



TITULO:

**INCLUSION ESCOLAR DE NIÑOS Y NIÑAS CON TEA EN NIVEL
PRIMARIO**

TITULO A OBTENER:

LICENCIATURA Y PROFESORADO EN PSICOPEDAGOGIA

CARRERA:

LICENCIATURA Y PROFESORADO EN PSICOPEDAGOGIA

Sofía Magalí Ferrari

Fecha: Diciembre 2023

Agradecimientos

A mi familia por el amor, por el apoyo incondicional.

A mi mamá por ser mi pilar fundamental.

A mis amistades por acompañarme, por el cariño y por tantas alegrías compartidas.

A las docentes que me guiaron durante estos años y me transmitieron pasión por esta hermosa profesión.

A mis compañeras y amigas que me dio esta maravillosa carrera.

Índice

Agradecimientos	1
Resumen.....	4
Introducción	5
Justificación.....	7
Antecedentes de la investigación	8
PARTE I: Marco Teórico.....	12
Capítulo 1: La Inclusión Escolar.....	12
La Noción de Inclusión	12
Legislación Sobre la Educación Inclusiva en Argentina.....	14
Factores Clave para una Escuela Inclusiva	15
Capítulo 2: Los Trastornos del Espectro Autista	16
Trastorno del Espectro Autista	16
Historia y Epidemiología.....	17
Definición. Criterios Diagnósticos	19
Criterios de los Trastornos del Espectro Autista del DSM 5	19
Capitulo III: La Inclusión escolar de niños/as con Trastorno del Espectro Autista	21
El Autista en el Aula	21
La Evaluación de las Personas con Autismo.....	22
Claves para la Propuesta Educativa.....	23
<i>Proporcionar los apoyos necesarios</i>	23
<i>Enseñar habilidades</i>	23
<i>Adaptar los entornos a las necesidades de la persona con TEA</i>	24
Adaptaciones del currículum.....	24
NEE de Niños con TEA	26
<i>Necesidades cognitivas:</i>	26
<i>Necesidades socio-comunicativas:</i>	26

<i>Necesidades de tipo conductual:</i>	27
Acompañante Externo – Maestro integrador.....	27
Estrategias de Apoyo para Favorecer la Inclusión Educativa de Niños con TEA	28
<i>Estrategias para Favorecer la Comunicación Social</i>	28
<i>Estrategias para Favorecer el Lenguaje Expresivo y Comprensivo</i>	29
<i>Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC)</i>	30
<i>Estrategias para Favorecer la Teoría de la Mente</i>	32
<i>Estrategias para Atender los Intereses y Comportamientos Repetitivos y Restringidos</i>	32
<i>Estrategias para Trabajar la Adherencia a las Rutinas</i>	33
<i>Estrategias Frente a las Hiper o Hipo Reacciones</i>	33
PARTE II: Marco Metodológico	34
Planteo del Problema.....	34
Objetivo General	34
Objetivos Específicos	34
Enfoque	34
Población	35
Muestra	35
Instrumento de Recolección de Datos	35
Procedimiento.....	37
Análisis.....	39
Conclusión	45
Sugerencias	47
Referencias.....	48
Anexo	52

Resumen

El presente trabajo final, trata respecto a la inclusión escolar de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en nivel primario. La investigación se sitúa en la ciudad de San Nicolás de los Arroyos, provincia de Buenos Aires.

Los objetivos del presente estudio son observar la manera en que se lleva a cabo la inclusión escolar de los niños y niñas con TEA en instituciones de educación primaria, también, apreciar las diferentes herramientas y estrategias que utilizan los docentes para garantizar el aprendizaje de sus alumnos.

La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo con el objetivo de obtener la riqueza, profundidad y calidad en la información recolectada. El marco metodológico presenta como instrumento de recolección de información una entrevista semiestructurada, con una serie de preguntas predeterminadas para profundizar en los aspectos relevantes. Dichas entrevistas son realizadas a cuatro docentes del nivel primario que posean alumnos con TEA para poder conocer las herramientas y estrategias que utilizan con los respectivos estudiantes.

Los resultados obtenidos demuestran que las estrategias más utilizadas por los docentes son referidas a la comunicación y a las hiper/hipo reacciones frente al alumnado que presenta dichas características.

El fin del respectivo trabajo es realizar un aporte para futuras investigaciones, favoreciendo así diferentes intervenciones sociales y educativas, con el propósito de beneficiar una correcta inclusión escolar de los niños/as con TEA, e impulsar el desarrollo de diferentes estrategias y herramientas por parte de los docentes.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, Inclusión Escolar, Estrategias de Inclusión.

Introducción

La presente investigación indaga la inclusión escolar de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el nivel primario. Este trastorno se define como la dificultad persistente en el desarrollo del proceso de socialización (interacción social y comunicación social), junto con un patrón restringido de conductas e intereses, dentro de lo cual se incluyen restricciones sensoriales. (Sociedad de psiquiatría y neurología de la infancia y adolescencia, 2017). Estas áreas implicadas representan limitaciones para los niños con trastorno del espectro autista (TEA) que, cuando no son intervenidas, dificultan su aprendizaje e inclusión en la escuela.

La inclusión educativa debe entenderse como una balanza equilibrada entre un aprendizaje y rendimiento escolar de calidad y congruente con las capacidades del estudiante que asegure un aprendizaje significativo para todos. Por ello, es relevante conocer los problemas que atraviesan los niños con TEA, así como las intervenciones en salud que abordan estas dificultades y mejoran su desempeño para la correcta fijación de aprendizajes en la escuela (Valdez Maguiña y Cartolin Príncipe, 2019).

A partir de la creciente influencia de las posturas que promueven la inclusión escolar de personas con diversas patologías en las instituciones escolares, surge el interés por investigar cómo se llevan a cabo las estrategias de inclusión utilizadas por los docentes que poseen alumnos con Trastorno del Espectro Autista en nivel primario.

El objetivo general que presenta este trabajo de investigación es identificar las estrategias de llevar a cabo la inclusión de niños con autismo en el ámbito escolar y conocer las estrategias que implementan los docentes en las trayectorias educativas.

De él se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Indagar las herramientas pedagógicas utilizadas por los docentes.
- Apreciar el rol del docente en el proyecto de inclusión escolar.
- Analizar la manera en que se lleva a cabo la inclusión escolar de los niños y niñas con TEA.

El marco teórico consta de tres capítulos. En el primero se especifica la noción de inclusión, la legislación sobre la educación inclusiva en Argentina y los factores clave para una escuela inclusiva.

En el segundo capítulo, se definen los trastornos del espectro autista, su historia y epidemiología, y por último los criterios diagnósticos del TEA.

En el tercer capítulo se menciona la presencia de un niño con Trastorno del Espectro Autista en el aula, y la evaluación de estos niños, las claves para la propuesta educativa, las adaptaciones del currículum, las necesidades educativas especiales (NEE) de los niños con TEA, la presencia del acompañante externo o maestro integrador y finalmente las estrategias de apoyo para favorecer la inclusión educativa de niños con TEA.

De acuerdo al marco metodológico, es una investigación de enfoque cualitativo, en la cual se utiliza como instrumento de recolección de datos entrevista semiestructurada. La entrevista que se desarrolla en el trabajo de investigación consta de trece preguntas, las cuales corresponden a tres ejes de análisis: campo de inclusión, campo de información y campo de vinculación familiar, con el objetivo de conocer y analizar la inclusión escolar de los niños con TEA en el marco de la escolaridad.

Justificación

Esta investigación pretende indagar las estrategias que utilizan los docentes de nivel primario para lograr una adecuada inclusión de niños y niñas con autismo. El tema adquiere relevancia puesto que muchas veces estos niños no logran ser incluidos ya que presentan ciertas barreras de aprendizaje, siendo así marginados, o padeciendo fracaso escolar por no recibir el apoyo necesario.

La educación inclusiva es el camino mediante el cual se puede garantizar el derecho a la educación y a otros derechos esenciales para los seres humanos, como la igualdad, equidad y calidad educativa. La educación inclusiva es la educación para todos, es el derecho que tienen todas las personas de poder acceder y permanecer en cualquiera de los niveles educativos del sistema sin discriminación alguna y; de esta manera, logren encontrar las condiciones propicias para vivir experiencias de aprendizaje que perduren para toda su vida (Unesco, 2016).

La educación inclusiva implica realizar transformaciones en los sistemas educativos, los modelos pedagógicos y didácticos de la educación en general. También conlleva un procedimiento continuo de eliminación de barreras al apoyo escolar y al aprendizaje dentro de la escuela y en la comunidad en general (Muntaner, et al. 2016).

De modo que, según la Unesco (2020), “mediante la planificación cuidadosa y una gestión coherente en el aula, sería viable una mejora en los logros académicos, la autoestima, el trato con los compañeros y el desarrollo de valores sociales y emocionales en los estudiantes” (pp. 145-146).

La educación primaria constituye una gran importancia, ya que es la base de la educación en la vida de un niño, es la etapa en la que formará su carácter, las habilidades básicas que necesitará para enfrentar las diferentes situaciones que se presenten en su vida, aprenderá valores y habilidades para su desarrollo social, entre otros aspectos.

Este trabajo se va a centrar en como incluir niños con TEA en la institución escolar, a través de estrategias y procedimientos que se van a llevar a cabo para una correcta inclusión de estos niños.

Antecedentes de la investigación

Existen antecedentes que aportan datos y miradas para construir este proyecto de investigación.

Messina, María Yanina; Otero, Micaela (2020), realizaron una investigación que tuvo como objetivo describir las prácticas de los acompañantes externos con niños y niñas con TEA de nivel primario en relación con los paradigmas de Integración Escolar y de Inclusión Educativa en escuelas comunes, de gestión pública y privada, del Partido de General San Martín, de la Provincia de Buenos Aires.

La investigación tiene un enfoque cuantitativo, el tipo de diseño es de carácter descriptivo, debido a que se busca especificar las características de las prácticas de los acompañantes externos con niños y niñas con TEA, analizándolas de forma transversal. Asimismo, es observacional, ya que se observa la realidad tal cual fue. Esta investigación consiste en una muestra no probabilística de tipo intencional. Los participantes para realizar las encuestas fueron 13 acompañantes externos que ejercen actualmente o que hayan ejercido anteriormente (máximo de 3 años) sus prácticas con niños y niñas con TEA.

Los datos extraídos para analizar fueron las respuestas de los acompañantes externos a través de encuestas de preguntas que incluyen respuestas de opción múltiple. Las respuestas brindaron aspectos sobre las prácticas de los acompañantes externos con respecto: al niño que acompaña, a la docente de grado, al grupo de compañeros del niño, y al paradigma en que se enmarcan sus prácticas que pueden ser de integración escolar o de inclusión educativa.

El instrumento consta de una primera parte con datos generales del participante. La segunda parte consiste en una encuesta de preguntas que incluye respuestas de opción múltiple. Consta de 16 ítems distribuidos en cuatro variables, los cuales contienen una lista fija de opciones de respuesta que el encuestado debe seleccionar.

En conclusión, la hipótesis ha sido corroborada: “La mayoría de las prácticas de los acompañantes externos de niños y niñas con TEA están orientadas al trabajo con tales niños y sus dificultades sin considerar su contexto, esperando que sean los niños y niñas quienes se adapten al contexto”.

Continuando con los resultados, por un lado, hay ciertas respuestas que son un llamado de atención debido que indican prácticas basadas en la integración, y por otro

lado, hay otras respuestas que permiten afirmar que se estaría en transición al paradigma de la inclusión.

Zambrano Garcés, Rosa María; Orellana Zambrano, María Daniela (2018), analizaron las actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo en la Unidad Educativa Particular en el Cantón La Troncal, Provincia Cañar, Ecuador. Participaron voluntariamente, ocho profesores de Educación General Básica, quienes tenían en su aula, por lo menos un niño con autismo.

La metodología fue cualitativa con alcance descriptivo; se aplicó entrevista con preguntas abiertas considerando los siguientes ejes: La experiencia de los docentes, las características de los niños con autismo, tiempo y recursos de apoyo, formación docente y capacitación.

En esta investigación de diseño no experimental de enfoque cualitativo con alcance descriptivo y exploratorio se utilizó el estudio de casos lo que permitió recoger, interpretar y analizar los datos sobre las percepciones, opiniones, actitudes, sentimientos o conductas de los docentes que dictan clases a los niños diagnosticados con autismo.

