realizados a nivel nacional e internacional sobre los procesos de inclusión de niños/as con Trastorno del Espectro Autista (TEA), se tomó información suministrada por cada trabajo, que se quiso abordar y cuáles fueron los objetivos de la investigación.

Durante todos estos años, se realizaron varios estudios acerca del trastorno del espectro autista o en la actualidad llamado condición del espectro autista.

En primer lugar, Bell, en su tesis en la universidad de Palermo, 2011, abordó el tema trastorno de espectro autista. En la misma hace hincapié en que la gran dificultad que presentan los niños/as con autismo, es procesar la información proveniente del ambiente exterior y esto genera como consecuencia, respuestas adecuadas al estímulo percibido. Por otro lado, expresa que, para los niños/as la información que reciben del mundo externo, puede ser muy abrumadora. Por tal motivo, ante los estímulos excesivos pueden protegerse aislándose o también reaccionando de forma agresiva.

Además, agrega que, todos los niños/as necesitan y deben ser motivados a socializar y que, la comunicación e interacción, es un área que está totalmente afectada.

Existen múltiples factores, que tienen que ver con las características propias del autismo, que imposibilita el desarrollo espontaneo de habilidades comunicativas. En este trabajo de investigación Benjamín decidió analizar los rituales del autismo en dos casos clínicos de niños con autismo, uno de 7 años y otro de 8 años, que ellos fueron asistidos con un tratamiento cognitivo conductual de forma individualizada en sus respectivos domicilios. Los avances que se observaron, en el área de la comunicación, lenguaje y en la conducta, fueron muy notables.

La segunda tesis seleccionada se realizó en la Universidad Autónoma, facultad de psicología, la autora De la Torre González, emitida en Madrid 2020. En esta tesis se pretende mejorar el proceso de inclusión educativa a nivel general y de forma más específica con el alumnado con el diagnóstico de trastorno de espectro autista.

El objetivo principal de este trabajo práctico es identificar y analizar los aspectos clave de las prácticas inclusivas para este alumnado. Durante la tesis se utilizó el método cuantitativo en donde se realizaron encuestas que fueron, destinadas a docentes de educación infantil, a docentes de educación primaria, a docentes de apoyo especializado y a familias con niños/as con trastorno de espectro autista escolarizados en educación infantil y en educación primaria

En este trabajo De la torre González hizo hincapié sobre ¿qué es la educación inclusiva?, ¿cuáles fueron los avances de la misma?, ¿cuáles son las características del trastorno de espectro autista? y también se realizaron varias investigaciones relacionadas con la educación inclusiva en España.

Los resultados obtenidos durante este trabajo de investigación fueron que el 80% de los profesionales de apoyo, el 64.3% de educación primaria, el 63.60% de profesores de educación infantil, el 68.0% de las familias de educación infantil y el 66.30% de las familias de educación primaria muestran un alto grado de acuerdo con que sus respectivos centros escolaricen al alumnado con tea.

Por último, el 63,60% los docentes de educación infantil, al 54,80% los docentes de educación primaria y al 27,30% los docentes de apoyo le gustarían poder tener una participación más activa que la desarrollada hasta el momento de la recogida de datos. el 91,70% del profesorado y el 72,60% de las familias consideran con un alto grado de acuerdo que todos los colegios deberían escolarizar a alumnado con dificultades de aprendizaje. Por otro lado, el 91,70% del profesorado y el 72,60% de las familias consideran con un alto grado de acuerdo que todos los colegios deberían escolarizar a alumnado con dificultades de aprendizaje.

3. MARCO TEORICO

3.1. Hablemos de discapacidad

Antes de seguir adelante con este trabajo debemos hablar sobre la discapacidad. Es fundamental poder conversar sobre esta temática ya que, las personas con alguna condición deben hacerse visibles para poder valer sus derechos. Es una situación heterogénea que involucra un concepto amplio, complejo y lleno de controversias.

La organización Panamericana de la Salud define a la discapacidad "como personas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, en interacción con diversas barreras, pueden obstaculizar su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás. Según el Informe Mundial sobre la Discapacidad, alrededor del 15% de la población vive con algún tipo de discapacidad. Las mujeres tienen más probabilidades de sufrir discapacidad que los hombres y las personas mayores más que los jóvenes". (2023).

Por otro lado, es súper importante que los derechos se cumplan en las personas con alguna discapacidad y que, tengan las mismas oportunidades que el resto de la sociedad. Y que haya igualdad y no discriminación.

Hay diferentes ámbitos que son prioritarios sobre las que se debe trabajar con el objetivo de alcanzar una sociedad solidaria y por sobre todo incluyente. Estos ámbitos son: acceso a la educación, acceso a la cultura, acceso a la salud, inclusión en actividades recreativas y deportivas y derecho a conseguir y conservar un trabajo. Por tal motivo, es importante reconocer la diversidad, que tengan oportunidades y que, posean un desarrollo pleno.

Pitluk plantea, en su libro "la inclusión educativa como construcción" que, es importante integrar a todos los niños y niñas sin diferencias en la calidad y compromiso en las propuestas que se brindan, desde el respeto por lo que cada niño y cada familia es, puede, necesita y desea. (2019).

3.2. ¿Qué son los trastornos del neurodesarrollo?

Los trastornos del neurodesarrollo son conjuntos de trastornos y dificultades mentales, también, se puede decir que son condiciones heterogéneas que se caracterizan por un retraso o alteración en la adquisición de habilidades en el desarrollo motor, social, en el lenguaje y en la cognición. Los trastornos del neurodesarrollo se dan en la primera infancia o también durante el proceso del desarrollo.

Las anomalías o daños que se producen en dichos trastornos se pueden producir en tres diferentes momentos:

- Durante el embarazo.
- En el periodo perinatal.
- En el trascurso de la infancia.

Afectan a las áreas del lenguaje, la comunicación, la atención y el aprendizaje. Lo que sí, es muy importante su veloz detección y una intervención temprana y de esa manera poder mejorar el pronóstico de estos trastornos.

Hay dos tipos de trastornos del neurodesarrollo los que se pueden solucionar mediante una intervención y un tratamiento adecuado y los que son crónicos, pero igualmente también es importante una intervención adecuada ya que permite disminuir los síntomas.

Se puede mencionar seis tipos de trastornos del neurodesarrolo:

- Trastorno de déficit de atención/hiperactividad (TDAH)
- Dislexia.
- Discapacidad intelectual.
- Trastornos del aprendizaje.
- Síndrome de Rett.
- Trastorno del espectro autista.

En este trabajo de investigación se hará hincapié en el trastorno del espectro autista por tal motivo se puede decir que, la OMS considera que, los trastornos del espectro autista son un grupo de afecciones diferentes y se caracterizan por tener dificultad en la interacción social, en la comunicación, dificultad para pasar de una actividad a otra y gran atención a los detalles. Así mismo, las personas con este

trastorno pueden presentar afecciones comórbidas, como, por ejemplo, epilepsia, depresión, ansiedad, trastorno de déficit de atención e hiperactividad y comportamientos problemáticos, como dificultad para dormir y autolesiones.

Por otro lado, dentro del trastorno de espectro autista se diferencian 3 tipos: síndrome de asperger; trastorno generalizado del desarrollo no especificado (TGD-NE) y autismo.

En primer lugar, el síndrome de asperger por primera vez lo describió el doctor Hans Asperger. Quien tomo a un grupo de niños autistas y observo que, tenían un coeficiente intelectual más elevado que los que tenían autismo. El síndrome de Asperger es un trastorno del espectro autista que suele ser menos grave.

Por consiguiente, Wing (1991), enfatiza que, los niños que tienen éste síndrome hablan a temprana edad, fluida y claramente, con frases bien formadas, pero sólo pronuncian repeticiones lentas, palabra por palabra, de oraciones que le han enseñado repetidamente y fragmentos de comerciales de televisión.

En cuanto a, las características de los niños con síndrome de asperger según el libro “autismo y síndrome de asperger" de Baron-Cohen son las siguientes:

- No hay un retraso en la adquisición de habilidades lingüísticas; discurso pedante; desarrollo precoz del vocabulario.
- Intereses obsesivos.
- Preferencia por ser acompañados por adultos.
- Mala relación con niños de su misma edad.
- Mandones, controladores.
- Anomalías en el comportamiento social que pueden ir desde el aislamiento social hasta la forma invasiva de relacionarse con los demás.
- Deseo de hacer las mismas cosas de forma idéntica una y otra vez.
- Gran capacidad de atención y excelente memoria sobre todo por los detalles; coeficiente intelectual en la media o por encima.

  No obstante, Wing menciona que, el síndrome de asperger tiene mayor frecuencia que el autismo. (1979).

Asimismo, las personas que tienen este síndrome, se destacan en las áreas de ciencias, de matemáticas y en las que están involucradas las habilidades que implican utilizar la memoria.

En segundo lugar, está el trastorno generalizado del desarrollo no especificado, (TGD-NE). Este tipo de trastorno tiene una alteración profunda y grave en tres áreas fundamentales en el desarrollo del niño: habilidades lingüísticas; la conducta y las relaciones sociales e intereses.

Al mismo tiempo, Guerschberg da a conocer que, en el libro, soluciones pedagógicas para el autismo, "los trastornos generalizados del desarrollo conformas un sistema heterogéneo que, está basado en procesos neurobiológicos. Dan origen a déficits en múltiples áreas funcionales, llevando al niño a una alteración difusa y generalizada del desarrollo". (2008, p.9).

Los niños que tienen TGD-NE presentan las siguientes características:

- Tienen dificultades en el desarrollo psicomotriz, como en la motricidad fina y en la coordinación motora.
- En el lenguaje, ya que presentan un vocabulario muy escaso y limitado. A la hora de dialogar tiene dificultades para mantener el tono, el ritmo, el volumen y la entonación adecuada.
- En la capacidad intelectual, los niños que tienen TGD-NE con una sintomatología leve presentan un coeficiente intelectual normal o superior a la media. En cambio, los que tienen síntomas más graves tienden a tener un retraso mental moderado o profundo.
- En la memoria, tienen una memoria selectiva pero no pueden prestar atención a la gran mayoría de los asuntos.
- Afectividad: son personas incapaces de reconocer, comprender y expresar sus propios sentimientos como el de los ajenos. Se les dificulta el mirar a una persona a los ojos e inclusive comprender los comportamientos que tiene otro sujeto.
- Otras características importantes, es que son personas que tienen gran incapacidad para aceptar cambios y una escasa flexibilidad en sus pensamientos.

Y en tercer y último lugar, está el autismo que, durante este trabajo de investigación se hará hincapié fundamentalmente en él. Para introducirnos en lo que la palabra autismo significa, podemos mencionar al psiquiatra suizo Bleuler, que, fue quien utilizó por primera vez el término autista para describir la esquizofrenia. La

palabra autista proviene del término griego “autos” que significa “consigo mismo” y se consideró una buena elección haberlo denominado al autismo con ese nombre ya que, éste implica una profunda dificultad para apreciar el punto de vista de otra persona. Bleuler, explicaba que, los pacientes con autismo toman su mundo fantástico por real y a la realidad por una ilusión. (1943).

Para continuar, se puede mencionar que, según Pérez (2011) el autismo podría ser definido como un síndrome del comportamiento de disfunción neurológica que se caracteriza por difusiones en el área de la comunicación, en las interacciones sociales y en las actividades e intereses del niño.