Se llegó a la conclusión que la actitud del docente es trascendental durante el proceso de inclusión escolar; por lo tanto el análisis de sus percepciones, actitudes y expectativas son relevantes para el desarrollo exitoso de la educación inclusiva de los niños con autismo.

García Junco, Carlos (2022), expresa que las dificultades comunicativas y en habilidades sociales que presenta gran parte del alumnado con TEA, sumado a sus dificultades académicas, hacen que sean niños con altos porcentajes de fracaso escolar, además de sumarse otros factores de riesgo social: la exclusión social y el acoso escolar o bullying. Mediante la introducción de diversos juegos y apoyos en el recreo, busca revertir la situación de aislamiento que sufren diariamente niños y niñas durante su jornada educativa. Para buscar una posible solución propone el proyecto ¿A qué jugamos? desarrollado en un centro educativo ordinario en la localidad de Oviedo. El proyecto se fundamenta en el programa de Lagar Patios y Parques Dinámicos, e intenta potenciar habilidades sociales adecuadas a todo el alumnado que presente conductas disruptivas en el juego con iguales.

Utilizando la metodología observacional se crea un sistema de registro de conductas observadas durante los recreos, con el objetivo de registrar y evaluar las

conductas del alumnado. Se lleva a cabo por los maestros especialistas de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje. Uno de ellos se encarga de la zona de juego de 1º y 2º de Educación Primaria; y el otro de la zona de recreo de 3º a 6º de Educación Primaria.

El tipo de investigación seleccionada para evaluar el proyecto, y para analizar la inclusión de un caso único de niño con TEA en el recreo, es la investigación experimental de caso único, utilizando una metodología de carácter observacional, que puede proporcionar soluciones metodológicas fiables para la obtención de datos en ausencia de herramientas de evaluación estandarizadas. Además, se busca un sistema observacional que sea idéntico y que sirva para registrar las fases de observación y tratamiento, para posteriormente, comparar ambos períodos, con el fin de visualizar los resultados y poder identificar posibles avances o retrocesos y realizar unas conclusiones sobre la interacción del niño con TEA.

El presente estudio, confirma la importancia de la intervención en los tiempos de recreo de los centros educativos, con el objetivo de conseguir una inclusión real y más efectiva de todo el alumnado. Los resultados obtenidos han sido muy satisfactorios, demostrando que la introducción de juegos en el recreo, aumenta los tiempos de juego y de interacción positiva en el alumnado con TEA.

Desilio, Jonatan M. (2018), por su parte, desarrolló su investigación acerca de poder pensar sobre la inclusión escolar de sujetos adolescentes con Trastorno del Espectro Autista, qué métodos y estrategias utilizan los docentes en escuelas de una ciudad bonaerense, Quilmes, Argentina, para garantizar dicha inclusión.

La investigación incluye tres entrevistas a profesores de diversas asignaturas que poseen alumnos con autismo en sus aulas, para explorar cuáles son los factores y barreras que podrían facilitar o no su inclusión. Se utiliza un método cualitativo, entendiendo al mismo como un método de investigación que recoge y da gran valor a los discursos de las personas para proceder luego en la interpretación y análisis. Se utilizará la entrevista semiestructurada o semidirigida como instrumento de recolección de datos de un modo flexible, alternando preguntas concretas y estructuradas con interrogantes abiertos.

Luego de las entrevistas, en relación a cuál es la posición de los docentes ante las prácticas inclusivas en instituciones escolares, es bastante frecuente oír a los profesores del nivel secundario llevar a cabo quejas al momento de trabajar con personas con discapacidad, ya sea porque no se sienten preparados, no les interesa, les da miedo, etc.;

sin lograr comprender la cabal importancia que tiene que el docente pueda habilitarse a trabajar con sujetos adolescentes con una discapacidad.

Es posible visibilizar por qué todavía se encuentra impregnado en el discurso docente la aseveración que los chicos con TEA deben concurrir a escuelas especiales y tener un tratamiento escolar específico, sin la posibilidad de incluirlo en la dinámica áulica cotidiana. Es importante, que se pueda concientizar sobre la temática trabajada, para poder deconstruir este pensamiento que muchos docentes poseen.

Por último, Alba, María García; Cuevas, Román; Hernández de la Torre, Elena (2016) indagan y examinan el trabajo realizado en aulas con alumnos/as que presentan Trastorno del Espectro Autista y/o síndrome Asperger. El objetivo es orientar a los docentes que trabajan por la inclusión de este alumnado acerca de algunas estrategias educativas de carácter cooperativo para que la intervención educativa con estos niños/as sea satisfactoria. Para la recogida de datos se han utilizado estrategias tanto cualitativas y cuantitativas: entrevistas individuales, cuestionarios cerrados y escala de observación.

En la muestra han participado profesorado de educación Infantil y Primaria, alumnado, orientadora, educadora especial, monitora de apoyo específico, pedagoga terapéutica y profesional de Audición y Lenguaje. Los resultados muestran las barreras que hallan los educadores para trasladar el concepto de «inclusión» a la realidad del aula del alumnado que presenta estas características.

El primer instrumento utilizado ha sido una entrevista personal y estructurada. En un segundo lugar se aplicó el cuestionario cerrado, de 21 ítems enmarcados dentro de 4 variables distintas, Variable 1: Conocimientos sobre el autismo, Variable 2: Visión de la familia respecto al autismo, Variable 3: Visión del alumnado autista, Variable 4: Actitud docente respecto al alumnado autista. En tercer y último lugar, se llevó a cabo la Escala de Observación IDEA, de Ángel Riviére, abordando modificaciones para dar lugar al objetivo de la aplicación de este instrumento. Se han traducido los niveles propios de cada alumno, según esta escala, a una interpretación cualitativa.

Los datos obtenidos resaltan ciertas barreras que dificultan la plenitud de la inclusión de estos alumnos en el aula ordinaria. Los escasos conocimientos que se tienen sobre el espectro autista y la falta de colaboración por parte de la mayoría de las familias del alumnado y, entre los propios compañeros de profesión.

PARTE I: Marco Teórico

Capítulo 1: La Inclusión Escolar

La Noción de Inclusión

La noción de inclusión en la escuela es heredera de un largo debate de la psicología y la educación especial. Tiene sus orígenes en los años 60 en Estados Unidos donde se debatió por la exclusión escolar de niños y niñas con condiciones físicas y cognitivas diferentes. Esta discusión se institucionaliza en las políticas educativas a partir de conferencia de 1990 de la UNESCO en Jomtiem. La declaración incorpora la idea de que la educación es para todos y todas y que no se restringe a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

Dyson (2001), distingue tres formas de abordar la noción de inclusión. Por un lado, la inclusión como ubicación, en la que se enfoca en el acceso a la educación regular de estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales; la inclusión como educación para todos, que se refiere a la igualdad de oportunidades “para todos y todas”, integrando a todos los sujetos que sufren exclusión; y por último la inclusión como participación, referida a la noción de diversidad y en las oportunidades que brinda el sistema escolar para que niños y niñas expresen, a partir de sus identidades culturales, sus motivaciones y sus intereses.

Echeita y Ainscow (2011), construyen una definición de inclusión que considera diferentes aspectos. Plantean que la inclusión es un proceso, es decir un trabajo constante en el seno de las escuelas por aprender a vivir entre sujetos diversos y diferentes desde una perspectiva de respeto y dignificación.

También expresan que la inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras simbólicas y tangibles. Se entienden como barreras aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que, al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos, generan exclusión, marginación o fracaso escolar. Y además, barreras materiales como existencia de condiciones físicas y/o regulatorias para trabajar en ambientes diversos.

Por último explican que la inclusión pone énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. La inclusión alude a la resignificación de la noción de diversidad, los autores reconocen que los

procesos inclusivos suelen comenzar por la identificación y apoyo de los grupos más vulnerados y excluidos de la comunidad.

Booth y Ainscow (1998) crean el “Index for Inclusión” (2000, 2002 Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva) que se socializa en las políticas educativas rápidamente y que ha servido de base de elaboración de reglamentos y orientaciones de políticas internas para las escuelas hasta hoy. En este index, los autores reconocen tres grandes dimensiones en todos los procesos inclusivos al interior de las escuelas y los proponen como elementos fundamentales a considerar en la inclusión escolar.

Una de las dimensiones son las culturas inclusivas, aquellas en las que cuyas escuelas cuentan con una comunidad escolar segura, colaboradora y estimulante en la que todos y cada uno de sus miembros, profesorado, alumnado, personal de administración y servicios y familias, se sientan valorados.

Otra de las dimensiones son las políticas inclusivas, en la que se requiere de decisiones organizativas y curriculares, que posibiliten la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes para poder plasmar la inclusión.

Por último la dimensión de prácticas de aula, en la que se espera que tanto las actividades que se desarrollan en ella y otras de tipo extraescolar sean accesibles para todos los alumnos, teniendo en cuenta para ello sus necesidades, conocimientos y experiencias.

Estas dimensiones del Index (2002) para la inclusión fueron el punto de partida para institucionalizar una mirada sobre la inclusión que fuera más allá de los niños y niñas con NEE. Se propone que la escuela debe organizar sus relaciones sociales y curriculares de manera distinta, sin homogenizar ni invisibilizar la diversidad de los sujetos y sus culturas; y colocando en el centro que el aprendizaje es una meta para todos y todas los estudiantes. El Index instala nuevas creencias en los circuitos escolares, especialmente de las profesionales de la educación diferencial, que denuncian la estigmatización de la noción de niños con NEE. (Rojas Fabris, 2016)

En la Declaración de Incheon (Unesco, 2016), se ratifica que la educación inclusiva es el camino mediante el cual se puede garantizar el derecho a la educación y a otros derechos esenciales para los seres humanos, como la igualdad, equidad y calidad educativa. Debido a ello la educación inclusiva debe poder realizar transformaciones en

los sistemas educativos, en los modelos pedagógicos de la educación. Además continuamente se deben eliminar barreras al apoyo escolar y en la comunidad en general (Muntaner, et al. 2016). De manera que mediante la planificación cuidadosa y una gestión coherente en el aula, sería viable una mejora en los logros académicos, la autoestima, el trato con los compañeros y el desarrollo de valores sociales y emocionales en los estudiantes (Unesco, 2020).

En el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM) realizado por un equipo de investigadores independientes, financiado por un grupo de gobiernos, organizaciones multilaterales y fundaciones privadas, y facilitado y apoyado por la Unesco, se plantea que:

Las oportunidades de educación siguen estando distribuidas de manera desigual. Las barreras que impiden el acceso a una educación de calidad siguen siendo demasiado altas para demasiados educandos. Aun antes del COVID-19, uno de cada cinco niños, adolescentes y jóvenes estaba totalmente excluido de la educación. La estigmatización, los estereotipos y la discriminación hacen que a millones más se les margine dentro de las aulas. (Unesco, 2020, p. 7)

En este sentido, es imprescindible que se empiecen a buscar alternativas de inclusión en los sistemas educativos y en los diferentes contextos escolares para poder disminuir las barreras de exclusión de los niños, jóvenes y adultos que no han tenido acceso a la educación. Para lograr el desarrollo de una cultura social, los jóvenes deben poder compartir vivencias con sus compañeros, donde las instituciones escolares deben propiciar una inclusión efectiva y sin limitaciones.

El surgimiento del concepto de educación inclusiva se atribuye a los aportes de la Conferencia de Salamanca (Unesco 1994). Esta conferencia fue determinante para trascender en la temática de la inclusión e impactar en los programas de desarrollo en todo el mundo. A partir de ello, se originó un “movimiento que desafió las políticas y prácticas de exclusión, convirtiéndose en una herramienta con fuerte impacto sobre las innovaciones en el área. ¡Puede que Salamanca no fuera la panacea, pero puso en marcha la maquinaria para cambiar las escuelas!” (Blanco y Duk, 2019, p. 27).

Legislación Sobre la Educación Inclusiva en Argentina

En Argentina, la vigente Ley Nacional de Educación N.º 26.206 (2006) dicta que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires están a cargo de la educación de la Nación teniendo como compromiso esencial y no delegable, la tarea

de proporcionar “una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias” (Art. 4). Además, de propiciar situaciones ideales para la formación integral, continua y para toda la vida que se base en valores como la “libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común” (Art. 8).

Asimismo, expone los fines y objetivos de la política educativa nacional, entre los que se contemplan brindar una educación de calidad que permita las mismas oportunidades para todos (Art. 11, inc. a) y garantizar una inclusión educativa mediante la gestión de políticas universales, estrategias pedagógicas y asignación de recursos priorizando a los sectores más desfavorecidos de la sociedad (Art. 11, inc. e). También resalta que se deben asegurar condiciones de igualdad para que haya respeto por la diversidad y no aceptar discriminación alguna (Art. 11, inc. f), para finalizar, señala la obligación de garantizar “el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades” (Art. 11, inc. h).