Otros autores definen al autismo como una alteración neuropsicología de características muy variables, con síntomas graves que se manifiestan principalmente en tres áreas del desarrollo: cognitiva, lingüística y social.

Además, es sumamente importante poder nombrar a Kanner que, fue denominado como “el padre del autismo”. Él en 1943, en su clínica de Baltimore examinó a once niños que padecían lo que se denominaba “aislamiento autista”. Tenían características en común como: dificultades para relacionarse con los demás, ausencia o alteraciones en el lenguaje y deseo de mantener el ambiente sin cambios.

Kanner fue el primero en describir lo que hoy llamamos y conocemos como autismo clásico. Fue el primero en hablar sobre el autismo como un trastorno concreto y lo definió como una condición diferenciada. (1943).

Encontró en los niños tres síntomas principales:

- Incapacidad para relacionarse con otros.
- Alteraciones en el lenguaje que varían desde el mutismo total hasta la producción de relatos sin significados.
- Movimientos repetitivos y limitados sin una finalidad especifica.

Antes de que Kanner intervenga, las personas que presentaban diferentes síntomas vinculados con el autismo se los consideraban personas con esquizofrenia.

Por otro lado, la doctora Wing según el libro autismo y síndrome de asperger opino “que el autismo era un trastorno de espectro que afectaba 1 de cada 500 niños con un coeficiente intelectual por debajo de 70” (1979, p. 46).

Según el autor Baron-Cohen, las características del autismo se pueden detectar durante la primera infancia, pero igualmente se diagnostica más tarde. Las

capacidades y las necesidades de las personas con autismo son diversas y pueden evolucionar con el tiempo. En cada niño y en cada niña el autismo es diferente y por ende evolucionan de manera distinta. (2008).

Durante todas estas investigaciones sobre el autismo se pudieron observar diferentes características:

- Dificultades en la relación social: ausencia de interés por los demás; contacto visual atípico; falta de reciprocidad, no saben esperar su turno para hablar; prefieren estar solos; dificultades para anticipar como el otro se siente.
- Anomalía en la comunicación: habla repetitiva, repiten frases; Neologismos, utilizan palabras ideosincráticas en vez de los términos convencionales; entienden lo que se les dice literalmente; retraso en la adquisición de las habilidades lingüísticas; utilizan el lenguaje de forma inapropiada en contextos sociales.
- Conductas repetitivas e intereses obsesivos: aleteo de manos; giros sobre sí mismos; alinear las cosas; hacer girar las ruedas de un coche de juguete, los hipnotizan los objetos que giran; conducta muy repetitiva; enojos ante los cambios; habilidades aisladas; memoria fuera de lo habitual; necesidad de que las cosas se repitan de forma idéntica.
- Otros rasgos que no encajan en las categorías anteriores pero que son súper importantes: dificultades de aprendizaje en ciertos campos; autolesiones; hipersensibilidad a los sonidos, texturas, sabores, olores y temperatura.

Además, Fejerman, Arroyo, Massaro y Ruggieri, en el libro autismo infantil y otros trastornos hicieron hincapié en otras características mismas del autismo. (2005).

- El juego: se caracteriza por su extremo empobrecimiento, un niño con autismo juega con objetos representacionales. Por lo general manipulan los juguetes en vez de jugar con ellos. Se suelen sentir bien jugando solos debido a que, tienen dificultades para incorporar a otro niño en su juego.
- Afecto: es erróneo pensar que ningún niño con autismo tiene la capacidad de expresar afecto, mientras que a otros los irrita el contacto físico y alejan a quien trata de abrazarlos. También, por lo general suelen prefieren y eligen a los adultos en lugar de los niños.

- Memoria: tienen una memoria verbal y visual superior. Tienen la capacidad de recordar, por ejemplo, caminos. Esto es un testimonio de una excelente memoria espacial.
- Cognitiva: un punto a destacar del autismo es la habilidad irregular de las capacidades cognitivas. Tienen la capacidad para la música, el dibujo, los cálculos, la memoria mecánica, las habilidades espacio-visuales, calculadores de calendarios, memoristas y adivinadores de acertijos.

Por otro lado, Bettelhei fue psicoanalista, en la década de 1960 y afirmó "que los niños con autismo eran como si viviesen en una "burbuja de cristal", que los hacía inalcanzables". (1960, p.43).

El psiquiatra infantil Rutter que, pertenecía al Instituto de Psiquiatría de Londres afirmó que la tasa de autismo era de cada 10.000 niños 4 con autismo. Además, según el libro soluciones pedagógicas para el autismo, el autor consideraba al autismo un obstáculo lingüístico-cognitivo. (1908).

Por otra parte, durante todos estos años hubo diferentes autores que no solamente definieron lo que el autismo significaba, sino que desarrollaron distintas teorías sobre las causas del mismo y de dónde provenía.

Por tal modo, existen muchas afirmaciones controvertidas en la que se entiende el enorme aumento de niños con autismo. En primer lugar, se habló de que las causas podrían ser medioambientales.

Asimismo, Bettelheim hacía alusión a que, el autismo se debía a consecuencias emocionales debido a carecer afecto por parte de los padres y que era una partida sin retorno de la realidad y, por otro lado, Tinberger afirmaba que una de las causas del autismo era la ansiedad. Sin embargo, ya no hay duda de que el trastorno del espectro autista tiene una causa biológica y genética ya que ambos padres portan genes de riesgo. Pero a su vez, las teorías de Rutter demostraron que el autismo no se debía a la frialdad por parte de sus padres, y fue el primero en descubrir que el autismo tenía un componente genético.

Por si fuera poco, Kanner desarrollo que, el autismo es una entidad clínica singular dentro de un grupo de perturbaciones emocionales severas; sin embargo, investigaciones posteriores probaron que es un síndrome de la conducta con una amplia variedad de causas médicas subyacentes.

Rutter pensó que el principal problema era el impedimento del lenguaje producido por un déficit cognitivo. Además, se sostuvo que los trastornos del espectro autista eran secundarios a los problemas en la comunicación. (1960). Sin embargo, el autor Cantwell, en diferentes investigaciones demostraron que el déficit del lenguaje por sí mismo no produce autismo, (1989). En cambio, en la actualidad se piensa que el autismo está dado por trastornos sociales y emocionales producidos por déficit cognitivos.

El autismo dejo de ser un diagnóstico categórico y paso a ser el autismo como un trastorno de espectro. Todos los tipos de autismo causan sufrimiento y por tal motivo no solo hay que tratar a los más graves, sino que, también al autismo más leve.

3.3. Paradigma de discapacidad.

A lo largo de estos años, en la sociedad hubo un cambio de miradas acerca de la discapacidad. Esto podemos verlo reflejado en el libro llamado "formación de educadores para la inclusión educativa" de las autoras Casal y Néspolo. (2019).

- Hay tres diferentes paradigmas:
- Modelo de prescindencia.
- Modelo médico o rehabilitador.
- Modelo social.

El primer modelo es el de prescindencia, se consideraba que la discapacidad tenía origen de causas religiosas y además tenía una miraba que, era indudablemente negativa. En la edad media las personas con discapacidad eran víctimas de prácticas de exterminio. Se consideraba que la persona con discapacidad eran una carga y que no tenían nada para aportar a la sociedad. Se los marginaba, se los dejaba de lado, se los excluía. Los chicos y chicas con discapacidad se consideraban inútiles, dependientes, objetos de lástima y que eran una carga para la sociedad. En este modelo las familias los encendían por vergüenza.

Dentro de este modelo se contemplan dos: el sub modelo eugenésico y el submodelo de marginación.

El sub modelo eugenésico se sitúa en la antigüedad clásica. Los griegos y los romanos veían inconvenientes en el desarrollo y el crecimiento de niños y niñas con

discapacidad. En este sub modelo los griegos consideran que, la discapacidad es un pecado cometido por los padres y los romanos que, es una ruptura en la alianza con los dioses. Pensaban que, la vida de las personas con discapacidad no merecía la pena ser vivida. Por tal motivo, se llegaba a prescindir de estas personas, a través de práctica eugenésicas, este término significa "buen nacimiento" y es una disciplina que tiene como fin cambiar la genética de las personas para poder mejorar la especie humana. El infanticidio es una de las practicas eugenésicas que se utilizaba.

El segundo sub modelo lo denominaron de marginación, tiene como principal característica la exclusión. Durante este sub modelo veían a las personas con discapacidad como objeto de compasión, e inclusive eran rechazadas por la sociedad. Por otro lado, a partir del renacimiento, siglo XV, las personas con discapacidad se transforman en sujetos de asistencia, pero los hospitales tenían un fin que era evitar la muerte de los sujetos con discapacidad, pero también era aislar de la sociedad por miedo al contagio y al rechazo a las personas diferentes. Luego, en el siglo XIX comienza a aparecer el modelo médico o rehabilitador paso de tener causas religiosas a que sean médico-científicas. Este avance se dio por desarrollos científicos de la medicina, la psicología y la pedagogía. Por lo tanto, había que intervenir a través de distintas disciplinas para tratar de resolver las dificultades. En este modelo se hace hincapié en la eliminación, en la cura y en la normalización de las personas con discapacidad. El término de discapacidad se atribuye a una enfermedad o a la ausencia de salud, dentro de este modelo las personas con discapacidad pueden aportar algo a la sociedad siempre y cuando esa persona se esté rehabilitando o normalizando.

Requieren de un tratamiento que permita alcanzar los estándares de lo que era considerado normal para la sociedad y que de esta forma pueda obtener por parte de la sociedad el valor como persona.

A partir del siglo XIX, comienzan a abrirse las puertas a la educación especial que, busca tratar o asistir a todas las personas que no son capaces de adaptarse a las exigencias de las escuelas normales.

El tercer y último modelo es el social: Durante este modelo se comienza a entender que la discapacidad forma parte de la sociedad. Que ya las causas no son ni religiosas, ni medicas-científicas como antes, sino que, únicamente sociales. Además, en este

modelo se consideran diferentes derechos; civiles, políticos, económico, sociales y culturales. La autora Aguilar Montoya (2004) plantea en este último modelo que las personas con discapacidad son sujetos de derecho.

Este cambio de paradigma requiere una profunda reflexión por parte de la sociedad para lograr una verdadera igualdad de oportunidades para dejar de lado la perspectiva reduccionista que aloja en el sujeto el déficit para concebir a la discapacidad centrada en el entorno y en lo social.

En este modelo la sociedad a las personas con discapacidad se los empezó a incluir, a aceptar y a respetar, se dejó de pensar en que la discapacidad era una enfermedad y se comenzó a pensar en una condición de salud.

3.4. Educación inclusiva.

Para comenzar este capítulo podemos decir que, la inclusión educativa es un proceso que, debe garantizar que, todos los niños/as, haciendo hincapié a sus habilidades, necesidades y características individuales puedan tener una educación de calidad, en un ambiente de aprendizaje seguro y respetuoso. Por tal motivo, es fundamental propiciar diferentes recursos que sirvan para apoyar a los alumnos/as con discapacidades.

Además, la Organización de Estados Iberoamericanos expresa que, la inclusión educativa "es un proceso orientado a garantizar el derecho a una educación de calidad a todos los y las estudiantes en igualdad de condiciones, considerando la equidad de oportunidades en la participación de los procesos integrales de aprendizaje. Prestando especial atención a quienes están en situación de mayor exclusión" (2023).