En este sentido, se puede observar que la Ley de Educación Nacional N° 26206 se sitúa en el marco de las normativas internacionales sobre educación inclusiva; es decir, se constituye en las políticas que Feldfeber y Gluz (2011) denominan de Nuevo Signo, en las que el Estado participa activamente “en la garantía del derecho a la educación, en la promoción de la unidad del sistema educativo nacional y en el diseño de políticas inclusivas y más igualitarias fundadas en principios universales” (p. 354).

Factores Clave para una Escuela Inclusiva

De acuerdo con los autores Ainscow (2000), Faro y Vilageliu (2000) y Porter (2000), los factores considerados claves para construir una escuela inclusiva son los siguientes:

- Partir de la experiencia y conocimientos propios; de sus éxitos, y también de sus dificultades. El profesorado ha de darse cuenta de que la solución está en sumar sus aportaciones.
- El convencimiento de la necesidad de avanzar hacia una concepción inclusiva de la educación como condición para una implicación plena y efectiva en el proyecto, aunque puedan darse grados diferentes.

- Utilizar el trabajo colaborativo como instrumento metodológico habitual para generar conocimiento que sirva de forma eficaz para responder a las diferentes necesidades del alumnado.
- Entender las diferentes dificultades, es decir, la heterogeneidad presente en las aulas, como oportunidades para diversificar la respuesta educativa que puede servirse del potencial de aprendizaje que supone el trabajo cooperativo de los alumnos y la colaboración entre iguales.
- Dotarse de una estructura flexible, capaz de adaptarse a las características y necesidades del alumnado y del profesorado, y de una organización interna que prime la colaboración entre los docentes tanto en la planificación como en el trabajo en el aula.
- Mejorar la autoestima tanto por parte del alumnado como del profesorado.
- Diseñar y promover planes de formación del profesorado, que suponga la reflexión sobre la propia experiencia y, cuando sea necesario, la colaboración de asesores externos.
- Incorporar la evaluación de los resultados, que puede adoptar diversas formas (autoevaluación, evaluación interna), como generadora de los procesos de cambio. El compromiso político y económico es imprescindible para un cambio eficaz y duradero hacia una escuela inclusiva.

Capítulo 2: Los Trastornos del Espectro Autista

Trastorno del Espectro Autista

El trastorno del Espectro Autista (TEA) hace referencia a un conjunto de alteraciones del neurodesarrollo que se caracterizan, principalmente, por deficiencias en la interacción y comunicación social, así como por intereses y conductas restringidas y repetitivas (Asociación Estadounidense de Psiquiatría, 2013; Alcantud et al., 2017; Ministerio de la mujer y poblaciones vulnerables, 2017; Organización Mundial de la Salud, 2019; Will et al., 2018). Dichas características se muestran de manera heterogénea dependiendo del individuo y etapa del ciclo vital.

Dicho trastorno puede presentar síntomas secundarios como alteraciones cognitivas, de aprendizaje, emocionales y médicas que incluyen: trastornos del sueño y alimentación, problemas gastrointestinales, ansiedad, depresión, problemas de atención, conductas agresivas hacia los demás o hacia ellos mismos, y epilepsia. El impacto en la calidad de vida de las personas con esta condición puede ser sustancial.

Según la OMS (2017), la prevalencia global del TEA se estimó en 1/160 niños, siendo más frecuente en varones. Alrededor del 75% de las personas diagnosticadas con TEA presentan además otra condición psiquiátrica coexistente, como déficit de atención o trastornos de ansiedad.

Historia y Epidemiología

Arce, Mora y Mora (2016) explican que las publicaciones consideradas importantes, sobre lo que actualmente se denomina como trastorno del espectro autista (TEA) corresponden a Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944). La primera referencia escrita conocida corresponde al siglo XVI por Johannes Mathesius (1504-1565), cronista del monje alemán Martin Lutero (1483-1546), que relató la historia de un muchacho de 12 años severamente autista. En 1943 Leo Kanner dio origen al término actual del autismo, donde se puede distinguir como el artículo fundacional del autismo: "Autistic disturbances of affective contact". Su artículo comenzaba con estas palabras: "Desde 1938, nos han llamado la atención varios niños cuyo cuadro difiere tanto y tan peculiarmente de cualquier otro conocido hasta el momento, que cada caso merece -y espero que recibirá con el tiempo- una consideración detallada de sus fascinantes peculiaridades". Kanner describió las características de modo preciso que su definición del autismo es, en esencia, la que se sigue empleando actualmente. (Riviére, 1997). Después de describir detalladamente los casos de 11 niños, Kanner comentaba que sus peculiaridades se referían en gran parte a tres aspectos.

Por un lado, se referían a las relaciones sociales. Para Kanner, el rasgo fundamental del síndrome de autismo era "la incapacidad para relacionarse normalmente con las personas y las situaciones" (1943, p. 20), sobre la que hacía la siguiente reflexión:

Desde el principio hay una extrema soledad autista, algo que en lo posible desestima, ignora o impide la entrada de todo lo que le llega al niño desde fuera. El contacto físico directo, o aquellos movimientos o ruidos que amenazan con romper la soledad, se tratan como si no estuvieran ahí o, si no basta con eso, se sienten dolorosamente como una penosa interferencia. (Ibídem).

Otro de los aspectos era la comunicación y el lenguaje; donde destacaba en la comunicación y en el lenguaje de los niños autistas un conjunto de deficiencias y alteraciones, a las que dedicó un artículo monográfico en 1946 titulado "Lenguaje irrelevante y metafórico en el autismo infantil precoz". Al igual que el artículo de 1943 se señala la ausencia de lenguaje en algunos niños autistas, su uso extraño en los que lo

poseen como si no fuera "una herramienta para recibir o impartir mensajes significativos" (1943, p. 21) y se definen alteraciones como: ecolalia (tendencia a repetir emisiones oídas, en vez de crearlas espontáneamente), tendencia a comprender las emisiones de forma muy literal, inversión de pronombres personales, falta de atención al lenguaje, apariencia de sordera en algún momento del desarrollo y falta de relevancia de las emisiones.

Por último, la "insistencia en la invarianza del ambiente", la tercera característica era la inflexibilidad, la rígida adherencia a rutinas y la insistencia en la igualdad de los niños autistas. Kanner comentaba hasta qué punto se reduce drásticamente la gama de actividades espontáneas en el autismo y cómo la conducta del niño "está gobernada por un deseo ansiosamente obsesivo por mantener la igualdad, que nadie excepto el propio niño, puede romper en raras ocasiones" (1943, p. 22). Relacionaba esta característica con otra muy propia del autismo, la incapacidad de percibir o conceptualizar totalidades coherentes y la tendencia a representar las realidades de forma fragmentaria y parcial.

Hans Asperger (1944) publicó observaciones muy similares a las de Kanner. Las aportaciones de Asperger sorprenden por la extrema minuciosidad de sus publicaciones y por la comprensión hacia los niños diagnosticados de psicopatía autística. Parece claro que Asperger no conocía el artículo de Kanner y que "descubrió" el autismo con independencia. Publicó sus propias observaciones en un artículo de 1944, titulado "La psicopatía autista en la niñez". En él destacaba las mismas características principales señaladas por Kanner. "El trastorno fundamental de los autistas -decía Asperger- es la limitación de sus relaciones sociales. Toda la personalidad de estos niños está determinada por esta limitación" (1944, p. 77).

Según la descripción clínica de Kanner en los años 60, la prevalencia de autismo, era de 4 a 5 por 10.000 niños. En los años 80 los trabajos epidemiológicos indican que la cifra ascendió a 7 en 10.000 con una proporción de 4 varones por 1 niña sin importar etnia o raza y puede presentarse desde el nacimiento hasta en los primeros tres años de vida donde la edad media de diagnóstico de cinco años (es decir, aproximadamente tres años después de la aparición de las primeras sospechas). Algunos autores destacan en la actualidad un importante aumento de esta patología: 10/10.000 niños. Recientes publicaciones mencionan un aumento de la prevalencia de hasta 17 autistas por 10.000 niños (Arce, Mora, Mora, 2016).

Definición. Criterios Diagnósticos

De acuerdo con Zúñiga, Balmaña, y Salgado (2017) el TEA es un trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico cuyo inicio se da en la infancia, afecta el desarrollo de la comunicación social, la conducta, con la presencia de comportamientos e intereses repetitivos y restringidos. Presenta una evolución crónica, con diferentes grados de afectación, adaptación funcional y funcionamiento en el área del lenguaje y desarrollo intelectual, según el caso y momento evolutivo.

La definición y los criterios diagnósticos de TEA se han ido modificando y ajustando a lo largo de las últimas décadas, teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones. El DSM5 incluye una denominación genérica del TEA y elimina las subcategorías del DSM IV-TR adquiriendo un concepto dimensional del autismo (Zúñiga, Balmaña, y Salgado, 2017, p. 92).

Con la publicación del DSM5 (2013), la clasificación y criterios en el campo del autismo quedaron modificados notablemente comparados con las clasificaciones previas (DSM-IV-TR). En el DSM5, los diferentes trastornos del espectro autista incluidos en el DSM IV-TR: trastorno autista, síndrome de Asperger y trastorno generalizado del desarrollo no especificado, entre otros, desaparecen para quedar todos englobados en una única nomenclatura de trastornos del espectro del autismo. El DSM5 incluye la adición de grados de severidad del diagnóstico.

En estudios recientes de TEA han encontrado que, existe una tendencia con la edad a la mejora de sus síntomas y mejor adaptación funcional, aun tratándose de un trastorno crónico y que el retraso de inicio de lenguaje no es una diferencia significativa en la adaptación funcional en la evolución a la edad adulta. Entre otros factores, han sido relevantes en los cambios de los criterios diagnósticos y en la eliminación de las diferentes subcategorías incluidas en los trastornos generalizados del desarrollo del DSM IV-TR, apoyando una denominación genérica de TEA para expresar el concepto dimensional de autismo.

Criterios de los Trastornos del Espectro Autista del DSM 5

A. Deficiencias persistentes y clínicamente significativas en la comunicación e interacción social que se presentan en diferentes contextos, ya sea actualmente o en el pasado:

- Deficiencias de reciprocidad socioemocional, que puede presentarse desde aproximaciones sociales anormales y fracaso para mantener una conversación

bidireccional, a una disminución para compartir intereses o emociones, hasta una falta total en la iniciación de la interacción social

- Graves dificultades en la comunicación no verbal que se hacen presentes en la interacción social; la presentación va desde una baja integración de la comunicación verbal y no verbal, manifestada con el contacto ocular y el lenguaje corporal, a déficits en la comprensión y uso de la comunicación no verbal, hasta una completa falta de expresión facial y gestual
- Interferencia para desarrollar y mantener relaciones sociales adecuadas al nivel de desarrollo (aparte de con los cuidadores); la presentación va desde dificultades para ajustar la conducta social a diferentes contextos, dadas las dificultades para compartir juego imaginativo y para hacer amistades, hasta una falta aparente de interés en las personas

B. Presencia de patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos y repetitivos, tal como se manifiesta en dos o más de los siguientes puntos:

- Comportamientos motores, verbales o uso de objetos de forma estereotipada y repetitiva (como una estereotipia motora simple, uso de objetos de forma repetitiva o frases idiosincrásicas)
- Adhesión excesiva a las rutinas, patrones de comportamiento ritualizados de tipo verbal o no verbal o excesiva resistencia al cambio (como rituales motores, insistencia en una misma ruta o comida, preguntas repetitivas o angustia extrema por pequeños cambios)
- Intereses excesivamente fijos y restringidos que son anormales, ya sea en su intensidad u objeto (como una fuerte vinculación o preocupación por objetos inusuales, excesivamente circunscritos o intereses perseverantes)
- Hiperreactividad sensorial o interés sensorial inusual por aspectos del entorno (como aparente indiferencia al dolor/calor/frío, respuesta negativa a sonidos específicos o texturas, oler o tocar excesivamente los objetos, fascinación por las luces o por dar vueltas a los objetos)

C. Los síntomas deben presentarse en la primera infancia, aunque pueden no llegar a manifestarse plenamente hasta que las demandas sociales exceden las limitadas capacidades

D. El conjunto de síntomas crea interferencia en el funcionamiento del día a día. (Asociación Estadounidense de Psiquiatría, 2014, citado por Zúñiga, Balmaña y Salgado, 2017).

Capítulo III: La Inclusión escolar de niños/as con Trastorno del Espectro Autista

El Autista en el Aula

De acuerdo con González Mercado et al. (2016), cómo todavía no se ha demostrado una cura para el TEA según el Instituto Nacional de la Salud Mental, su tratamiento actual es el uso de programas escolares y la obtención de ayuda de médicos expertos que pueden contribuir en gran medida a la reducción de síntomas y aumentar la capacidad del niño para crecer y aprender habilidades nuevas. Debido a esto se debe considerar la importancia de la inclusión del autista a la vida escolar. Al respecto los docentes deben tomar en cuenta algunos aspectos básicos en el tratamiento del niño autista.

González Mercado et al. (2016) plantean que para fomentar la inclusión del autista en el aula, los profesores requieren de una estrategia de acercamiento al niño con autismo, teniendo en cuenta diferentes aspectos:

- Conocer las necesidades del niño. Para esto es necesario tener una reunión con los padres de familia antes de iniciar el ciclo escolar con la finalidad de descubrir cuál es el estilo de aprendizaje y el comportamiento del niño.
- Establecer una rutina. Los niños con autismo tienen mayores posibilidades de éxito en un ambiente estructurado y rutinario. Así mismo, el uso de transiciones para pasar de un tema a otro le permiten, adaptar sus estructuras a la nueva temática sin generar ansiedad.
- Utilizar estímulos visuales. Los niños con autismo pueden aprender mejor si la enseñanza se realiza a través de estímulos visuales. Este tipo de apoyos ayudan a la concentración y evitan que el niño se retraiga.
- Reducir los distractores. La hipersensibilidad hacia algunos estímulos (ruidos, destellos de luz) así como la tendencia a distraerse, hacen necesario reducir los distractores para fijar su atención.
- Independencia para realizar sus tareas. Es importante tomar en cuenta que el niño autista requiere de independencia para la realización de sus tareas. De ahí la necesidad de mostrarle la forma de llevar a cabo algunas conductas en lugar de hacerlas por él.

La Evaluación de las Personas con Autismo

Para García Aquino (2012) la evaluación es sólo una más de las variables de la práctica educativa y en ella se refleja su complejidad, pero es necesario abordarla, plantearse interrogantes y buscar las respuestas que a su vez conduzcan a otros interrogantes cada vez más próximo al logro de una educación de mayor calidad.

Según González Mercado et al. (2016) cada parte del proceso de enseñanza-aprendizaje implica una tarea compleja, necesariamente la evaluación, ya que determina en gran medida la forma en cómo se enseña, debido a que los resultados obtenidos de todo el proceso de evaluación indican no sólo el logro académico del estudiante sino que también evidencian el éxito de la propia práctica docente.

Los estudiantes con autismo pueden ser evaluados, siempre y cuando se considere la importancia de emplear métodos, técnicas y procedimientos adecuados y confiables, para ello deben considerarse los siguientes aspectos:

Las personas autistas tienen la capacidad para resolver pruebas, sin embargo, debe tomarse en cuenta que la mayor parte de los periodos de atención son cortos. Es necesario considerar el principio de normalización, es el uso de medios y medidas lo más culturalmente normativas posibles, tener en cuenta las características del comportamiento individual del estudiante autista en relación con su medio ambiente.

El fin último de la evaluación será llevar a cabo la intervención, así la evaluación hará posible la planificación pedagógica de forma individual. El seguimiento debe darse en forma sistemática, de modo que permita conocer la evolución de las personas con autismo y poder contrastar los resultados obtenidos anteriormente (González Mercado et al., 2016).

Es importante la participación del educador, del terapeuta, de los orientadores, del psicólogo y los tutores, aunque esta colaboración no siempre es posible y entonces recaerá en el docente la responsabilidad completa. Con base en sus anotaciones y observaciones realizará una evaluación que es continua y constante. (González Mercado et al., 2016, p.531)

La evaluación final, supondría un resumen de la evaluación continua que refleja la situación real del alumno, después de la aplicación de un programa de seguimiento específico, a través de una metodología y diversas actividades. También debe prestarse

gran atención a las habilidades comunicativas, a los acercamientos sociales, expresión de deseos y sentimientos en los diferentes contextos de comunicación habitual y cotidiana.

Para la evaluación es indispensable llevar entonces un registro continuo y es muy importante también realizar con frecuencia reuniones con los padres para informarles de los avances obtenidos, pedirles información relevante y contrastar opiniones.

Propiciar un trabajo de colaboración y respeto a las necesidades del alumno, la forma de intervención del maestro en el aula y los acuerdos que se establezcan con los padres de familia, ya que la participación activa de la familia en conjunto con el niño que padece TEA es un elemento muy importante en las intervenciones, para garantizar el éxito. La familia es la principal fuente de información, es decir, son los que mejor conocen al niño y quienes mayor información pueden proporcionar acerca de él.

Lo que se propone es que tanto los padres y los maestros se comuniquen y apoyen permanentemente, se elaboren acuerdos, estrategias y formas de atención para y por el estudiante.

Claves para la Propuesta Educativa

Las acciones que son necesarias para orientar la propuesta educativa de las personas que padecen el Trastorno del Espectro Autista son tres (Simarro, 2013):

Proporcionar los apoyos necesarios

Simarro (2013) plantea que se debe actuar con la persona mediante la enseñanza de estrategias y destrezas que favorezcan su trabajo y bienestar personal.

Enseñar habilidades

Según nos indica Simarro (2013), “la posibilidad de alcanzar determinadas metas no depende tanto de la capacidad de la persona como de los apoyos que reciba” (p.39). Estos deben de ser diseñados y ajustados a cada individuo en función de sus necesidades con el fin de mejorar su nivel de competencia.

El alumno debe de recibir todos los apoyos que necesite para favorecer su desarrollo e integración en el día a día. El objetivo principal es proporcionarle la ayuda necesaria para aquellas actividades que no puede realizar de manera autónoma, en aquellas que puede realizar por sí solo, los apoyos son innecesarios. De esta manera, el alumno va ganando autonomía a la vez que se van reduciendo los apoyos. Estos apoyos deben estar en todo momento plenamente coordinados entre todos los profesionales que trabajan con él.

Adaptar los entornos a las necesidades de la persona con TEA

Para orientar la propuesta educativa de una manera coordinada, se ve mejorada la calidad de vida del alumno, así como la de su familia. Lo que se pretenda conseguir de manera personal va a depender de la manera de emplear y coordinar las tres acciones comentadas, es decir, el fin que se debe conseguir. Para programar todo el proceso de enseñanza, hay que ver cuáles son los apoyos y habilidades que necesita para conseguir un determinado objetivo.

Adaptaciones del currículum

González Manjón (1993) menciona que se distinguen dos grandes modalidades de adaptaciones, en función de que impliquen la adopción de medidas individualizadoras con un alto grado de especificidad, o medidas más inespecíficas, grupales, que pueden ser integradas en la planificación y la dinámica ordinaria del aula y asumidas mayormente por los propios tutores. Las primeras denominadas a menudo adaptaciones no significativas, mientras que las segundas se consideran significativas, en la medida en que suelen plantear cambios importantes de la previsión general.

Las A.C. no significativas serían las "acciones esperables de todo el profesorado en el ejercicio responsable de su acción tutorial y orientadora" (MEC, 1992, p.56), que se dirigen a la prevención y recuperación de las dificultades "menores" del aprendizaje que pueden presentar ciertos alumnos. Las A.C. significativas pueden llegar a consistir "en la eliminación de contenidos esenciales o nucleares y/u objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes áreas curriculares, y la consiguiente modificación de los respectivos criterios de evaluación" (ibíd., pág.59). Tanto las adaptaciones específicas como inespecíficas pueden operar sobre todos y cada uno de los elementos curriculares (el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar).

Comenzando por los procedimientos didácticos, podemos considerar como adaptación inespecífica aquella modificación del método general para determinado contenido que es asumible en el contexto ordinario del aula. En otras ocasiones, en cambio, la adaptación del procedimiento puede consistir en la introducción de actividades previas, para un individuo o grupo, que den una dirección diferente a las actividades pensadas para toda la clase.

Según González Manjón (1993) también son adaptaciones poco significativas y, sin embargo con un alto potencial normalizador, las siguientes:

La introducción de actividades alternativas a las generales planificadas para el grupo-clase, por ejemplo, una situación de clase en la que un alumno o alumna se ocupan de la composición de palabras mediante letras móviles, mientras sus compañeros realizan una actividad de lectura silenciosa de textos. Es una adaptación muchas veces necesaria cuando se enfrentan a la adquisición de contenidos de tipo procedimental, cuyo aprendizaje requiere una secuenciación a veces muy pormenorizada y una cantidad de práctica que varía notablemente de unos individuos a otros.

La introducción de actividades complementarias de refuerzo y apoyo, que consiste en la selección de actividades que tratan de proporcionar una práctica suplementaria al alumno para la consolidación de determinado aprendizaje, sin que su introducción suponga una modificación del procedimiento didáctico seguido en el aula.

La modificación del nivel de abstracción de una actividad, ya que en un buen número de ocasiones la dificultad específica que encuentra el alumno para participar de las actividades de su grupo no procede tanto de su contenido como el nivel de abstracción con que éstas se formulan, como por ejemplo ocurre en la resolución de determinados problemas planteados a la clase en forma exclusivamente verbal-simbólica.

De acuerdo con Manjón y Ripalda (1993) la modificación del nivel de complejidad de las actividades, debe prestarse atención a esta variable en la realización de adaptaciones inespecíficas, que pueden adoptar básicamente tres formas:

a) Puede modificarse la actividad en cuestión eliminando parte de sus componentes, como cuando, ante un problema que implica realizar diversas operaciones (que representan una secuencia de acciones), se eliminan algunas de ellas.

b) La segunda estrategia para reducir la complejidad pasa por presentar la información ya organizada en los sucesivos pasos que la componen, aunque ello supone un cambio importante, ya que elimina la actividad mental de planificación que, en la versión original, debe realizar el propio alumno o alumna.

c) La última modalidad de adaptación persigue explícitamente que el alumno aprenda él mismo a planificar su acción.

Con respecto a la modificación de la selección de materiales y adaptación de materiales, poder adaptar actividades de enseñanza y aprendizaje conlleva una modificación selectiva de los materiales didácticos. Sin embargo, la adaptación de los recursos materiales empleados debe ser a veces más general, es decir, abordarse de

manera específica y no sólo como consecuencia de la adaptación de las tareas de aprendizaje concretas. Aunque por lo general suele tratarse como una adaptación "específica" (ya que suele estar vinculada a las necesidades particulares de un alumno o alumna), se pueden incluirse entre aquellas medidas no significativas de adaptación curricular, especialmente cuando no hacen referencia, por ejemplo, a la máquina PERKINS para la escritura BRAILLE; sino a la selección de recursos propios de otros niveles educativos, sean anteriores (como el uso de regletas para un alumno escolarizado en el 3º o 4º años de primaria) o posteriores (como el uso de calculadoras científicas en esos mismos niveles por parte de alumnos muy aventajados).

Por último, la modificación de los agrupamientos previstos, en principio, una actividad ordinaria puede estar pensada para realizarse de manera individual o colectiva, con todo el grupo-clase, limitando, seriamente aspectos tan básicos como las posibilidades de ayuda entre alumnos. Son, por ello, adaptaciones inespecíficas y poco significativas las que recaen sobre este aspecto: una actividad pasa a plantearse para ser llevada a cabo en pequeños grupos, bien sea en forma de tarea cooperativa o bien sea en forma de tarea en que el alumno más avanzado tutoriza al menos avanzado.

NEE de Niños con TEA

Entre las principales Necesidades Educativas Especiales (NEE) detectadas en un alumno con TEA nos encontramos con la necesidad de desarrollar y mejorar sus habilidades comunicativas; con la necesidad de conocer las emociones que experimentan los demás y el mismo; y con la necesidad de eliminar estímulos que provoquen distracciones.

Las principales Necesidades Educativas Especiales que plantea la docente Blanca Álvarez Calderón (2022) para trabajar con los alumnos con TEA son:

Necesidades cognitivas:

- Que se deshagan de los estímulos extraños que puedan provocarles distracciones.
- Optimizar la atención, la memoria y la imitación para el desarrollo del aprendizaje.
- Estructurar y organizar procedimientos y ambientes para promover la comprensión.
- Conseguir un mayor grado de independencia en las actividades de la vida diaria.