Mientras tanto, Pitluk en su libro la inclusión educativa, como construcción expresa que, "la inclusión hace referencia a un aspecto muy debatido en el ámbito educativo. La inclusión educativa solo es posible de forma enriquecedora solo si se desarrolla desde un trabajo respetuoso y conjunto. No todas las situaciones son iguales por ende las estrategias utilizadas van a ser diferentes y las resoluciones también son particulares, pensadas en sus particularidades e individualidades" (2019, p 13.).

Es híper importante hacer hincapié a que un trabajo inclusivo para que sea positivo y potente es necesario poder trabajar en equipo entre todas las personas involucradas a la enseñanza y aprendizaje del niño/a. El docente debe andamiar la integración, articular las acciones y favorecer los procesos. Pero a su vez este trabajo como se ha mencionado anteriormente es imposible sin un trabajo en equipo y colaborativo, con las maestros/as de apoyo psicopedagógico y con maestros/as de apoyo a la integración.

La educación inclusiva comprende una perspectiva pedagógica y un derecho humano. Y tiene que construir condiciones para que todos los estudiantes sin importar su condición, sean valorados y aprendan juntos en entornos inclusivos. La perspectiva de la educación inclusiva problematiza la mirada de los déficits ya sean intelectuales, motrices, sensoriales, entre otros, que no pueden apropiarse de los contenidos escolares (Ainscow,2002).

Construir una didáctica inclusiva es sumamente importante, y es fundamental que los docentes utilicen el diseño universal para el aprendizaje y los nuevos desafíos (dua) debido a que, contribuye a considerar las barreras de accesibilidad a la educación a las que los estudiantes están enfrentados.

La educación inclusiva antiguamente era una posibilidad educadora y en el siglo XXI se instaló en el concepto mismo de educar. La inclusión dejo de ser solo para las personas que tienen alguna discapacidad, que, eran mirados como diferentes y también las personas con problemáticas en el aprendizaje, ya que, la diversidad no es una variable pedagógica, sino que, es un atributo natural de las personas.

Es importante destacar que, la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (en adelante CDPD-ONU) que fue aprobada en 2006, proporcionó un apoyo fundamental a la educación inclusiva. Es una convención de derechos humanos y desarrollo que, además de redefinir que se entiende por discapacidad, hace un desglose a través de los diferentes derechos brindando herramientas para su goce efectivo.

Se entiende a la inclusión como un proceso dado principalmente por la participación real y busca garantizar al proponer diferentes prácticas. En una lectura armónica puede comprenderse su alcance, pero el artículo 24 se avoca al derecho a

la educación y compromete a los estados partes a tener en cuenta la diversidad de todos los niños, jóvenes y adultos, para el logro de aprendizajes de calidad.

Tal como plantea Rosa Blanco en el prólogo a la versión en castellano para América Latina y el Caribe del índice para la Inclusión, la educación inclusiva no tiene que ver solo con el acceso de los alumnos con discapacidad a las escuelas comunes sino con eliminar o minimizar barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Hay dos metas básicas para que se dé verdaderamente la inclusión y éstas son: lograr la igualdad educativa y superar todo tipo de discriminación en la educación es una de las prioridades de la cooperación de la OEI, siguiendo los objetivos del desarrollo sostenible y la agenda 2030.

- Fortalecer políticas y programas que promuevan la equidad, la inclusión y la capacidad de las escuelas para avanza en una educación inclusiva para todos y todas.
- Fortalecer las competencias de diferentes actores en relación con la equidad, la inclusión y la atención a las diversidades.

Según el libro soluciones pedagógicas para el autismo, el autor Tony Booth desarrolló tres conceptos fundamentales necesarios para la inclusión educativa en la actualidad:

- Culturas inclusivas: sostiene la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante. En la que cada uno de sus miembros es valorado. Además, pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el cuerpo docente, alumnos, familias y todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.
- Políticas inclusivas: se intenta garantizar a la inclusión como epicentro del proceso de innovación abarcando a todas las políticas, con la finalidad de mejorar el aprendizaje y de la participación de todos los alumnos. Por otro lado, se considera apoyo a todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo y de esta manera entender la diversidad del alumnado.
- Practicas inclusivas: se refieren a que las practicas escolares reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y

extraescolares motiven la participación de todo el alumnado. Los apoyos se integran para superar las barreras del aprendizaje y la participación.

La institución escolar no debería preocuparse por el trastorno del niño, sino por lo que él necesita desde el punto de vista educativo, y de esta manera poder integrarse en situaciones sociales normalizadas.

El principal objetivo de las escuelas inclusivas, es acoger a todos los y las estudiantes, sin ningún tipo de discriminación, favorecer su plena participación, su desarrollo y su aprendizaje. Es una poderosa herramienta para mejorar la calidad de la educación y avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y cohesionadas.

3.5. Formación docente.

La formación docente es un camino que dura toda la vida y es muy importante para la calidad del proceso educativo y la sociedad en general. La Unesco llegó a indicar que "si el docente no cambia, no podrán hacerse cambios relevantes en los procesos educativos para que estos sean conforme a la necesidad que se genera de las demandas sociales".

Es primordial, una formación continua, este término está dirigido a personas que buscan aumentar, optimizar y actualizar sus conocimientos, destrezas y actitudes profesionales.

Los docentes tienen tres ciclos educativos fundamentales. Estos son:

- Formación inicial. Se refiere a los estudios de tercer nivel que preparan al futuro docente de manera integral para que pueda iniciar su vida profesional y comenzar a enseñar a los estudiantes.
- Capacitación. Este proceso se centra fundamentalmente en la adquisición de habilidades prácticas, por lo que se produce durante los primeros años de aprendizaje, como las prácticas laborales, las cuales suelen realizarse bajo la supervisión de un tutor en el centro educativo.
- Desarrollo profesional. En esta etapa de la formación permanente del profesorado, el docente ya imparte clases en el aula, pero sigue aprendiendo a través de diferentes tipos de programas de posgrado y durante su propia práctica.

Por tal motivo, la formación docente es fundamental para poder garantizar y propiciar un ambiente adecuado para llevar adelante un verdadero trabajo de integración e inclusión. Según Chehaybar y Kuri (2003) la formación docente es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia.

Como expresa la Unesco "Los docentes bien formados, apoyados y valorados son esenciales para garantizar una educación de calidad para todos y lograr la consecución de los objetivos educativos."

Es fundamental hablar de formación docente debido a que, en todos estos años que se trascurrió hubo un avance indudable de la educación, esto se puede ver reflejado en que anteriormente la carrera docente contaba con menos años (2) y en la actualidad se ha extendido a cuatro años. A pesar de que, el plan de estudios se vio modificado se considera muy importante que la carrera pueda brindar diferentes herramientas para realizar distintas estrategias en las actividades pedagógicas. A esto se podría llegar a través de varios cambios, pero principalmente si la carrera contará con más materias específicas que hablen sobre inclusión, integración y adaptaciones curriculares. El último punto, es sumamente importante ya que deberían enseñarles durante la formación como y que es lo que uno tiene que tener en cuenta a la hora de realizar una adecuación curricular. Esto, es fundamental para que, a los futuros docentes se le den las herramientas necesarias para abordar actividades para todos por igual sin importar si tienen o no un diagnóstico, manteniendo la misma calidad educativa. Haciendo una escuela para todos.

3.5.1. Practicas actuales sobre la inclusión escolar.

La inclusión denota entonces principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar. Es una aproximación estratégica para facilitar el aprendizaje de todos los alumnos. Hace referencia a metas comunes dentro del aula, presentadas desde diferentes abordajes que buscan disminuir y superar todo tipo de barreras. Tiene que ver con generar oportunidades, acceso, participación y aprendizajes

exitosos en una educación de calidad. “educación inclusiva” y “calidad de la educación” deben ser vistos como dos aspectos inseparables. Es parte del fundamento tener la convicción de que los elementos de una educación inclusiva son parte esencial de la calidad de la educación. Esto implica aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares.

Lejos de ser un tema particular sobre cómo se puede integrar a algunos estudiantes con discapacidad en las corrientes educativas conocidas, supone reflexionar sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los alumnos. Por consiguiente, ya no centra la pregunta sobre quiénes son los sujetos de la educación inclusiva sino qué políticas, sistemas escolares, currículo, enseñanza, docentes y profesionales se precisan, con qué convicciones, capacidades y compromisos, para que no haya nadie que se quede fuera.

3.5.2. Políticas educativas inclusivas:

Si bien la inclusión, en general, y la educación inclusiva, en particular, son responsabilidad del conjunto de la sociedad, los Estados tienen un rol garante en el derecho a una educación de calidad para todos. Estas garantías se reflejan en:

- Ofrecer oportunidades educativas de calidad para todos y generar las condiciones necesarias para todas las personas (los contenidos y la calidad de la educación buscan ser relevantes para todos los grupos sociales).
- Mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de todos los estudiantes con foco en aquellos con mayor riesgo de exclusión, como por ejemplo alumnos con discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades y/o con características de distinto tipo (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras) en una educación común.
- Establecer los mecanismos de seguimiento y evaluación apropiados que permitan medir el impacto, así como la continua mejora de las políticas educativas.

3.5.3. Currículum inclusivo:

Las políticas educativas que apuntan a garantizar el derecho a la educación se plasman en distintos niveles de concreción curricular. En nuestro país, la Ley de Educación Nacional ha fijado los grandes objetivos de la educación y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), acordados en el Consejo Federal de Educación con todos los ministros de educación jurisdiccionales, funcionan como organizadores de la enseñanza para generar una base común que revierta desigualdades históricas sobre qué debe enseñarse, qué deben aprender los alumnos y de qué manera se crean las condiciones pedagógicas para que ello suceda.

Este primer nivel de concreción acuerda condiciones de unidad en el sistema educativo, a la vez que da lugar a la diversidad jurisdiccional y a que se reconozcan los distintos caminos recorridos.

Un segundo nivel de concreción se plasma en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, donde cada ministerio de educación provincial adapta a su propia realidad los saberes acordados como prioritarios. Es decir, cada jurisdicción adecúa los NAP incorporando saberes, prácticas y una variada gama de acciones que se consideran valiosas para la provincia.

Un tercer nivel de concreción se produce en cada una de las escuelas, a través de su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Por la relevancia que tiene este Proyecto para trabajar en la transformación de los ámbitos educativos hacia entornos cada vez más inclusivos, se desarrollará este ítem dentro del apartado “Instituciones escolares”.

El cuarto y último nivel de concreción, por su parte, se relaciona con la planificación en el aula y toca uno de los puntos nodales de la inclusión, ya que el aula es un ámbito fundamental de concreción de propuestas pedagógicas para los alumnos. Así, aunque no es el único, es un lugar privilegiado para que el alumnado se sienta parte y que esto se lleve adelante con propuestas de enseñanza que les resulten estimulantes y significativas.

En los casos que se requieran estrategias de adecuación de los procesos de aprendizaje de los alumnos, ya sea que se trate meramente de modificaciones metodológicas o de modificaciones curriculares más o menos significativas, que queden plasmadas a través de Proyectos Pedagógicos Individuales para la Inclusión

(PPI), este nivel cobra un lugar especial y por la importancia que reviste este ítem, será retomado en un apartado especial, para ofrecer algunas herramientas concretas para su desarrollo. Ahora bien, más allá de la distinción analítica y las características particulares de los distintos niveles de concreción, resulta fundamental que estos estén entrelazados y guarden coherencia entre sí, si se pretende un proceso sistemático que apunte a eliminar las barreras al acceso, al aprendizaje y a la participación de los estudiantes en los entornos escolares.