Necesidades socio-comunicativas:

- Mejorar su capacidad expresiva.

- Desarrollar su intención de comunicación.
- Que reconozcan y comprendan los sentimientos y emociones expresadas tanto propias como las de los demás.
- Sean capaces de participar en diferentes experiencias dinámicas de juegos variados.

Necesidades de tipo conductual:

- Comprendan el entorno que les rodea para compensar su resistencia al cambio.
- Aprendan cual es el comportamiento adecuado en cada situación.
- Desarrollen habilidades que reemplacen aquellas conductas que son inapropiadas.
- Eliminar determinadas conductas repetitivas que les impide adaptarse al contexto y situación en la que se encuentra.

Acompañante Externo – Maestro integrador

Marina Casas (como se citó en Messina y Otero, 2020) señala que en la actualidad, muchos alumnos asisten a las clases con sus acompañantes externos y/o maestras integradoras.

El acompañante/asistente externo, según la Resolución N° 782/13, no es un cargo docente, y su intervención apunta a la integración social dentro del ámbito escolar. Está dirigido a la atención, asistencia y/o apoyo personal en distintas actividades dentro de la escuela, al establecimiento de relaciones vinculares, y también a la contención física o emocional del sujeto cuando éste lo requiera. Por otro lado, la tarea del maestro integrador (M.I), según la resolución N° 4635/11, consiste en acercar al maestro de grado, información y herramientas que aporten al conocimiento de ese alumno y sus características, de sus posibilidades y necesidades desde una mirada integral, a partir de la cual se planifiquen estrategias pedagógicas individuales. Es decir, el M.I elabora las adaptaciones curriculares y las configuraciones de apoyo para el niño en cuestión. En esta resolución se indica que la planificación y las adaptaciones deben estar incluidas en el Proyecto Pedagógico Individual (PPI), el cual actualmente lleva el nombre de "Propuesta Pedagógica para la Inclusión" (Resolución N 1664/17). La elaboración del mismo es responsabilidad de los Equipos Escolares Intervinientes (M.I. maestro de grado, Equipo de Conducción, Equipo Distrital de Inspectores de Enseñanza, etc.) junto con la familia del alumno. Según el manual de Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva (2019), la PPI es “una herramienta de planificación y de sistematización de los acuerdos dinámicos entre el estudiante, su familia y sus docentes para garantizar su proceso de aprendizaje” (p. 88).

Asimismo explica que la misma no implica reducción de contenidos u horario, y que no todos los alumnos con discapacidad requieren una PPI, aunque sí probablemente necesiten apoyos, por ejemplo en los recreos, en la sociabilización, en la asistencia personal, pero ello no necesariamente implica la confección de una PPI.

Para concluir en la diferenciación de los roles, la maestra integradora realiza las adecuaciones curriculares y el acompañante externo se ocupa de favorecer el aspecto social, vincular y conductual del niño. Esto no sería un obstáculo, sino que, debido a la complejidad de trabajar con "sujetos subjetivos" (Müller, 2001) en un contexto áulico, las condiciones y situaciones que suceden, a veces imprevisibles, hacen que estos roles deban complementarse y fusionarse.

Estrategias de Apoyo para Favorecer la Inclusión Educativa de Niños con TEA

En cuanto a las estrategias de apoyo para favorecer la inclusión educativa y el aprendizaje de niños con TEA, la comprensión y valoración del docente por la inclusión de los niños en el aula y en la escuela constituye una pieza clave para lograr poner en práctica un conjunto de estrategias que contribuyan hacia el desarrollo de capacidades y la potencialización de las fortalezas, centrando el apoyo en la persona (Valdez, 2017). Con respecto al TEA, las estrategias para la inclusión educativa se presentan relacionadas según las dimensiones de afectación: estrategias para favorecer la comunicación e interacción social y estrategias para atender los intereses y comportamientos repetitivos y restringidos.

Estrategias para Favorecer la Comunicación Social

Con el fin de favorecer las competencias sociales y la comunicación de los niños con TEA, se propone el uso de apoyos visuales para orientarlos en el espacio y apoyarlos en su proceso de comprensión del entorno. Los apoyos visuales son un medio de comunicación en donde predomina el uso de símbolos, imágenes, fotografías, palabras escritas o listas que son utilizados para establecer comunicación con los demás. Un punto a destacar es que la información visual adquirida mediante los recursos visuales contribuye a la mejora de la atención, la interpretación rápida y fácil de los mensajes, el entendimiento de la información verbal, la comprensión de diversos conceptos y, la capacidad para comprender y aceptar el cambio. Se deben utilizar tomando en cuenta las características del niño, por ello todo profesional debe tener en cuenta algunas consideraciones, entre ellas, durabilidad, portabilidad, claridad y tamaño, adecuación a la edad y esfuerzo de respuesta requerido para utilizar el soporte visual (Cohen et al., 2007, como se citó en Sandoval Figueroa y Quispe Román, 2021).

Entre los apoyos se reconocen los horarios visuales, que facilitan al niño organizarse en el tiempo y tener conocimiento sobre cuáles son las actividades que se ejecutarán durante el día, brindan orientaciones respecto a la actividad que se encuentran trabajando, ayudan a anticipar las actividades y los cambios. Este tipo de apoyo brinda la oportunidad al estudiante de autoorganizarse, reducir sus niveles de ansiedad y sentirse más seguro.

También se encuentran apoyos visuales para estructurar el espacio, lo que permite que los niños se puedan desenvolver con naturalidad e independencia, ya que pueden comprender mejor el espacio en el que se encuentran. El docente con el fin de organizar el espacio puede hacer uso de símbolos, gráficos, palabras y fotografías, lo esencial es que el niño pueda identificar las características que comprenden cada espacio u objeto.

Por último, los guiones visuales, entendidos como pautas que orientan al niño en las formas de relacionarse con los demás, son considerados importantes para la socialización. El análisis de las tareas visuales, debe adaptarse a la edad y comprensión de los niños, es entendido como un conjunto de pasos que se presentan de forma secuencial hacia el logro de una tarea o actividad específica. Las actividades pueden ser categorizadas en simples y complejas, en donde las primeras se relacionan con procesos sencillos a ejecutar (agarrar los juguetes y ponerlos en el baúl) y las segundas involucran una serie de pasos y habilidades que se relacionan y se ponen en acción para el logro de una actividad (lavarse las manos).

Estrategias para Favorecer el Lenguaje Expresivo y Comprensivo

En el caso de los niños con TEA, es posible evidenciar en algunos niños dificultades en el uso y la comprensión del lenguaje. Esto genera un impacto negativo en la forma de relacionarse con los otros.

Valdez (2019) afirma que los docentes deben simplificar el lenguaje de acuerdo a nivel de comprensión de vocabulario de los niños o la estructura de la frase.

Por esa razón, es importante que se utilicen expresiones verbales y no verbales a la hora de enviar un mensaje, además, que se muestre una posición de escucha, mirándolos a los ojos y poniéndose a su nivel, demostrando una observación respetuosa. Si el estudiante lo requiere, se sugiere el uso de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación. La verbalización de las indicaciones por parte del docente permite al estudiante una comprensión más amplia acerca de aquellas acciones que se ejecutan. Esto

le posibilita entender qué es lo que sucede en el ambiente, por qué ocurre dicha acción y cómo se ejecuta.

Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC)

Daniel Valdez (2009) expresa que las nuevas formas de intervención educativa a través de diversos instrumentos semióticos han dado lugar a la creación de nuevos programas comunicativos y sistemas de signos con diferentes soportes, desde gestos naturales y señas hasta objetos en miniatura, fotos, dibujos y pictogramas. En la actualidad, en referencia a dichos sistemas comunicativos se utiliza la denominación "Sistemas Alternativos/Aumentativos de Comunicación" (SAAC). La utilización del concepto "aumentativos", y no solo "alternativos", quiere señalar que los sistemas no son necesariamente alternativos al habla sino que pueden contribuir a favorecer su aparición. Es decir, posibilita la comunicación, y en la medida de las posibilidades del niño y del cuadro que presente, favorecerá el desarrollo del lenguaje verbal.

Los SAAC deben ser enseñados de manera deliberada, como se enseñan los contenidos curriculares, siguiendo unos objetivos precisos, a través de estrategias y actividades cuidadosamente planeadas, que pueden desarrollarse en diversos contextos funcionales, con diferentes actores implicados (el niño, la familia, los terapeutas, la maestra integradora, la maestra a cargo del aula, los compañeros). Su aprendizaje se evalúa de manera sistemática y permanente. Los signos no se enseñan de manera aislada de los contextos y los demás aprendizajes funcionales; sino que son necesarios para la interacción con las personas y atraviesan todas las actividades escolares y familiares. Así como sería impensable la enseñanza, el uso y el desarrollo de la lengua solo en la materia "Lengua", del mismo modo el desarrollo, la enseñanza y el uso de los signos es transversal a todas las actividades de la vida del sujeto.

Cabe destacar que los SAAC pueden demandar de soportes o ayudas externas o prescindir de ellas. Ejemplos de sistemas con ayuda externa son los que usan como soporte fotografías o dibujos para pedir, o bien distintos formatos de tableros de comunicación o de sistemas que necesitan de una computadora portátil y un software, por ejemplo, pantallas táctiles que al pulsar una imagen producen el sonido correspondiente de la palabra.

Los SAAC sin ayuda son aquellos para los que no es necesario un soporte material ajeno al sujeto. Por ejemplo, los diferentes sistemas en los que se utilizan gestos manuales o bien señas; un ejemplo de sistema sin ayuda es el "Habla signada", o Programa de

Comunicación Total de Benson Schaeffer, tal como lo plantean sus autores (Schaeffer et al., 2005 como se citó en Valdez, 2009), el Programa de Habla Signada para alumnos no verbales es un programa de comunicación total para favorecer el desarrollo del lenguaje en el que se utilizan simultáneamente signos y palabras. El programa se centra en el uso funcional, espontáneo y generalizado de la comunicación, se fomenta el lenguaje espontáneo, primero mediante el uso de gestos naturales y signos, posteriormente el habla signada espontánea y finalmente el desvanecimiento del uso de los signos manuales para el desarrollo del lenguaje verbal espontáneo. El programa es muy sencillo y se basa en el modelado de signos y no en su imitación, se trata de signos que acompañan a cada sílaba de la palabra y en gran parte tienen una relación convencional con la misma, por ejemplo, para la palabra "libro", se abren dos veces las manos como si se estuvieran desplegando las hojas de un libro.

Para la enseñanza de los SAAC es importante realizar un trabajo colaborativo entre la familia, el equipo terapéutico y la escuela. Serviría de muy poco que los signos se utilicen solamente en la escuela, solamente en contextos terapéuticos o solo en el hogar. En la escuela, además, hay un vocabulario específico a trabajar y el desarrollo y la comprensión creciente de signos permite realizar las adaptaciones comunicativas necesarias, junto a las pertinentes adaptaciones de contenidos curriculares, para el logro de los objetivos educativos.

Aunque se tengan las mejores intenciones, en ocasiones los instrumentos de mediación semiótica elegidos por los profesionales no son los más adecuados para los alumnos. Daniel Valdez (2009) manifiesta que ante los trastornos del espectro autista en ocasiones se observan en nuestro contexto intervenciones del tipo de la pedagogía de la espera (observar, interpretar, no intervenir, respetar el aislamiento y condenar al niño a silencio y a la soledad autista, lo que hace que necesariamente quede excluido de la escuela común), o en el otro extremo la intervención basada en la repetición y en una estructura taylorista de trabajo del niño. El tema crucial de desarrollo de la comunicación y el lenguaje pone de relieve a necesidad de replantear estas formas bipolares de intervención.

La comunicación y el lenguaje tienen un origen interactivo y social; y estas funciones no se desarrollan "naturalmente" en el caso de los niños con alteraciones del desarrollo, por ello la intervención educativa se vuelve fundamental. No se puede "esperar" a que se desarrollen solas unas funciones que necesitan de la interacción con otros para constituirse.

Estrategias para Favorecer la Teoría de la Mente

Cornago et al., (como se citó en Sandoval Figueroa y Quispe Román, 2021) proponen un conjunto de estrategias que se pueden trabajar con el niño para favorecer el desarrollo de la ToM. Primero, mostrarle la posibilidad de que pueden existir diversas perspectivas en torno a un mismo objeto. Para ello, se pueden realizar actividades en donde se le pide al niño y a otro compañero que observen un dibujo y comenten acerca de lo que consideran que puede ser. El objetivo es que el niño con TEA comprenda que la apreciación de un objeto puede cambiar en función a la perspectiva de una persona.

Estrategias para Atender los Intereses y Comportamientos Repetitivos y Restringsidos

Existen estrategias que ayudan a enfrentar los cambios en las conversaciones que giran en torno a un fuerte interés y los temas repetitivos (Sandoval Figueroa y Quispe Román, 2021).

Frente a una planificación clara de las actividades que se realizarán durante el día, el niño puede sentirse más seguro, lo que disminuirá la presencia de conductas repetitivas. Aquí también es recomendado el uso de las agendas visuales para marcar los tiempos y los cambios.

Iacobono y Moirano (2018) indican que las agendas visuales “ilustran de modo muy sencillo secuencias de actividades diarias de las que participa la persona con autismo con el fin de mostrarlas como previsibles y minimizar la ansiedad ante lo inesperado” (p. 6). Estas agendas tienen diversas presentaciones y pueden ser usadas en diversos contextos educativos, así como en diversas modalidades educativas (presencial, semipresencial y a distancia).

Un modo de presentación de la agenda visual que contribuye a la estructuración del tiempo del niño son los horarios pictográficos que se presentan en forma de pictogramas y se utilizan para organizar las actividades diarias, semanales o mensuales, además de precisar las horas exactas y los días en la que se realizará determinada actividad. Se diseñan de forma secuencial y en base a las características de los estudiantes. Con respecto a la disminución del uso de temas repetitivos dentro de las clases se sugiere, también, la implementación de historias sociales, de tal manera que el niño pueda comprender la manera y la frecuencia para expresar sus intereses sin llegar a agobiar a las personas que le rodean (Iacobono y Moirano, 2018).

Estrategias para Trabajar la Adherencia a las Rutinas

Sandoval Figueroa y Quispe Román (2021) explican que la inflexibilidad es una de las características más notables de esta condición y genera que el niño se muestre resistente al cambio e insistente en la ejecución de las rutinas, lo que puede provocar una serie de comportamientos disruptivos en el aula. Con respecto a la anticipación de los cambios, García y Rodríguez (2012) indican que “es esencial para la construcción de futuro, hace uso de ideas, percepciones sensibles y relaciones entre ellas, posibilita reconocer el presente, volver al pasado y prever el futuro” (p. 209). El valor de la anticipación radica en la posibilidad que se le brinda al niño de entender de forma detallada aquello que continúa a la actividad que está realizando, proveyéndolos de sentimientos de seguridad y tranquilidad.

Estrategias Frente a las Hiper o Hipo Reacciones

Algunos niños con TEA tienden a desarrollar las hiper o hipo reacciones frente a los estímulos sensoriales. Abordar este aspecto, desde el plano educativo, resulta complejo, ya que cada niño puede presentar rangos de sensibilidad diferentes. Por ello, es importante que como docentes se tome especial consideración tanto al ambiente donde se llevará a cabo el aprendizaje. Respecto al aula o espacio, es preciso que esté libre de estímulos sensoriales que puedan generar displacer, tales como excesiva cantidad de luz, sonidos estruendosos, olores intensos o temperaturas extremas (Sandoval Figueroa y Quispe Román, 2021).

Los tiempos libres que se destinan al estudiante dentro del aula son considerados momentos necesarios para que el estudiante pueda encontrar tranquilidad de todos los estímulos que percibe de su entorno. Estos tiempos libres pueden ser ejecutados dentro o fuera del aula, lo fundamental es que el niño pueda darse un momento para tranquilizarse y unirse a la actividad una vez que se sienta listo para continuar.

PARTE II: Marco Metodológico

Planteo del Problema

El tema central de la presente investigación es la inclusión escolar de niños con Trastorno del Espectro Autista en nivel primario. A raíz de ello, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se llevan a cabo las estrategias de inclusión utilizadas por los docentes que poseen alumnos con Trastorno del Espectro Autista en nivel primario?

Objetivo General

El objetivo general que presenta este trabajo es identificar las estrategias de llevar a cabo la inclusión de niños con autismo en el ámbito escolar y conocer las estrategias que implementan los docentes en las trayectorias educativas.

Objetivos Específicos

- Indagar las herramientas pedagógicas utilizadas por los docentes.
- Apreciar el rol del docente en el proyecto de inclusión escolar.
- Analizar la manera en que se lleva a cabo la inclusión escolar de los niños y niñas con TEA.

Enfoque

Con respecto al enfoque, se realizará una investigación cualitativa. Todo método cualitativo aspira a recoger los discursos completos sobre un tema específico, para luego proceder a su interpretación, enfocándose así en los aspectos culturales e ideológicos del resultado, en lugar de los numéricos o proporcionales.

Esto implica comprender el contexto natural y cotidiano del fenómeno estudiado. También considera los significados que se le atribuyen y las valoraciones que las personas hacen. Dicho de otro modo, Taylor y Bogdan explican (1984) que el método cualitativo plantea comprender lo que la gente piensa y dice.

Es metodológicamente un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio. Esto significa comprender la realidad en su contexto natural y cotidiano, intentando interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que le otorgan las personas implicadas. Con la investigación cualitativa, se obtienen datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.

Desde Sampieri (2014), el enfoque cualitativo se guía por áreas o temas significativos de investigación, los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e

hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien circular en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio.

Se utilizará un diseño cualitativo, el cual tiene como objetivo la riqueza, profundidad y la calidad de la información, y no la cantidad, y estandarización.

Población

La entrevista está dirigida a docentes de nivel primario que poseen alumnos con Trastorno de Espectro Autista, en la ciudad de San Nicolás de los Arroyos, Buenos Aires, Argentina.

Muestra

La muestra está constituida por cuatro docentes de nivel primario que presentan alumnos con TEA. De acuerdo a la investigación con el fin de revelar datos referidos a identificar las estrategias de llevar a cabo la inclusión de niños con autismo en el ámbito escolar y conocer las herramientas que implementan en las trayectorias educativas.

Instrumento de Recolección de Datos

El instrumento de recolección de datos es una entrevista, en la que se administrará a docentes de aula de nivel primario con el fin de poder indagar cuáles son las herramientas y estrategias que utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje y de qué modo trabaja ese docente para favorecer la permanencia del individuo que padece trastorno del espectro autista en el marco de la escolaridad.

Según Sampieri (2018), en la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema. En las entrevistas cualitativas pueden hacerse preguntas sobre experiencias, opiniones, valores y creencias, emociones, sentimientos, hechos, historias de vida, percepciones, atribuciones, etcétera.

Específicamente se realizará una entrevista semiestructurada, las mismas “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Sampieri, 2018, p.449).

La entrevista que se desarrolla en el trabajo de investigación consta de 13 preguntas, las cuales corresponden a 3 ejes de análisis: campo de inclusión, campo de información y campo de vinculación familiar, con el objetivo de conocer y analizar la inclusión escolar de los niños con TEA en el marco de la escolaridad.

Se realiza a docentes de aula con un conjunto de preguntas específicas y generales referidas a la inclusión escolar de los sujetos con TEA, como se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuales son las características del niño y como es su adaptación al medio escolar, la comunicación del docente con la familia del sujeto, y de qué modo trabaja el docente para favorecer la preservación del alumno en la institución escolar.

Las variables a investigar respecto de los docentes, que poseen a cargo niños diagnosticados con TEA, refiere a obtener datos acerca de cómo es la realización del trabajo educativo en el aula, cuales son los recursos, metodologías, estrategias y adaptaciones curriculares, que se utilizan para lograr una integración eficaz.

El interés de dicha investigación se centra en el descubrimiento y la interpretación del conocimiento del fenómeno y el análisis de los datos, con eje en el “como” se lleva a cabo actualmente la integración educativa de niños con TEA.

A continuación se presenta la entrevista que se realizará, que deriva de ciertos ejes de análisis que emanan de la teoría de la inclusión y los niños/as que poseen autismo.

Ejes de análisis	Preguntas
Campo de inclusión	¿Qué opinas sobre la inclusión escolar? ¿En el aula se encuentra algún alumno/alumna con autismo? ¿Es la primera vez que te encuentras con un niño/niña con autismo en el aula? ¿Cuáles son las dificultades más notorias en el niño/niña? ¿Cómo se lleva a cabo la inclusión escolar de personas con TEA?
Campo de información	¿Adaptas el entorno con respecto a sus necesidades, organizas el tiempo y el espacio? Que ejemplos podrías decirme. ¿Utilizas estrategias, por ejemplo, utilizas gráficos, algún soporte, etc.? ¿Haces adaptaciones curriculares? ¿Podes contar alguna situación particular que te haya sucedido con el niño/niña? ¿El alumno necesita utilizar algún sistema alternativo de comunicación? ¿El niño presenta acompañante o maestro integrador? ¿Consideras que resulta de gran ayuda para el niño? En caso de no posea ¿Cuál sería el aporte que podría brindarle un acompañante? ¿Cómo evalúas al niño?
Campo de vinculación familiar	Respecto a la familia, ¿te comunicas seguido, se ven interesados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño? ¿La familia comprende la situación del niño/a?

Procedimiento

En el respectivo trabajo de investigación se realizaron cuatro entrevistas a docentes de nivel primario que presentan alumnos con trastorno del espectro autista, en la ciudad de San Nicolás de los Arroyos, Provincia de Buenos Aires.

Dichas entrevistas se realizaron de forma presencial, las cuales consistieron en un encuentro con cada una de las docentes, en este caso fueron mujeres que trabajan dentro de instituciones de gestión privada.

Es necesario destacar que se les presento un consentimiento que debieron firmar para la realización de las mismas.

Análisis

A partir del instrumento realizado para conocer el proceso de inclusión escolar de las personas con Trastorno del Espectro Autista, se determina que es posible llevarlo a cabo, siempre y cuando los actores involucrados favorezcan el aprendizaje y promuevan la permanencia del niño en el marco educativo, a partir de los apoyos, recursos y estrategias necesarias para su progreso. Si no se cumplen estas condiciones mínimas, la inclusión del sujeto no es viable.

Fueron entrevistadas cuatro docentes de nivel primario, ellas son: C., M. E., M. L. y N. A partir del análisis de los datos recabados en las entrevistas realizadas a las docentes, es posible apreciar el trabajo que cada una de ellas lleva a cabo dentro del aula.

Todas manifiestan cierto interés y preocupación por los niños incluidos. De acuerdo a la noción de inclusión C., expresa que es reconfortante ver los progresos y los avances de los alumnos incluidos; M. E., menciona *“Ya no se buscan niños uniformes, aulas homogéneas, sino que se reconoce justamente esta diversidad y no se excluye, sino que se trata de incluir”*.

Por otro lado N. agrega que la inclusión escolar es muy positivo y muy alentador pero que hay un camino muy grande por mejorar. Por su parte M. L., argumento que ve casos en el que el nene no se relaciona para nada y que en esos casos duele, porque por más que uno intente no hay forma de que haya inclusión, no existe la inclusión en ciertos casos, pero hay otros que sí.

En lo que respecta a la inclusión escolar se pueden ver dos miradas diferentes, ya que algunas ven el lado positivo de poder realmente incluir a los niños, pero M. L., sostiene también que no siempre se logra incluir a ese sujeto, y que cuando ello no sucede es muy lamentable.

En relación a lo expuesto en el marco teórico que propone la Legislación sobre la educación inclusiva en Argentina que expone que entre los fines y objetivos de la política educativa nacional se contemplan brindar una educación de calidad que permita las mismas oportunidades para todos y garantizar una inclusión educativa mediante la gestión de políticas universales (Art. 11, inc. a y e); la docente M. E. afirma al respecto *“que hay muy poca consideración desde el estado hacia la inclusión, que supuestamente proclaman, que hablan tanto o que hay tanto material, pero después a la hora de llevarlo a cabo desde el estado se contradice porque envía pruebas sin adaptaciones y es muy,*

muy raro eso, es como que a la hora de hacer una estandarización esos nenes no están, no cuentan”.

En los casos específicos que se dieron a conocer en las preguntas de la investigación, tanto C., como M. L., ya tenían experiencia con niños incluidos con TEA, en cambio M. E. manifestó que es su primer año con un alumno con autismo y también recalcó que se debe a que es su primer año de trabajo, por último N. mencionó que es su primer alumno pero que ya lo tuvo en años anteriores.