Es importante, para este punto mencionar y hacer hincapié en el diseño universal para el aprendizaje (DUA). Según UNICEF el diseño universal para el aprendizaje es un marco educativo que reconoce que todos los niños, niñas y adolescentes aprenden de diversas maneras y se benefician de técnicas de aprendizaje diferenciadas en el aula.

Se aplica a las prácticas, espacios y materiales educativos, buscando adaptarse a las diferencias y estilos de aprendizaje individuales en entornos escolares flexibles.

Se puede agregar lo que expresa el ministerio de educación sobre este diseño era esperable que se empezará a trabajar en llevar toda su riqueza y su lógica al ámbito educativo. Por su parte, el reconocimiento de la diversidad y la oportunidad que esta brinda en el aprendizaje requieren de un enfoque didáctico pedagógico que esté destinado a elaborar materiales de enseñanza flexible, así como técnicas y estrategias destinadas a eliminar las barreras para acceder al aprendizaje.

3.5.4. Instituciones escolares

“Las instituciones inclusivas se caracterizan por ser espacios educativos en los cuales se reconoce el derecho que tienen todas las personas, sin distinción de raza, cultura, condición social y económica, credo, sexo, situaciones de discapacidad o talento excepcional, de pertenecer a una comunidad y construir cultura e identidad con los otros. En este sentido, las escuelas que trabajan desde este enfoque implementan políticas y prácticas orientadas a fomentar el sentido de pertenencia, la participación y la permanencia de sus miembros en el sistema, todo enmarcado en una cultura de equidad que brinda a cada quien lo que necesita para el desarrollo de sus potencialidades” (Begué Lema y Begoya Sierra, 2010).

Estas políticas y prácticas inclusivas e institucionales se concretan a partir de los siguientes ejes:

- Recibir a todos los niños, niñas y adolescentes de la comunidad y asumir el compromiso de enseñarles a todos, permitiendo no solamente el acceso sino además la permanencia con aprendizajes de calidad.
- Diversificación de ofertas educativas.
- Generar espacios de participación, escuchando a las familias y acercándose a ellas para que participen en la vida de la escuela.
- Construir una cultura escolar inclusiva que considere la diversidad no como un problema sino como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje.

En este sentido, toda la comunidad educativa (autoridades escolares, docentes, personal no docente, alumnos, familias, comunidad, etc.) pueden actuar como recursos valiosos en apoyo a la inclusión.

3.5.5. Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Con el objetivo de impulsar una verdadera transformación desde las instituciones educativas hacia una educación cada vez más inclusiva, se deberán contemplar diversas estrategias donde los diferentes actores que integran la escuela (directivos, docentes, personal no docente, alumnos y familias, organizaciones de la sociedad civil, etc.), a través de espacios participativos, de diálogo y de práctica, profundicen en dicho proceso y establezcan las bases para la consolidación del proyecto inclusivo. En consecuencia, se sugiere contemplar las siguientes dimensiones de trabajo cooperativo:

- Asegurar instancias de escucha sobre lo que es importante para esa comunidad. Definir en consenso lo que quede expresado en el Proyecto Educativo Institucional.
- Promover espacios de reflexión y de práctica de los valores definidos en el Proyecto Educativo Institucional, a través de actividades que cuenten con la participación de todos los estamentos de la comunidad escolar, con la finalidad de contribuir al desarrollo de una cultura inclusiva y de respeto a la diversidad.

- Realizar instancias de sensibilización con la comunidad educativa sobre la importancia del proyecto y cómo impacta para el bien de todos.
- Generar oportunidades de capacitación y formación con la comunidad educativa sobre los aspectos que implica la educación inclusiva.
- Implementar el currículum de educación de los diferentes niveles de enseñanza, realizando las adecuaciones y los ajustes pertinentes.
- Asegurar la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos.
- Alimentar entornos seguros, colaborativos, creativos, donde se transmita el valor de la inclusión a toda la comunidad.
- Crear instancias escolares para el desarrollo de acuerdos de convivencia, para la resolución pacífica de conflictos y la no discriminación.

Por tanto, todo Proyecto Educativo Institucional deberá considerar los siguientes ejes para elaborar un plan inclusivo que contemple a todos los actores implicados.

- La remoción de barreras al aprendizaje y la participación.
- La corresponsabilidad entre los diversos actores del sistema educativo.
- La consolidación de redes de apoyo institucionales.
- La elaboración de instrumentos de seguimiento para el buen desarrollo de los procesos de inclusión.

3.5.6. La educación inclusiva en el aula- Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI):

El Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) es un instrumento destinado a garantizar el aprendizaje y la participación, tal como lo establece la Res. N° CFE 311/16, desde donde se analizan y se interviene acerca de las siguientes barreras:

- Barreras de acceso físico.
- Barreras de la comunicación.
- Barreras didácticas: procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Barreras sociales/actitudinales: actitud de los docentes, de los demás estudiantes, de los familiares, carencias en la información, falta de capacitación, ausencia de conocimiento de los procesos inclusivos.

Para garantizar el aprendizaje y la participación, siempre promoviendo el desarrollo integral y tendiendo a favorecer la inclusión social y educativa de los estudiantes, se diseñarán las configuraciones de apoyo que se plasmarán en el PPI.

El PPI fue un instrumento pensado para los procesos de inclusión de los alumnos con discapacidad. Sin embargo, requiere implementar configuraciones de apoyo para el acceso al aprendizaje de un alumno, con o sin discapacidad, con dificultades específicas del aprendizaje o con altas capacidades, podrá utilizarse este instrumento.

La planificación y el desarrollo del PPI será responsabilidad de los equipos educativos correspondientes, quienes podrán apoyarse en otros colegas y profesionales, y en el alumno y la familia para generar la mejor planificación posible.

Se acordarán y registran los objetivos, las metodologías, las formas de evaluar y las responsabilidades de cada una de las partes para que el estudiante desarrolle sus aprendizajes. En este sentido, el diseño curricular jurisdiccional será una guía que permita que el PPI se mantenga lo más cercano posible al mismo, para hacer las menores modificaciones posibles.

Se impulsa a que los PPI sean documentos vivos, que brinden información relevante sobre la trayectoria escolar del alumno; en ese sentido, se recomienda que al menos contenga:

- Fechas y datos de contacto de los involucrados en el proceso en los diferentes momentos.
- Datos relevantes en cuanto a los acuerdos: metodológicos, de contenido, modos de evaluar (justificados mediante las fortalezas del alumno, las hipótesis y las estrategias que llevaron a consignar esas decisiones).
- Planificación acerca de quiénes y con qué periodicidad se revisa, y que esto quede debidamente registrado y justificado.
- Redacción en lenguaje claro.

Entonces, deben fijarse instancias para el análisis, la evaluación y la redefinición de los objetivos previstos —de ser necesario—, desde una dinámica flexible, como

así también se establecen los criterios de evaluación del PPI, en cuanto a la promoción y acreditación de capacidades adquiridas. Se deberán facilitar instancias de articulación necesarias con equipos interdisciplinarios propios del sistema educativo, así como también con equipos del ámbito de la salud.

El PPI es un instrumento donde se plasma la estrategia de planificación y de actuación docente. Es un proceso fundamentado en una serie de decisiones sobre qué, cómo, cuándo y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para el estudiante que así lo requiere. Para ello, el equipo educativo interviniente deberá realizar adaptaciones que flexibilicen las prescripciones del currículum, en vistas a lograr la accesibilidad de los contenidos a abordar.

Las adaptaciones cumplen con diversos fines que aportan a la inclusión de los estudiantes: permiten la atención a la diversidad, al tiempo que potencian la individualización de itinerarios formativos, dando a cada cual aquello que requiere para el óptimo desarrollo de su trayectoria escolar.

Estas adaptaciones pueden encontrarse en distintas dimensiones del currículum, como ser:

- Los objetivos.
- Los contenidos.
- Los tiempos de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes.

3.6. Adecuaciones curriculares.

Las adecuaciones curriculares son modificaciones realizadas a partir del currículo para atender las diferencias individuales. Comprenden ajustes poco significativos en los elementos del currículo, hasta modificaciones muy significativas y desde adecuaciones transitorias hasta ajustes permanentes. Existen 4 tipos de adecuaciones curriculares:

- De acceso: consiste en modificar recursos materiales o de comunicación. Con el fin de facilitarles el acceso al currículo regular o adaptado.
- No significativas: estas no modifican en gran medida el currículo oficial. Incluyen la priorización de objetivos y contenidos, ajustes metodológicos y evaluativos de acuerdo con las características de los estudiantes.

- Significativas: consisten en la eliminación de contenidos y objetivos generales. Requieren un análisis exhaustivo, porque las modificaciones son muy importantes para él currículo.
- Atención individualizada: se realiza teniendo en cuenta la necesidad de cada alumno, respetando su ritmo y estilo de aprendizaje.

Las adaptaciones, en sus distintas dimensiones, requerirán modificaciones metodológicas, ya sean materiales de apoyo para el acceso a la enseñanza, recursos didácticos u otras. Estas adaptaciones metodológicas refieren a modificaciones sobre las estrategias didáctico-pedagógicas comúnmente utilizadas para abordar cada nivel de contenidos. Suponen modificar las formas de presentar el material e implementar recursos que, básicamente, permiten el aprendizaje de ese alumno (que no puede aprehenderlo de la manera comúnmente presentada) y, a la vez, su utilización potencia el aprendizaje de otros alumnos.

También se consideran adecuaciones de acceso o metodológicas los soportes materiales que pueden mejorar el desempeño del alumno. Estas adaptaciones de acceso o metodológicas pueden ser:

- Utilización de sistemas de comunicación aumentativos y alternativos.
- Incremento del apoyo visual para presentación de temas y explicaciones.
- Trabajo anticipado del vocabulario novedoso.
- Anticipación de actividades para generar entornos predecibles.
- Apoyo de material concreto en áreas lógico-matemáticas, como ábaco y/o calculadora.
- Ampliación de fotocopias. Síntesis de textos, destaque en color o subrayado de palabras clave.
- Planificación de actividades experienciales para enseñanza de contenidos; anticipación de textos.
- Aumento del tamaño de los renglones. Señalamiento de los márgenes con color.
- Grillas numéricas y alfabetos como soportes.

Por tal motivo, es importante tener en cuenta algunos materiales para los niños con autismo, como, por ejemplo, la utilización de pictogramas ya que son una herramienta de la accesibilidad cognitiva y la realizar una agenda que, estructuran

secuencias de acciones diarias de las que participa la persona con autismo y de esta manera poder minimizar la ansiedad ante lo inesperado.

3.7. Competencias docentes en el Nivel Inicial.

La profesionalización docente consiste en dejar atrás modelos tradicionales de la enseñanza y desarrollar nuevas competencias. El nuevo rol docente exige capacitarse, actualizarse y estar informados sobre todos los avances en la educación. Debido a todos los avances que fueron transcurriendo durante este tiempo, es necesario adquirir nuevas competencias personales, sociales y profesionales.