Con respecto a las dificultades que presentan los niños, las docentes expresan en la mayoría de los casos están vinculadas a lo social y además están de acuerdo en que sus alumnos poseen una atención muy breve. C., menciona que su estudiante presenta dificultades en el tacto de las cosas, y cierta desconexión por momentos, explica que a veces conecta, por ejemplo, en matemáticas resuelve todo sin ningún problema, pero hay días que no puede escribir ni dos renglones. También coinciden en que la mayoría de las veces pueden resolver las actividades pero con el apoyo de ellas.

Por otro lado afirman que poseen dificultades en el establecimiento de lazo con sus compañeros en algunas oportunidades, M. E. comenta que su alumno no logra entablar una conversación con sus compañeros y que le cuesta mucho quedarse dentro del salón; N. expresa que en relación a sus pares a su estudiante le cuesta comprender las bromas que ellos realizan, no logra entenderlas.

En cuanto a las adaptaciones curriculares se obtuvieron respuestas diferentes pero todas comentan que no realizan adaptaciones. Debido a lo expuesto en el marco teórico, queda demostrado que las docentes realizan adaptaciones curriculares no significativas, que se dirigen a la prevención y recuperación de las dificultades "menores" del aprendizaje que pueden presentar ciertos alumnos.

Por un lado C. compartió que no realiza adaptaciones curriculares, agregó que el diagnóstico del niño es reciente y que ella cree que próximamente este va a contar con maestra integradora y acompañante; pero si manifestó que como estrategias utiliza que el niño se siente cerca de ella, enfrente, pero que cuesta muchísimo que se deje ayudar, porque se le explica pero el sigue con sus ideas.

A su vez, N. comentó que las prácticas educativas no eran muy modificadas en cuanto a contenido, pero si con respecto a cantidad y copia.

Por otro lado, M. E. planteo que respecto a lo pedagógico se ocupa la maestra especial del niño, que ella solo le da los contenidos y después la maestra le muestra la forma en cómo lo adapta, en tanto no configura sus actividades, sino que las piensa su maestra y se las comparte. Además agregó que algunas estrategias las realizan en conjunto mediante una charla entre colegas. Este alumno realiza una trayectoria compartida, va dos días a la semana al colegio en el que ella trabaja, y tres días a escuela Camino (educación especial), realiza no todas las áreas en el colegio, sino las que son más atractivas, más llamativas, por ejemplo, plástica, educación física, música, y ciencias, siempre acompañado de su maestra especial. Teniendo en cuenta lo abordado en el marco teórico, este niño posee adaptaciones curriculares significativas, debido a que estas consisten "en la eliminación de contenidos esenciales o nucleares y/u objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes áreas curriculares, y la consiguiente modificación de los respectivos criterios de evaluación" (MEC, 1992, p.59).

Respecto de lo abordado en cuanto a las estrategias de apoyo para favorecer la inclusión educativa y el aprendizaje de niños con TEA, Valdez (2017) enuncia que la comprensión y valoración del docente constituye una pieza clave para lograr poner en práctica un conjunto de herramientas que contribuyan hacia el desarrollo de capacidades y la potencialización de las fortalezas, centrando el apoyo en la persona.

De acuerdo con lo expresado en el marco teórico, una de las docentes utiliza una estrategia para favorecer el lenguaje expresivo y comprensivo, ya que este consiste en mostrar una posición de escucha, mirando al estudiante a los ojos y poniéndose a su nivel, En relación a esto, M. L. expresó que como estrategia utiliza simplemente la alumna y ella cuando tienen que hacer la actividad, mirar el libro con ella, decirle qué página, que es lo que tiene que hacer, que observar pero nada más, solamente explicarle solo a ella.

Una de la docentes comenta que una de las estrategias que armó junto con la maestra especial del niño es *“una obra de teatro como cierre de proyecto porque trabajamos con el cuento Aladino y también hicimos una articulación entre San Juan Bautista y la escuela Camino. Esa obra de Aladino que practicamos, que hicimos con muchos estímulos, tenía burbujas, tenía luces, tenía humo, sonidos, todo bien llamativo, la llevamos a escuela Camino y lo fuimos a visitar y creo que eso es una estrategia porque pensamos cómo podíamos hacer que este nene realmente pueda comprender ese cuento que vino desde el estado”*. Esta estrategia pedagógica pensada en conjunto, tenía como fin que este alumno pueda participar y que pueda llegarse más a sus compañeros.

Por otro lado N. dijo que lograba escuchar a su alumno cuando le sucedían desbordes emocionales, respetaba su silencio o le ofrecía salir del aula si era por la bulla o por algo que le había hecho mal, además acotó que junto a la psicopedagoga descubrieron que le gustaba la música entonces ella utiliza como estrategia ofrecerle su teléfono para que escuche música o mire algo de su agrado y de esta manera el niño se puede relajar. Teniendo en cuenta lo mencionado en el marco teórico, esta es una estrategia que se utiliza frente a las hiper o hipo reacciones, estos tiempos libres que se destinan al estudiante dentro del aula son considerados momentos necesarios para que pueda encontrar tranquilidad de todos los estímulos que percibe de su entorno.

De acuerdo a los sistemas alternativos de comunicación que se nombran en el marco teórico, todas las entrevistadas coinciden en que sus alumnos con autismo no utilizan debido a que no lo necesitan; M. E. comenta que su estudiante no cuenta con muchas palabras, no tiene un vocabulario muy rico y las pocas palabras que puede decir hay que tratar de comprenderlas pero dentro de todo puede expresarse y después de haber compartido tiempo con él ya le es más fácil comprender pero no necesita ningún sistema alternativo de comunicación.

Con respecto a si los alumnos con TEA poseen acompañante dentro del aula, no todos los alumnos tienen un acompañante o maestra integradora que los acompaña en su proceso de aprendizaje y realiza las adecuaciones curriculares que sean necesarias; pero si todas las docentes coinciden en que consideran que es de gran importancia, si bien no todos poseen, remarcen lo valioso que es su presencia.

M. E., mencionó que su alumno presenta acompañante ya que no puede comunicarse solo, no logra quedarse dentro del salón, necesita ir y venir, entonces es de gran ayuda para el nene porque si no, no podría estar, no podría hacer una trayectoria compartida sin su acompañante.

Por su parte N. agregó que la acompañante es de gran ayuda para el niño y para ella, ya que es muy difícil en un aula con aproximadamente 30 niños buscar permanentemente estrategias o estar atenta a las necesidades y a los desafíos que presenta el niño.

Otra de las entrevistadas, C., comenta que su alumno no posee por el momento acompañante pero debido a que su diagnóstico es reciente y seguramente en breve tiempo tendrá tanto acompañante como maestra integradora porque no puede resolver solo.

La entrevistada M. L. explica que el acompañante es de suma importancia pero que hay casos, por ejemplo, la nena con autismo que ella tiene no necesita acompañante, ni integradora, tiene un nivel de inteligencia superior, entonces las actividades que le da las puede resolver; pero si la nena cuenta con su equipo de trabajo, su psicopedagoga y su psicóloga que la ayudan.

Teniendo en cuenta como es la evaluación de los niños con autismo, las docentes expresan que lo hacen igual que con el resto de sus alumnos; evalúan su comportamiento, su crecimiento, que mejoras se pueden ver, también mencionan que se evalúa con nota numérica; y más allá de que necesitan más atención de ellas por sus dificultades, en el momento de resolver no es que se le baja la nota, sino que se evalúa siempre igual que sus compañeros. De la misma manera que plantea González Mercado et al. (2016) también lo manifiestan las docentes, que el seguimiento debe darse en forma sistemática, de modo que permita conocer la evolución de las personas con autismo y poder contrastar así los resultados obtenidos anteriormente.

La mayoría de los docentes manifiesta que los niños cuentan con el apoyo de su familia y que mantienen una buena relación con ella, pero también comentan que hay padres que les cuesta comprender la situación de sus hijos. Una de las docentes M. E. mencionó que presenta una comunicación fluida, que sus padres se ven muy interesados en su proceso de enseñanza aprendizaje y sobre todo hacen lo posible para que el nene participe en todas las propuestas que ofrece la escuela, que es una familia que está muy interiorizada con la condición de su hijo y lo comprenden muy bien.

Por otro lado, una de las maestras, C., manifestó que a la mamá de su alumno le costó entender que algo había, no podía darse cuenta, nunca tuvo una continuidad con los tratamientos, y hace dos meses que la psicóloga y la psicopedagoga que trabajan en conjunto diagnosticaron autismo. Otra de las entrevistadas, N. agregó que la mamá siempre ha estado presente y que a su papá le cuesta aceptar los desafíos del niño.

Como se mencionó anteriormente la totalidad de las docentes manifiestan estar de acuerdo con la inclusión escolar de niños con autismo en el marco de la escolaridad. Una de las docentes comenta que en la escuela que trabaja se les da mucha importancia a los alumnos con inclusión, y que tanto la dirección como los docentes buscan los medios para que ellos aprendan.

Por su parte otra de las docentes, hace hincapié en que ellos como profesionales deben buscar todas las formas posibles para que los niños incluidos comprendan y no

quedarse simplemente con su diagnóstico y esa etiqueta que llevan consigo, además de tratar también de que sus compañeros logren incluirlo.

Conclusión

Como conclusión final, a partir de lo postulado en el marco teórico y el abordaje metodológico, se destaca el poco uso de estrategias utilizadas por las docentes; en palabras de una de ellas *“a nosotros nos preparan poco y nada para una primaria básica, digamos de didáctica y en lo demás no te preparan nunca”*, refiriéndose a que no son preparados como docentes para trabajar con niños incluidos. Partiendo de la base de que no los forman para tratar con diversidad de alumnado, sino que ellos mismos deben informarse y en base a ello contemplar sus estrategias.

Destaco también otro comentario de una de las docentes respecto de la inclusión en relación al estado *“se dice mucho más de lo que se hace y en realidad la inclusión la hacemos solamente los docentes y aquellos docentes que realmente pueden, que realmente les da las herramientas para hacerlo”*; donde esta maestra comenta una realidad educativa en la que se manifiesta incluir pero no siempre las escuelas están adaptadas para ello, ni tampoco ellos como profesionales están preparados para trabajar con estos que presentan necesidades educativas especiales.

Las docentes remarcan que los alumnos presentan dificultades en principales áreas, tales como: la comunicación, la socialización y la cognición.

En la realización de las entrevistas se aprecia que realizan tanto adaptaciones curriculares significativas como no significativas dependiendo el caso del niño/a, en función de lo que necesite; las primeras consisten en eliminar contenidos esenciales que se consideren básicos, las segundas por lo contrario son adaptaciones menores que presentan ciertos alumnos.

De acuerdo con lo que plantea González Manjón (1993), se llega a la conclusión, que las docentes utilizan en la mayor de las veces las adaptaciones no significativas, que a pesar de ser poco significativas, tienen sin embargo un alto potencial normalizador, como por ejemplo una de las maestras manifestó modificar la cantidad y la copia.

Entre las estrategias más utilizadas por las docentes, nos encontramos con aquellas que favorecen el lenguaje expresivo y comprensivo, donde acentúan el comunicarse con ellos solos, mirarlos a los ojos, es decir, tener esa atención especial. Otra de las estrategias utilizadas es frente a las hiper o hipo reacciones, en las que se brindan tiempo libres a los alumnos en momentos en lo que puede molestarles el bullicio o alguna situación en particular y así poder relajarse.

Es indispensable mencionar la predisposición de las docentes del nivel primario para que los niños con TEA tengan una adecuada y confortable inclusión. Demuestran además cierto interés por trabajar en conjunto, tanto sea con acompañante como maestro integrador, el equipo del niño/a y también con la colaboración de los directivos de las instituciones escolares.

Todas las profesionales que fueron entrevistadas están a favor de la inclusión escolar, y trabajan en pos de poder lograr este objetivo en las aulas, junto con los demás niños de su edad. Se evidencia por sobretodo la vocación de las docentes. Como expreso Paulo Freire “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor” (1965). La práctica del educador es de suma importancia; ya que forma el futuro de un individuo y es ahí el valor de impartir las clases con responsabilidad, valentía, autoridad, tolerancia, preparación y con amor lo que permitiría cuidar, responder y respetar a cada uno de los educandos con la finalidad de conocer e identificar sus particularidades como individuos únicos; ya que en la educación se trabaja con grupos diversos.