Los docentes se ven obligados a implementar estrategias que motiven a los alumnos a construir su propio conocimiento, que desarrollen habilidades y competencias para poder enfrentar al mundo. Por tal motivo, se requieren docentes que tengan un nuevo enfoque didáctico, que sean más críticos e ingeniosos para poder desarrollar proyectos creativos, donde sean los facilitadores del aprendizaje. Es fundamental que, los docentes:

- Organicen y lleven a la práctica situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes: implementar estrategias para gestionar el avance de los aprendizajes.
- Fomentar estrategias de inclusión: fomentar el trabajo colaborativo, con tolerancia y el respeto a la integridad de otro (valores).
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo: crear estrategias que los involucren desarrollar la capacidad de autoevaluación de su propio aprendizaje con la finalidad de tomar conciencia del progreso que han conseguido.
- Capacitarse continuamente: tener la capacidad de organizar y fomentar la propia formación continua con la finalidad de ser constantemente competitivo en un mundo globalizado.

4. ENCUADRE METODOLÓGICO

Este trabajo tiene un alcance exploratorio ya que, según Fidias, "la investigación exploratoria es aquella que se efectúa sobre un tema u objeto desconocido o poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto, es decir un nivel superficial de conocimiento". (2006, p 23).

Por otro lado, posee un enfoque cualitativo, ya que, se puede desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante y después de la recolección y el análisis de los datos. Según Sampieri el enfoque cualitativo busca la dispersión o expansión de los datos e información. Se utiliza para que, el investigador forme creencias propias sobre el fenómeno estudiado. Los estudios cualitativos se basan en un proceso inductivo (exploran, describen, y luego generan perspectivas teóricas), van de lo particular a o general.

Asimismo, este enfoque proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Del mismo modo, aporta un punto de vista fresco, natural y holístico de los fenómenos. Se llama "holístico", porque se precia de considerar el "todo", sin reducirlo al estudio de sus partes.

Se realizará una investigación para saber si los docentes del nivel inicial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tienen competencias profesionales para trabajar con niños/as con trastorno del espectro autista. Se va a utilizar el método de entrevistas semi estructuradas.

En primer lugar, se realizará a cinco docentes con una antigüedad de al menos 5 años en el ámbito educativo, pertenecientes a la gestión privada, en el barrio porteño Caballito, comuna 7, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las escuelas convocan a una comunidad de un nivel socio económico medio-alto. Las docentes entrevistadas fueron tres maestras de sala de 5 años y dos de 4.

En segundo lugar, se les realizará a tres madres/padres que tienen hijos/as con autismo, que concurren a sala de 5 años en dos instituciones distintas.

En tercer lugar, a maestras integradoras, de gestión privada, en el barrio de caballito, comuna número 7 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ejerciendo su labor en sala de 4 y 5 años.

Las preguntas de las entrevistas se preparan antes de programar la misma, lo que da tiempo al investigador para preparar y analizar las preguntas.

Creswell (1997) manifiesta que, las entrevistas cualitativas deben ser abiertas, sin categorías preestablecidas, de tal forma que los participantes puedan expresar sus experiencias. Además, a través de estas entrevistas se pueden recopilar datos cualitativos fiables. De esta forma se va a tratar de triangular la información para poder tener una visión más amplia.

5. ANALISIS DE DATOS

Esta investigación fue realizada a docentes de Nivel inicial, a madres y padres con hijos/as con trastorno del espectro autista y a maestras integradoras de Nivel Inicial.

En primer lugar, cabe destacar que, sobre un total de cinco docentes entrevistadas, dos realizaron especializaciones sobre autismo.

Se comenzará con el análisis de los datos que se obtuvieron en cada entrevista realizada y estarán organizadas en las siguientes seis categorías: características de los alumnos/as, presencia de las maestras integradoras, herramientas de los docentes, institución escolar, equipo de orientación escolar y obstáculos y facilitadores.

5.1. Características del alumno/a:

La D1, expresó que tuvo cuatro niños/as con diagnóstico, los cuales todos contaron con maestra integradora que, los ayudaban en lo atencional u otras maneras de establecer contacto, de comprender consignas y también de lo corporal.

Destacó la importancia de trabajar en un colegio con una gran cantidad de alumnos/as y lo que uno como docente pretende es que el niño este sentado, sin embargo, esto no corresponde y uno como educador es quien se tiene que adaptar a ellos/as.

Por otro lado, la D2, manifiesta que tuvo dos casos graves de niños/as con diagnóstico, uno con asperger y otro con brotes psicóticos. En ambos casos eran agresivos, tenían crisis, pegaban y empujaban. Lo que considera la entrevistada, es que, es necesario una maestra integradora principalmente en la poca capacidad de desarrollar habilidades sociales, la poca empatía y el no comprender consignas. Por tal motivo, era fundamental que ambos casos cuenten con la presencia de una maestra acompañante para que le pueda brindar al niño/a toda la atención necesaria. Sin embargo, ninguno de los dos casos contaba con ellas.

La D3, tuvo ocho niños/as con autismo. De los cuales necesitaban apoyo en los momentos de crisis, en los periodos de adaptación y en el vínculo con las docentes. Hizo hincapié en que, a veces lo más difícil era poder ofrecerle al niño/a lo que realmente necesitaba, por lo cual en los momentos que ellos/as tenían que regularizar, o que estaban en crisis o inclusive en las actividades pedagógicas de

manera individual, en esos momentos se ve necesaria la presencia de una maestra acompañante. Solamente dos de los ocho niños/as contaba con maestra de apoyo.

En cambio, la D4, afirma que recién en el año 2022 tuvo dos alumnos con diagnóstico, uno con trastorno del espectro autista y otro con trastorno especifico del lenguaje.

Lo que, observó, es que no comprendían la consigna por lo cual necesiban muchas adecuaciones, además se dispersaban con facilidad y en las habilidades sociales, principalmente el niño con autismo, eran nulas.

Por último, la D5, tuvo dos niños/as con diagnóstico, y lo que observó de ellos fue que les costaba concentrarse, deambulaban por la sala, nula tolerancia a la frustración y eran desafiantes. También no se solían interesarse con ninguna actividad ni pedagógica ni lúdica. De los dos niños/as solo uno contaba con la presencia de maestra integradora.

Seguidamente, se comenzará a desarrollar sobre las entrevistas de las integradoras.

La MI1 afirma que, los comportamientos que ven durante la jornada escolar son mucha rigidez ante las actividades diarias y rutinarias del colegio y principalmente el no poder comprender las consignas. La MI2, agrega que, tienen poca flexibilidad ante cambios o modificaciones. En algunos casos son disruptivos, agresivos, tienen crisis, pocas habilidades sociales y dificultades tanto en lo atencional como en comprender las consignas. La MI3, asegura que también, un niño necesita la presencia de una maestra acompañante en cuanto a lo conductual y el no poder sostener el tiempo de una actividad pedagógica ni lúdica.

En tercer lugar, el P1, asegura que el detonante fue cuando comenzó sala de dos años, que empezaron a compararlo con otros niños/as de su misma edad, lo primero que llamaba la atención fue la falta de comunicación, de contacto visual y de vínculo con sus pares y con los adultos. Le diagnosticaron autismo a los tres años. En cambio, la M2 apunta que, su hijo necesitaba ayuda para poder integrarse con los demás y para comprender las consignas pedagógicas. A diferencia del caso anteriormente mencionado, la M1 afirma que fue diagnosticado a los dos años y medio.

5.2. Presencia de las maestras integradoras.

La D1, asegura que, todos los niños/as con diagnóstico, tuvieron maestra integradora, por lo tanto, si noto avances en ellos. Esto da pie a la importancia de la presencia de la misma. Lo que sí, expreso que, el problema es el colegio, al ser muy numeroso y además es una institución que no se adapta a las necesidades de cada niño/a. Por tal motivo, cuando la institución no se adapta, es mucho más difícil poder ver avancen en ellos. También, hizo hincapié de que son necesarias las maestras integradoras ya que, como se mencionó anteriormente al tener una gran cantidad de alumnos/as, uno como docente no cuenta con el tiempo necesario que se le debe dedicar a los alumnos con mayor dificultad. Se tiene que involucrar como una docente más. Lo ideal es poder trabajar en conjunto entre la docente de sala y la integradora. Esto, no sucede en todos los casos.

En cambio, la D2 agregó que, ninguno de los dos niños/as que tuvo con diagnostico contaban con maestras integradoras. Por lo cual, no se vio avances en ellos/as. Es de vital importancia la presencia de una maestra integradora ya que, con presencia de la misma se le puede dar al niño/as una mirada más individualizada, y teniendo en cuenta sus necesidades e intereses.

La D3, expresa que, de ocho niños/as con diagnostico solo tuvo dos maestras integradoras. Agrega que, una acompañante siempre es de ayuda en la sala, y coincide con la D1 que, no solamente es para estar con el niño/a con integración sino también para todo el grupo. Fundamentalmente tenerla como un par.

La D4 dice que, en los dos casos, tuvo maestra acompañante. Noto avancen en ellos, gracias a las maestras integradoras y es fundamental la presencia de las acompañantes en la sala debido a que, puede brindarle al educando herramientas para el aprendizaje, una mirada personalizada, y poder de este modo ayudarlo para que avance gradualmente.

Por último, la D5, aseguró que, de los dos niños/as con diagnostico solo conto con una acompañante dentro de su sala. Considera necesaria la presencia de una maestra integradora ya que le puede brindar al niño un trabajo más individual y personalizado. Afirma que, la docente de la sala y la maestra acompañante deberían trabajar de manera conjunta por el bienestar del niño/a y por el resto del grupo. La acompañante debería darle a la educadora pautas para ver qué actividades puede hacer el niño/a

para que sean inclusivas, deberían planificar en equipo, buscar estrategias. Todo lo mencionado afirma que, no sucede.

En este punto, todas las docentes entrevistadas coinciden en que las maestras integradoras son fundamentales en la sala ya que, les pueden brindar al niño/a una mirada más individual y personalizada. Y al ser muchos alumnos/as por edad, a veces sucede que, los docentes no llegan a poder ayudar de manera individualizada a cada niño/a dependiendo de sus necesidades. Aunque, esto no sucede, es muy difícil y principalmente lo notan en jardín que se dé un clima de trabajo cordial y ameno. Los docentes suelen no trabajar en equipo con las integradoras.

Coinciden que los niños/as necesitan la presencia de una maestra integradora por diferentes comportamientos tales como: no comprender la consigna, distraerse con facilidad, poca capacidad de desarrollar habilidades sociales, tener momentos de crisis, y poco interés en relación a las actividades pedagógicas.

La D2 destacó que también es necesario porque hay casos que, pueden ser agresivos, pegar y empujar

Por otro lado, la MI1, MI2 y la MI3 expresan y opinan que, las maestras integradoras son necesarias debido a que, cada niño/a tienen diferentes necesidades para el aprendizaje y al ser una sala de 30 chicos/as no todas las docentes se enfocan en cada uno/a, sino que, tienen una mirada más global. Trabajan para un estereotipo de alumno/a. Además, consideran que, lo más importante es que haya un trabajo en equipo, entre las docentes de la sala y las integradoras. Desde las experiencias de todas las integradoras entrevistadas, esto no se vio reflejado en el trabajo de cada una ya que, no cuentan con un buen clima de trabajo y escaso trabajo en equipo.

Luego, el P1 y la M1 expresaron al respecto que, las maestras integradoras son fundamentales para quien lo necesite para que, pueda y logre avanzar por ende son necesarias.

Ambos entrevistados cuentan que sus respectivos hijos tienen maestras integradoras y debido a esto, sus hijos han avanzado superando las expectativas.

5.3. Herramientas de los docentes.

En cuanto a las herramientas que las docentes pueden tener, se obtuvieron las siguientes respuestas:

En primer lugar, las únicas docentes que realizaron algún curso sobre el tema abordado son la D1 y la D2, por lo contrario, la D3, D4 y la D5 no.

En segundo lugar, vale destacar que, la D2 actualmente no está en sala, sino que pertenece al gabinete pedagógico, desempeñando el rol de MAI, maestra de apoyo para la inclusión.

La D1 manifestó que, las docentes de Nivel Inicial no tienen herramientas para poder trabajar con niños y niñas con algún diagnóstico. Además, remarcó que, si llegan a tener alguna herramienta es porque se formó más allá del profesorado, pero inclusive les falta mucho.

La D2 coincide con la D1, "las docentes no tienen herramientas". Asimismo, hizo hincapié en que, las docentes suelen decir "este nene tiene estas actitudes, ¿qué diagnóstico tiene? Por lo cual, considera que, no debe ser así porque uno es la maestra, y se debería tener herramientas necesarias para abordar las diferentes actividades. También hay docentes que porque uno es psicólogo te dicen que se tiene que ocupar del niño/a con diagnóstico.

Por lo contrario, la D3 expresa que, los recursos hoy en día están, son fáciles de encontrar y de acceder. En la actualidad, tienen un montón de herramientas pero que igualmente es difícil aplicarlos a la realidad, quedan en la planificación y no se utilizan.

La D4 no afirmó si los docentes tienen o no herramientas para trabajar con niños/as con diagnóstico. Lo que sí hizo hincapié en que los docentes se deben actualizar y capacitarse de manera constante.

En lo cotidiano, le suele suceder que, con niños/as con un trastorno especifico está desactualizada y se le dificulta llegar hacia ellos/as.

Por último, la D5 manifiesta que, los docentes no tienen herramientas para trabajar con niños/as con diagnóstico. Las herramientas están más allá del saber académico, sino que, la capacidad está en la debilidad y en la sensibilidad de cada uno como docente para poder mirar individualmente a cada estudiante y de esa manera poder buscar estrategias para trabajar con ellos/as.

Por otro lado, considera que, la herramienta del docente tiene que ver con el compromiso que tiene uno como educador.

Todas las docentes entrevistadas coincidieron que, a muchas docentes les falta compromiso, ganas y humildad para adquirir nuevos conocimientos sobre el tema y así seguir formándose.

Por último, la D1, D2, D3, D4 Y D5 hicieron mención a ¿si era importante seguir capacitándose luego de recibirse como docente? Todas ellas, no dudaron en expresar que indudablemente es una pieza fundamental seguir formándose para poder adquirir nuevos conocimientos al respecto. Igualmente, esto no se ve reflejado ya que de cinco docentes solamente dos de ellas realizaron cursos sobre autismo.

La MI1 explicitó que, no todos los docentes tienen herramientas. Algunos son abiertos a la mirada de un profesional externo y hay otros que, todo lo contrario, tienen una mirada de que todos los niños aprenden de la misma manera y a las educadoras les cuesta comprender que tienen distintos tiempos u otras necesidades de aprendizaje. Asimismo, considera que a los docentes les falta mayor información y capacitaciones. Por eso cree que, es importante que se sigan capacitando luego de recibirse.

No obstante, la MI2 manifiesta indudablemente que, los docentes no tienen herramientas para trabajar con niños/as con diagnóstico. A veces cuando tienen un alumno con un trastorno leve logran llevarlo de la mejor manera, pero cuando el caso es más severo se vuelve imposible por el mismo motivo que relato la MI1, la carencia de capacitaciones e información.

La MI3, al igual que, la MI2 expresa que, los docentes no tienen herramientas, ni están capacitados. Consideran que solamente tienen que completar las actividades pedagógicas y si no la completa, ya cumplió su función como docente. No se fijan si el nene logro tener un aprendizaje significativo. Para los docentes es cumplir con lo curricular. Pero, de todas maneras, deben comprender que no es solo lo pedagógico sino también lo emocional, el entorno y lo lúdico. Por eso es fundamental que los docentes se sigan capacitando, para poder comprender determinadas cosas que son fundamentales para ejercer su labor con todos los niños/as sin importar su diagnóstico. Y, además, con la excusa que tienen entre 20 y 30 alumnos/as no les prestan la atención necesaria a los niños con integración.

Con respecto a las practicas inclusivas, la M1, M2 y M3, coincidieron que, a diario no veían ninguna practica inclusiva en la sala. Generalmente llevaban las acompañantes y eran utilizaras para todo el grupo. De todos modos, la MI3 hizo una diferencia que, muchas veces los docentes le pedían que saque al niño al pasillo porque no dejaba concentrarse al resto de los demás alumnos/as.

El P1 opino al respecto de las herramientas de las docentes y expreso que, es difícil poder decir si tienen herramientas porque uno como madre, como padre no está en la sala. Pero, sin embargo, su mirada dice estar cegada por la intervención de la maestra integradora que su hijo tiene, que claro esta distinto seria todo si no estuviese ella en la sala. De todos modos, si considera que, hay colegios que lo registran más otros menos y hay colegios que les importan más y otros menos. En los últimos años hay una intención por parte de los colegios de brindar herramientas a las maestras para que puedan aprender esta clase de patologías. Por otro lado, hay diagnósticos leves y severos, cuando la condición es leve, creo fehacientemente que, si están preparadas pero diferente es cuando la patología es severa, ahí es cuando no lo están y todo se vuelve más complejo.

La M1, tiene una opinión totalmente diferente al P1. Ella considera que los docentes no tienen herramientas para estar con niños/as con algún trastorno.

Hizo hincapié en que la docencia es una vocación y los docentes no han estudiado educación especial por ende no es su vocación estar con alumnos/as con necesidades educativas especiales.

5.4 Institución escolar.

Para continuar, se hará hincapié en si la institución es o no inclusiva. En primer lugar, la D1 manifestó que, la escuela en la que desempeña su rol como docente no les brinda herramientas de formación dado que, no hay capacitaciones. Pero en cuanto a ayuda, avanzo y mejoro. Asimismo, en diferentes situaciones como la infractuctura y de organización no va a poder avanzar. Principalmente, porque no todos los niveles quieren realizar los mismos cambios y, en segundo lugar, es una institución con una gran cantidad de alumnos/as por edades.

Por otro lado, la D2, expresa similar a la D1, en cuanto a la institución si acompaña y ayuda a las maestras, pero de todas maneras a las docentes les falta humildad,

paciencia y buscar recursos. Por otro lado, la D2, manifiesta que, no buscan recursos, para abordar actividades inclusivas. Les falta mucha información y parte de eso es porque la institución educativa en la cual desarrolla su labor como docente y psicóloga no aporta capacitaciones al respecto.

Por otra parte, la D3, opina que en la institución en la que trabaja no ayuda ni le aportan nada a las docentes cuando tienen integraciones. Si una docente está sola ni siquiera pasan por la sala para ver si necesita ayuda.

La D4 manifiesta que, los colegios no les brindan las herramientas para poder trabajar con niños/as con algún diagnóstico, principalmente lo que sucede es que no hay un trabajo en conjunto áulico y además no hay capacitaciones que es fundamental para las docentes. Además, es fundamental que, las instituciones brinden materiales para poder trabajar.

La D4 considera que, todo lo expuesto anteriormente es un deber y es el trabajo que tienen las instituciones pero que, no se cumple.

En último lugar, la D5, además de ser docente de nivel inicial, es formadora por lo cual nos brinda una mirada más profunda sobre la inclusión. Primero expresa que, las instituciones escolares no les brindan las herramientas necesarias a las docentes, tampoco capacitaciones tal cual como las docentes anteriores expresaron pero que, en los profesorados no es un tema que se trabaja y se aborda como se debería.

Lo que, si todas las docentes entrevistadas están de acuerdo que, los docentes en algún momento se tienen que capacitar porque la educación está en avance constante y todos los docentes tienen que ayornarse, buscar recursos y estrategias para poder trabajar. También, como se expuso anteriormente el profesorado no te forma con respecto a la inclusión e integración lo cual es sumamente importante poder hacerlo luego de recibirse.

La MI1, la MI2 y la MI3, manifiestan que, en las instituciones que desempeñan su rol como acompañantes se jactan de ser inclusivos, pero en realidad no lo son. Hay poca comunicación entre todas las partes, (docentes, directivos, maestras acompañantes y profesional externo).

A las maestras integradoras no las incluyen en absolutamente nada, no son integradas, ni les cuentan sobre el niño/a al que están integrando, no tienen reuniones con el EOE de la institución y tampoco les anticipan las planificaciones para

poder realizarle las adaptaciones o adecuaciones correspondientes para un mejor aprendizaje del niño/a.

Sumado a eso, P1 y la M1 conversaron sobre la institución educativa y la inclusión e integración. En este punto nuevamente obtuvieron opiniones súper distintas. El P1, expreso que, para él el colegio si cumple con las expectativas con respecto a la inclusión. Hubo problemáticas, pero la madre fue quien las tuvo.

Por consiguiente, la M1 expresa que, claramente es una institución que, no está preparada, que no tiene metodología para la inclusión, no están preparados para darle a cada estudiante lo que necesita, desde el gabinete, la dirección y los docentes. Por otro lado, no están preparados para trabajar con los padres, ni con los profesionales.

También, expreso que, para ser un colegio inclusivo deberían empezar por incluir en primer lugar a las maestras integradoras ya que las suelen ver como un extraño dentro de la sala. Después, poder trabajar en conjunto para lograr los objetivos que deberían ser comunes.

La M1, hace hincapié en que las instituciones son carentes de capacitación, los directivos deberían armar diferentes proyectos de capacitaciones y vale destacar que, los docentes no escuchan a las familias.

5.5. Equipo de orientación escolar.

En este punto, la MI1, MI2 Y MI3 coinciden que, es fundamental que las instituciones tengan un equipo de orientación escolar porque es el puente para poder trabajar en conjunto los docentes y las maestras integradoras. Además, la MI3 agrega que, si los EOE no existiesen, las maestras integradoras no tendrían con quien compartir momentos del niño durante el día o durante el mes. A veces hay situaciones que uno no sabe cómo afrontarlas y en esos momentos es importante tener un equipo de orientación escolar para poder respaldarse y entre ambas partes poder brindarle al niño/a la ayuda correspondiente.

Por eso, les parece sumamente valioso que las escuelas tengan un EOE, y esto debe suceder en todas las instituciones escolares, sin excepción alguna. Ya que, puede mejorar el trabajo con cada alumno/a.

Además, concuerdan que, la EOE que tiene la institución no funciona como correspondería. Por causa de que, hay poca comunicación entre todas las partes, docentes y maestras acompañantes. A las integradoras no las incluyen en absolutamente nada, no son integradas, ni les cuentan sobre el niño/a al que están integrando, no tienen reuniones con el EOE de la institución y tampoco les anticipan las planificaciones para poder realizarle las adaptaciones o adecuaciones correspondientes para un aprendizaje significativo.

5.6. Obstáculos y facilitadores.

En este punto nos vamos a referir solo a las tres maestras integradoras que fueron entrevistadas.

La MI1 expresa que, en primer lugar, los obstáculos que se les presenta muchas veces son las docentes, porque hay escasa comunicación entre ambas partes. Hay a veces que, no tienen en claro los objetivos y les trasmiten a las maestras integradoras un método de enseñarlo para luego realizarlo de otra manera, por tal motivo, se vuelve difícil. Por otro lado, le fue complicado encontrar facilitadores porque cree fundamental que haya comunicación con el equipo externo, con los docentes y con las familias. Además, sería ideal que haya un buen clima de trabajo y en equipo.

La MI2, manifiesta que, hay muchos obstáculos en relación a la integración e inclusión, por un lado, por la poca capacidad de poder trabajar en conjunto, constantemente las docentes y los directivos te hacen sentir que sos externa al colegio porque no te incluyen en nada, además hay escaza comunicación entre todas las partes.

Por otro lado, la MI3 comparte con la MI1 que el obstáculo principalmente son las docentes. Además, apunto contra los directivos de la institución expresando que son muy restringidos y que además ni ellos, ni las docentes aceptan propuestas para poder trabajar con los niños/as.

Desde la experiencia de la MI3, cuenta que, en los colegios que desarrollo su labor como acompañante, les hacen creer a la comunidad educativa y a las madres y padres que son escuelas abierta a la integración, pero la verdad es que se encuentran muy alejadas a la inclusión escolar.

Para comenzar con el análisis del trabajo de investigación en primer lugar, es sumamente importante mencionar al DUA, diseño universal para el aprendizaje desarrollado en el marco teórico. En las entrevistas que se realizaron a las docentes de nivel inicial se les preguntó, con que diseño curricular planifican, lo que revelaron es que, utilizan el mismo diseño para todos los niños/as, pero no siendo el DUA.

El DUA, es un documento que reconoce que todos los educandos aprenden de diversas maneras y se benefician de técnicas de aprendizaje diferenciadas en el aula. Se ve reflejado en las entrevistas ya que ante las respuestas de las docentes se observó que, no solo no utilizan el DUA, sino que, debido a esto podemos decir que no hay un interés por implementarlo, utilizan los mismos objetivos globales para toda la sala y no realizan un trabajo individualizado, si bien a veces en lo cotidiano es difícil individualizar cada tarea, pero no imposible. Por eso, es sumamente importante poder empezar a incluir en las instituciones educativas el diseño universal para el aprendizaje.

En segundo lugar, podemos hablar sobre las adecuaciones curriculares tal como dice en el marco teórico son modificaciones que se realizan a partir del currículo y de esta manera se puede atender las diferencias individuales. Dichas adecuaciones pueden ser de acceso o de contenido. Son fundamentales puesto que, los alumnos/as gracias a las adaptaciones curriculares pueden participar y formar parte de las actividades pedagógicas, obteniendo un aprendizaje significativo.

Por otro lado, podemos conversar sobre las prácticas inclusivas, tal como se expresó en el marco teórico se refieren a las prácticas escolares que intenta asegurar todas las actividades en el aula y que, puedan motivar la participación del alumnado.

Vale destacar que, es fundamental, por ejemplo, utilizar pictogramas con los alumnos/as con autismo. Los pictogramas es una herramienta de accesibilidad cognitiva.

Esto, se pudo observar en las respuestas de las entrevistadas debido a que, las maestras integradoras expresaron que, los docentes con los que han trabajo no realizan ninguna práctica inclusiva. Por lo que da la pauta de que, los pictogramas no son incluidos en la sala, ni otros elementos.

Además, las maestras integradoras no llevan materiales para el niño/a con integración, debido a que, las docentes de la sala no se los permitían. Siendo en

ocasiones necesario. Los alumnos/as al no tener las adecuaciones pertinentes, va a quedar excluido de las actividades pedagógicas, el material serviría para que, se integre, involucre, participe e interese por ende no obtienen un aprendizaje de calidad y significativo.

Por consiguiente, sería fundamental que, las instituciones logren tener mayor flexibilidad para permitirles a las acompañantes poder realizar adecuaciones curriculares porque de esta manera los estudiantes se quedan sin acceso a las actividades.

En tercer lugar, se puede mencionar el proyecto educativo institucional (PEI). Es el ordenador de las instituciones educativas. En este se presenta la visión de las instituciones, es decir, la propuesta a futuro, la mirada hacia el horizonte. Además, se explicita la misión, que, es el propósito general del establecimiento educacional.

Desde un punto de vista más global, el PEI es como la carta de presentación de una institución ante la sociedad, como define sus principios y valores tanto morales como académicos, sus metas y objetivos.

El objetivo de las instituciones escolares es fundamental y es extremadamente necesario tenerlos bien claros para saber que institución se desea obtener.

Las entrevistas de las maestras integradoras aluden que, en las instituciones educativas que desempeñan su labor profesional no tienen en claro los objetivos y por lo tanto la imperiosa necesidad de capacitar a sus docentes. Por lo tanto, se encuentra una falta importante de compromiso y de responsabilidad que tienen las escuelas sobre la inclusión.

Si una institución quiere ser inclusiva en primer lugar debe contar con un grupo docente capacitado para afrontar este desafío, de no ser así, poder ofrecerles diferentes capacitaciones sobre el tema. Esto se vio reflejado en las entrevistas de las maestras acompañantes y las docentes debido a que, no suceden en las escuelas en la cual desempeñan su rol.

Asimismo, las instituciones educativas deben tener un proyecto pedagógico individual (PPI), busca propiciar las condiciones para la inclusión escolar de los/as alumnos/as con discapacidad en el sistema educativo, estableciendo acuerdos pedagógicos para favorecer su trayectoria escolar, así como los objetivos generales y específicos que den respuesta a las barreras y obstáculos que se presentan en el

contexto escolar e inclusive no todos los estudiantes con integración necesitan de un proyecto pedagógico individual, con esto quiero decir que, un PPI puede tener todos los/as alumnos/as con o sin diagnóstico.

En relación al PPI, las docentes en ningún momento hicieron mención al respecto. A través del PPI, se requiere implementar configuraciones de apoyo para el acceso al aprendizaje. Este instrumento sería fundamental que se pueda incorporar para todos/as los niños/as y, además, los PPI se deberían realizar en conjunto con las docentes de la sala, directivos y acompañantes. Lo cual, podemos destacar que, las integradoras que se han entrevistado no participan del mismo.

Para continuar, se hablará sobre las instituciones inclusivas, tal como se mencionó en el marco teórico, se caracterizan por ser espacios educativos en los cuales se reconoce el derecho que tienen todas las personas. Deben recibir a todos los niños/as y adolescentes y asumir el compromiso de enseñarles a todos, permitiendo no solamente el acceso sino un aprendizaje de calidad.

Además, es importante que una institución escolar para que sea inclusiva genere espacios de participación, escuchando a las familias y acercándose a ellas para que participen en la vida de la escuela.

Esto se refleja a través de las respuestas de las entrevistas realizadas dado que, las instituciones abren las puertas a niños/as con discapacidad, pero, sin embargo, no significa que sea un colegio inclusivo. En otras palabras, una institución inclusiva es principalmente quien garantiza una educación de calidad para todos/as. Y en el caso de que el alumno/a posee una acompañe es sumamente importante poder trabajar en equipo, esto es un eslabón fundamental para que haya una verdadera inclusión. Por eso, podemos decir, que en general las instituciones, intentan ser inclusivas, pero aún queda recorrido por transitar.

Por otro lado, la madre entrevistada expresó de forma vehemente que, la institución educativa a la que su hijo asiste no escuchan a las familias, ni las hacen participar de la vida escolar de su hijo.

Nos parece importante conversar sobre la formación docente que, es primordial para poder garantizar y propiciar un ambiente adecuado para llevar adelante un verdadero trabajo de inclusión e integración.

La formación docente, es un proceso permanente y dinámico. Haremos hincapié en las entrevistas que se han realizado a las docentes dado que, solamente dos de ellas se capacitaron realizando cursos sobre autismo e inclusión escolar.

Esto, es responsabilidad de la escuela ya que, deberían ofrecerles diferentes capacitaciones sobre inclusión e integración a su personal docente y de esta manera que, tengan mayor preparación para recibir niños/as con diagnóstico. Y, por otro lado, es elemental que comprendan como trabajar en conjunto con las maestras integradoras.

Por otro lado, como se especificó anteriormente las docentes no aplican ninguna practica inclusiva en la sala esto da la pauta que no tienen en cuenta las necesidades de cada niño/a. Igualmente, un punto esencial es que las docentes tengan ganas, paciencia y humildad.

Además, la falta de compromiso por partes de las instituciones y sus directivos, la poca empatía de los docentes hacia los padres y profesionales externos y un montón de obstáculos que deben saltear a diario y que están naturalizados dentro de las instituciones escolares. Por eso es vital que la sociedad escolar asuma con responsabilidad y compromiso la temática sobre la inclusión e integración.

Los docentes se ven en la obligación de implementar estrategias que motiven y entusiasmen a los alumnos/as para que, construyen su propio conocimiento, que desarrollen habilidades y competencias para poder enfrentar al mundo. Por este motivo, se necesitan docentes que dispongan de un nuevo enfoque didáctico. Se puede observar en las entrevistas como anteriormente se mencionó que dos docentes se siguieron capacitando, por lo tanto, da la pauta que, no tienen el nuevo enfoque didáctico en relación a la inclusión. Por eso, se considera que, lo principal es que una docente tenga ganas, paciencia y humildad. Estas tres palabras son vitales, pero tener humildad es elemental para que puedan trabajar de manera conjunta con las maestras integradoras y poder general un mejor aprendizaje, dándole al educando lo que necesita.

Vale destacar que, muchas veces lo que sucede es que al ser instituciones con una gran cantidad de alumnos/as, les suelen dar mayor entidad al estereotipo de estudiante. Por eso es fundamental que puedan trabajar en conjunto con las maestras integradoras, sin embargo, esto no sucede.

Para finalizar, se puede decir que, a través de las entrevistas realizadas, se obtuvieron los siguientes resultados: en primer lugar, podemos afirmar la falta de herramientas de los docentes para llevar a cabo su tarea con respecto a la inclusión, siendo la responsabilidad de esto además de los docentes, las instituciones por no ofrecerles ni brindarle capacitación y materiales a su equipo docente para poder abordar las actividades de manera inclusiva. Para alcanzar esto, se debe contar con una mirada menos estereotipada, basándose en las necesidades e intereses de cada uno/a. Los entrevistados expresaron que, todavía se necesita transitar un largo recorrido para que las escuelas sean verdaderamente inclusivas.

Debido a este planteo, se debe asumir un compromiso en equipo. El cual debe estar compuesto por las instituciones y su cuerpo directivo, los docentes, los integradores y las familias.

De este modo, se lograría alcanzar el objetivo para lograr no solo una escuela inclusiva sino también una sociedad inclusiva que le brinde a todos los alumnos/as las mismas posibilidades y oportunidades de una educación de calidad.

En relación a las herramientas que les faltan a las docentes, es llamativo que teniendo conciencia de esta carencia no se ocupen de darle mayor importancia y busquen capacitarse por sus propios medios ya que son conscientes que las instituciones no se los brindan.

Por último, como se desarrolló en el marco teórico se hace mención a las competencias profesionales que, consiste en dejar atrás modelos tradicionales de la enseñanza para poder desarrollar nuevas competencias. Un punto primordial es que el nuevo rol docente exige capacitarse, actualizarse y estar informado sobre todos los avances en la educación.

Es fundamental que los docentes implementen estrategias que motiven a los alumnos a construir sus propios conocimientos. Un aspecto a destacar es que, los maestros implementen y fomenten estrategias de inclusión y que se capaciten continuamente.

Todo lo desarrollado anteriormente, en las entrevistas no se vio reflejado ya que de 5 docentes solamente 2 se capacitaron haciendo especializaciones sobre autismo. Además, las acompañantes expresaron que, no se ve reflejado en lo cotidiano con los niños/as con integración escolar.

En primer lugar, no implementaban estrategias para motivarlos, y en el caso de llevar estrategias las encargadas eran las acompañantes. Lo que da pie a, de no haber existido el rol de las integradoras hubiesen sino alumnos/as que se quedarían fuera del aprendizaje.

Aún, se considera que en las instituciones tienen una enseñanza tradicional por lo cual sus docentes van a actuar en consecuencia. Ser inclusivos no es solamente aceptar chicos/as con diagnóstico, ser inclusivos es hacer, pensar y ocuparse de los casos particular e individualmente.

Una maestra acompañante manifestó que, lo que sucedía dentro de la sala era que, si el niño estaba muy disperso y estaba "desconcentrando" al resto, lo tenía que sacar de la sala. Cuando lo que deberían hacer sus respectivas maestras es implementar diferentes estrategias para motivar y entusiasmar al niño con las actividades pedagógicas para que, de esta manera se involucre en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por este motivo, hago nuevamente mención y afirmo que, los docentes no tienen competencias profesionales para trabajar con alumnos con trastorno del espectro autista, ni ninguna condición. Todavía les falta mucho camino por recorrer, primero darle importancia a la capacitación que es necesaria, segundo, poder trabajar en equipo con las acompañantes, no solo las docentes, sino el equipo de orientación escolar y los directivos ya que, lográndose esto el proceso de enseñanza y aprendizaje para con los chicos/as va a optimizar el resultado y por último, integrar a los padres es de vital importancia.

6. CONCLUSIONES

Para concluir, la educación inclusiva es un enfoque que debe ser asumido por todo el sistema educativo. Deben existir políticas nacionales que sirvan de referencia para que los centros educativos puedan asumir la diversidad. También, debe existir un equipo profesional docente que asuma la educación como un derecho de toda persona.

El derecho a la educación es fundamental para todos los seres humanos, sin excepción alguna, dado que, les permite adquirir conocimientos y alcanzar una vida social plena. Es un importante motor del desarrollo y uno de los instrumentos más eficaces para reducir la pobreza, mejorar la salud, lograr la igualdad de género, la paz y la estabilidad.

Considero que es fundamental que los docentes se capaciten porque la educación está en un cambio y evolución constante. Los docentes tienen que tener el compromiso y la responsabilidad para capacitarse a medida que la sociedad y la educación avanza.

Por otro lado, las instituciones escolares, también son responsables de que sus docentes se capaciten, si no lo realizan por fuera de la institución, deberían ofrecerles distintas capacitaciones.

Además, por lo que pude observar incluyen a niños/as con una condición, pero, sin embargo, esto no significa que, las escuelas estén preparadas y comprometidas para tomar alumnos con alguna discapacidad.

A mi entender, para que una escuela sea inclusiva debe estar preparada en primer lugar ediliciamente, en segundo lugar, tiene que tener una buena conducción y, en tercer lugar, los docentes tienen que tener ganas, pero no solamente de trabajar con educandos con integración, sino también con las maestras acompañantes y con los padres. Debe haber una buena comunicación entre las partes relacionadas con el alumno/a.

Si bien, este punto se vio reflejado por las entrevistas realizadas que en algunas instituciones no se puede llevar a cabo, pero creo que, es fundamental que haya dialogo aceitado y una buena comunicación porque de esta manera, va a favorecer

al estudiante y de manera conjunta se les brindará las herramientas necesarias para que pueda desarrollar su autonomía y potenciar sus capacidades, habilidades y destrezas.

Hoy los docentes se encuentran con grupos de alumnos que no son heterogéneos como lo fueron en algún momento, hoy la diversidad atraviesa trasversalmente el aula e incluso a toda la escuela. Ahí es donde el equipo directivo debe gestionar concibiendo a la escuela como una construcción colectiva y casual, actuando como nexo e intermediario entre la escuela y la comunidad. Gestionar incluso debe concebirse como un espacio de intercambio y crecimiento en donde todos los actores y la comunidad educativa se ve involucrada, siendo el equipo directivo el eslabón principal.

Es importante el respeto, la empatía, la consideración, la aceptación y el reconocimiento para que se dé como resultado el gestionar una escuela inclusiva. Y a través de ello se empieza a cultivar en la escuela, el convivir y el aprender a diario junto a aquellos alumnos que tienen una capacidad diferente de relacionarse o de llevar a cabo su modalidad de aprendizaje.

Este trabajo de investigación nos brindó la posibilidad de reflexionar sobre aquellos aspectos más ásperos o duros del contexto educativo, con el propósito de desnaturalizar los formatos tradicionales que habitan la realidad escolar.

Para finalizar, es importante que los docentes contemplen que, existen diversas modalidades de enseñanza y aprendizaje y como consecuencia deben poseer flexibilidad al momento de evaluar.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Bell, B, (2011). Trastorno de espectro autista, universidad de Palermo facultad de humanidades y ciencias sociales. Trabajo final de integración. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

De la Torre Gonzáles, B, (2020). La inclusión del alumnado con trastorno de espectro del autismo (tea) en Educación Infantil: análisis de buenas prácticas en la comunidad de Madrid, Universidad Autónoma facultad de psicología.

Casal V. & Néspolo M.J. (2019). Formación de educadores para la inclusión educativa. Posiciones, miradas, recorridos y experiencias. Lugar Editorial

Kanner, L. (2022). Leo Kanner y el autismo.

Organización Mundial de la Salud, (2023). Autismo. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders.

Organización Panamericana de la Salud (2023). Inclusión. https://www.paho.org/es/temas/discapacidad.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). Programas para la inclusión. OEI | Inclusión | Inclusión.

Del Torto D. G. & Toscano M. V. (2023). Construir una didáctica (inclusiva). Lugar editorial.

Martos Pérez, J. (2011). Los niños pequeños con autismo. Madrid. CEPE editorial.

Hernández, J.M. (2011). Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela. Madrid: Teleno editorial.

Fejerman, N.; Arroyo, H.; Massaro, M. & Ruggieri, V. (2005). Autismo infantil y otros trastornos del neurodesarrollo. Buenos Aires, Barcelona, México. Paidós editorial.

Ministerio de Educación de la Nación. (2019). Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión. 1° edición. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Uniceff, (2023). Para cada infancia. https://www.unicef.org/lac/dise%C3%B1o-universal-para-el-aprendizaje-y-libros-de-texto-digitales accesibles#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20el%20Dise%C3%B1o%20Universal,aprendizaje%20diferenciadas%20en%20el%20aula.

Guerschberg, M.A. (2008). Soluciones para el autismo. España. Lesa calidad. Editorial https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58257558/Definiciones_de_los_enfoques_cuantit

ativo_y_cualitativo_sus_similitudes_y_diferencias.pdf?1548409632=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDefiniciones_de_los_enfoques_cuantitativ.pdf&Expires=1697947014&Signature=WnILxKYDtSI0JNsjcxQkNLUtSK~CbwatVAk7PUvmCCiVrRURLWyZbnG9Iw-CmMXY6B7SwYdxts1SgTEpfvVej1GPR-5Qg8Sb1vWVU~wl8zXwWD9HScrII8sqlOLnhEVhXyiKUm51DDJ~OSFUApSgSECNfvNyzP5RddWp91uheVXXGx61lyXrNqE0RHmd9Or204L4XJUzABmbfZWY4QrtM~HYJD1XwN-jZQXOBira0KbqDlNefue2g8IAqqTowcYMeRTzMenNNjKWmNQiNLCy~Yc0bNBt02WLf-tqE-KmfxBU4H6eQiUlsgSUzlZCDx6VrZw3rCfziIxWWWZo2r9WXQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

ANEXO

Entrevista a cinco docentes de nivel inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Datos personales

Nombre:

Antigüedad:

Formación:

Cursos hechos sobre el tama:

Cargo que ocupa:

Guía de preguntas.

1) ¿Qué características o comportamientos notó como detonantes para que el alumno/a necesite una maestra integradora?

2) A lo largo de su carrera ¿cuántos alumnos con autismo ha tenido? ¿Cómo fue su labor con ellos?

3) ¿Noto avances en ellos/ellas? ¿Contaba con maestra integradora? ¿Qué rol debería cumplir la maestra integradora desde su punto de vista?

4) ¿Considera necesario la presencia de una maestra integradora? ¿Por qué?

5) ¿Cómo es el trabajo con los maestros integradores?

6) ¿Quién se encarga de las adecuaciones curriculares? ¿Cómo?

7) ¿Cree que usted tiene los recursos necesarios para abordar actividades para niños/as con autismo?

8) ¿Qué practicas inclusivas desarrollan en el aula en las actividades escolares?

9) Recuerda, ¿qué materias tuvo durante la formación docente y como se llamaban en relación a la inclusión?

10) ¿Creen necesario que los docentes luego de recibirse sigan capacitándose? ¿Porqué?

11) Qué tipo de capacitación se le ocurriría proponer para que se pueda realizar en un futuro que pueda ayudar en la integración de un niño/a con autismo.

Entrevistas para maestras integradoras de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Nombre:

Antigüedad en el cargo:

Formación:

Guía de preguntas:

1) ¿Qué características o comportamientos notó como detonantes para que el alumno/a necesite una maestra integradora?

2) ¿Crees fundamental la presencia de un equipo de orientación escolar (eoe) en las instituciones? ¿Por qué?

3) ¿Crees que los docentes tienen las herramientas para trabajar con niños/as con autismo? ¿Porque sí? ¿Por qué no?

4) ¿Consideras importante que las docentes se sigan capacitándose? ¿Por qué?

5) ¿Cuáles son los obstáculos/facilitadores de tu trabajo?

6) ¿Por qué consideras que son necesarias las maestras integradoras?

7) ¿Qué pensás del trabajo en conjunto con el docente de grado?

8) ¿Cómo se trabajan los contenidos y como se elaboran las adecuaciones?

9) ¿Las docentes participan de las adecuaciones de las actividades?

10) ¿Consideras que la institución en la que trabajas es “abierta a la diversidad”? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?

Entrevista a tres madres/padres que tienen hijos/as con autismo.

Datos personales:

Nombre de la madre/padre:

Edad del niño/a:

Guía de preguntas.

1) ¿Qué características o comportamientos noto como detonantes para que su hijo/a necesite una maestra integradora?

2) ¿A que edad le diagnosticaron autismo? ¿Qué grado tiene?

3) ¿Acuden a un centro? ¿Cómo es el tratamiento?

4) ¿A cuántas instituciones asistió tu hijo/a? ¿tuvo dificultades con el colegio? ¿Cuáles?

5) ¿la institución en la que asiste actualmente cumple con las expectativas sobre inclusión escolar?

6) ¿Cuál es la relación que tiene el niño/a con sus docentes? ¿y la suya?

7) ¿consideras que los docentes tienen las herramientas necesarias para trabajar con niños/as con autismo?

8) ¿Crees importante que los docentes sigan capacitándose? ¿Por qué'

9) ¿Cómo ve el trabajo que hace la institución para con el niño/a? ¿Cree que el colegio está a la altura de niños con autismo?

10) ¿Tiene maestra integradora? ¿Cuál es el rol que usted entiende que tiene que ocupar una maestra integradora? ¿y el rol de la docente?

11) ¿Crees que los docentes de su hijo/a abordan bien la temática de inclusión? ¿Por qué?

12) ¿cree que se respeta todos los derechos de su hijo/a en la institución? ¿Por qué?