A partir de lo expuesto es necesario mencionar que para poder llevar a cabo la inclusión del alumnado con TEA se debe proporcionar un marco social y educativo adecuado, por medio de las adecuaciones curriculares, la implementación de diversas estrategias por parte de los docentes para que estos niños logren aprender en la medida que ellos puedan, colocando el énfasis en sus posibilidades, potencialidades y capacidades en función de su individualidad. Como expreso la Unesco (2016) la educación inclusiva es el camino mediante el cual se puede garantizar el derecho a la educación y a otros derechos esenciales para los seres humanos, como la igualdad, la equidad y la calidad educativa.

Para que sea posible también es fundamental el apoyo de las familias, que son quienes acompañan a los niños, quienes los sostienen, y quienes desde su lugar de padres deben realizar todo lo posible para que ellos puedan avanzar en sus procesos de aprendizajes.

Como futura Psicopedagoga cabe decir que cada persona es única e irrepetible, por lo tanto un niño con dificultades en el aprendizaje y para relacionarse, como en este caso hablamos de niños con Trastorno del Espectro Autista deben y tienen derecho de ser incluidos. Se trata de comprender sin juzgar ni etiquetar, la inclusión educativa debe formar parte de una estrategia general cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos.

Sugerencias

Resulta pertinente luchar por una educación mejor, en donde se planteen políticas educativas que incluyan a todos los ciudadanos, y que estas políticas realmente se cumplan, por una verdadera educación de calidad, que los docentes estén preparados, formados y cuenten con estrategias y herramientas básicas que permitan lograr una inclusión más amena de los niños y niñas que lo necesitan, que aprender sea un momento agradable para ellos con la menor cantidad de barreras posibles.

Se sugiere que los sistemas educativos realicen en los perfeccionamientos de los docentes capacitaciones sobre enseñanza inclusiva, deben propiciar oportunidades de formación de docentes y aprendizaje profesional que disipen la concepción arraigada de que algunos presentan carencias, son incapaces de aprender o son incompetentes, teniendo como fin preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos.

La formación de los docentes puede tratar temas que van desde las técnicas educacionales y la gestión del aula, hasta los equipos multiprofesionales y los métodos de evaluación del aprendizaje; debe ser relevante abarcar varios aspectos de la enseñanza inclusiva para todos los alumnos e incorporar un seguimiento que los ayude a integrar nuevas habilidades en las prácticas en el aula. Entre las competencias docentes necesarias a la hora de desarrollar prácticas inclusivas se encuentran las competencias pedagógico didácticas, competencias de liderazgo, competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo, competencias investigativas, interactivas, éticas y sociales.

Además, la reflexión y la autocrítica se manifiestan como capacidades docentes imprescindibles para atender las necesidades de todos los alumnos.

La inclusión educativa requiere un cambio de actitud, mentalidad y adaptación del profesorado. Ello exige un refuerzo constante de las competencias para investigar, actualizarse, ser dinámico, creativo, tener liderazgo, abierto al cambio, ello contribuirá a mejorar la calidad de la educación, con equidad para responder oportunamente a las exigencias de la sociedad actual del sistema educativo.

Referencias

- Alba, M. G., Cuevas, R. y Hernández de la Torre, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (2), pp. 18-34.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/96604/el%20aprendizaje%20cooperativo%20como%20estrategia%20para%20la%20inclusi%c3%b3n%20del%20alumnado%20con%20teaas%20en%20el%20aula%20ordinaria..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Álvarez Calderón, B. (2022). *Propuestas prácticas para la inclusión de los niños tea en un aula ordinaria* [Trabajo de fin de grado en Educación Primaria. Mención Educación Especial, Universidad de Valladolid] Archivo digital. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/56612/TFG-G5554.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arce Arias, C. C., Mora Hernández, L. A. y Mora Hernández, G. A. (2016). Trastornos del espectro autista. *Revista médica de Costa Rica y Centroamérica* LXXIII (621).
<https://www.medigraphic.com/pdfs/revmedcoscen/rmc-2016/rmc164e.pdf>
- Celis Alcalá, G. y Ochoa Madrigal, M. G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 65, (1).
<https://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2022/un221b.pdf>
- Córdoba, G. B., Expósito, C. D. (2021). *El valor de la inclusión. Un estudio sobre políticas educativas y prácticas inclusivas en Argentina*.
file:///C:/Users/Usuario/Downloads/CONICET_Digital_Nro.50f8e460-93d0-467e-bf63-ed24701e2780_A.pdf
- Desilio, J. M. (2018). *Inclusión escolar de personas con Autismo Estrategias de Inclusión Escolar en el Nivel Secundario para Adolescentes con Autismo de escuelas bonaerenses* [Trabajo final de carrera, Universidad Abierta Interamericana]. Archivo digital.
<https://dspaceapi.uai.edu.ar/server/api/core/bitstreams/97d340d5-5470-49b0-a5f5-070de9481d12/content>

- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Frontera, M. (2012). Capítulo 7. Intervención: Principios y programas psicoeducativos. En M. A. Martínez, J. L. Cuesta, *Todo sobre el autismo. Los trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía basada en la ciencia y en la experiencia* (pp. 221-269). Editorial Altaria.
- García Junco, C. (2022). Inclusión del alumnado con tea en los tiempos de recreo. *En-claves del Pensamiento*, XVI (31), 1-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=141170853017>
- Giné, C. Inclusión y sistema educativo. *III Congreso La atención a la diversidad en el sistema educativo*, Salamanca, España. <https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>
- González Manjón, D., Asegurado Garrido, A., Ripalda Gil, J. (1993). *Adaptaciones curriculares: guía para su elaboración*. Aljibe.
- González - Mercado, Y. M., Rivera - Martínez, L. B., y Domínguez - González, M.G. (2016). Autismo y evaluación. *Ra Ximhai*, 12 (6). <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194033.pdf>
- Grupo Art. 24. (2019). *Educación Inclusiva y de calidad, un derecho de todos*. Diseño Editorial: Micaela Noziglia. <https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual-digital.pdf>
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Paidotribo. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://seminariodemetodologiadelainvestigacion.files.wordpress.com/2011/06/introduccion-a-la-metodologia-de-la-investigacion-empirica-en-las-ciencias-del-deporte.pdf](https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://seminariodemetodologiadelainvestigacion.files.wordpress.com/2011/06/introduccion-a-la-metodologia-de-la-investigacion-empirica-en-las-ciencias-del-deporte.pdf)
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Libro%20-%20Sampieri%20-%20METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_LAS_RUTA%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Libro%20-%20Sampieri%20-%20METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_LAS_RUTA%20(2).pdf)

- Hernández Toledo, p. (2021). *Perspectiva y funcionamiento del alumnado TEA en el aula ordinaria de educación primaria* [Trabajo de fin de grado de maestro/a en educación primaria, Universidad de la Laguna]. Archivo digital. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/25156/Perspectiva%20y%20funcionamiento%20del%20alumnado%20TEA%20en%20el%20aula%20ordinaria%20de%20Educacion%20Primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hervás Zúñiga, A., Balmaña, N. y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría Integral*, vol. XXI (2). <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>
- M.E.C. (1992). *Adaptaciones Curriculares*. Proyecto Curricular de Educación Primaria Madrid: Secretaria de Estado para la Educación.
- Messina, M. Y. y Otero, M. (2020). *Desde la integración escolar hacia la inclusión: el acompañante externo y sus prácticas con niño y niñas con TEA*. [Trabajo final de egreso, Universidad Nacional de San Martín]. Archivo digital. <https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/1789/1/TFE%20ESHUM%202020%20MMY-OM.pdf>
- Rivière, A. (1997). Desarrollo normal y Autismo. *Curso de Desarrollo Normal y Autismo*, Santa Cruz de Tenerife, España. https://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/Riviere-Desarrollo_normal_y_Autismo.pdf
- Rojas Fabris, M. T. (2016). *Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate*. Universidad Alberto Hurtado. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/10192/txt1464.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sandoval Figueroa, C., Quispe Román, F. (2021). *Estrategias docentes para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela*. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/4584-Texto%20del%20art%C3%ADculo-15046-2-10-20211231.pdf>

Simarro, L. (2013). *Calidad de vida y educación en personas con autismo*. Editorial Síntesis.

Valdez, D. (2009). *Ayudas para aprender trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas* (1.^a ed.). Paidós.
file:///C:/Users/Usuario/Downloads/\$125Anillado%20-%20Patricia%20Sisco%20%20-%20Psicopedagogia%20-%20Espacio%20curricular%20-%20Practicas%20profesional%20-%20Ayuda%20para%20aprender%20transtornos%20del%20desarrollo.pdf

Zambrano Garcés, R. M. y Orellana Zambrano, M. D. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Revista Killkana Sociales*, 2 (4). <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ActitudesDeLosDocentesHaciaLaInclusionEscolarDeNin-6799310.pdf>

Anexo

Entrevistas dirigidas a docentes de nivel primario



Consentimiento informado

En el marco del trabajo final de grado de Licenciatura en Psicopedagogía desarrollado en la Universidad Abierta Interamericana, se está realizando una investigación acerca de La Inclusión Escolar de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista en Nivel Primario. El estudio desarrollado se rige bajo las consideraciones éticas del consentimiento informado, el respeto por los participantes y la garantía de anonimato, y por ende ni el tesista ni la universidad conservarán información personal como nombres, números de identidad u otro dato sensible que ponga en riesgo la integridad de las personas que accedan a participar de la entrevista. A su vez, se garantiza que se hará uso de los datos agrupados con la finalidad de recabar información acerca del tema enunciado, para elaboración del trabajo de tesis y para la difusión de los hallazgos en distintos medios virtuales o impresos, sin fines comerciales, resguardando la confidencialidad de las personas e instituciones. Al completar con sus datos y su firma, declara estar de acuerdo con participar de la entrevista y del uso antes mencionado de la información proporcionada.

Entrevistada 1

Nombre: C.

¿Qué opinas sobre la inclusión escolar?

Lo primero que está buenísimo esto de la inclusión, en estos años he tenido unos cuantos nenes con inclusión, mi primer alumno digamos con lo que es maestra acompañante o maestra integradora, que bueno ahora está la MI y la MAI, el acompañante, bueno es distinto. El primer alumno que yo tuve, mi primera experiencia, primero a nosotros nos poco y nada para una primaria básica, digamos de didáctica y en lo demás no te preparan nunca, fue un nene hipoacúsico con trasplante, hoy ya un hombre como de 24 años, venía de otro colegio, lo derivaron en el otro colegio donde no había tenido integración. Cuando ingresó a Los Aromos, ingresó con un acompañante que era maestra. Bueno nada, preguntarle a ella cómo trabajamos, entonces bueno fue dándome consejos, fue dándome pautas para ir trabajando y la verdad que fue muy reconfortante ver los progresos de él y al leer digamos su currículum de la otra escuela; yo no lo podía creer porque decía todo el tiempo que no hacía caso, que necesitaba salir del salón, que molestaba, claro, como no lo va a hacer si él no escuchaba, no le interesaba lo que se estaba dando porque no

entendía y bueno nada, se graduó en nuestro colegio sexto año ya hace dos o tres años, no sé, ya perdí la cuenta pero bueno, y de ahí empezamos a tener muchos chicos con acompañantes, con integradoras, con acompañante diaria y después una dos veces a la semana venía la integradora para configurar o hacer alguna actividad distinta digamos. Así que reconfortante ver los avances, tuve una nena con síndrome de Down que se paraba en el pizarrón y se ponía a contar algo con sus palabras, con su léxico, lo mínimo que sea, la verdad que es lindo poder ayudar y obviamente siempre creo que tiene que haber una muy buena relación entre la persona que asiste, que acompaña o integra con el docente para poder trabajar en conjunto.

¿En el aula se encuentra algún alumno/alumna con autismo? ¿Es la primera vez que te encuentras con un niño/niña con autismo en el aula?

Tuve un nene que ahora está en tercer año de secundaria, cuando yo lo tuve en primero y segundo se lo tenía como que por ahí eran caprichos, era muy bueno trabajando oralmente pero después a la hora de copiar se demoraba, y si se demoraba y vos no le dabas el tiempo para que copiara, después, a ver yo no sabía cuál eran los tips del autismo; pero había cosas que después cuando se diagnosticó en tercero yo empecé con la mamá, necesitamos que vaya a una intervención terapéutica, una psicóloga para ver qué pasa, la mamá se negaba porque, no es que se negaba porque no quería, sino porque la parte económica ella tenía una obra social, tenía que esperar un turno, fue dilatando, fue dilatando y en tercero no se hizo. Apenas a fin de tercero consiguió alguien y en cuarto ya que se había comentado que ahí siguieron, lograron que la mamá tomara conciencia que sí o sí se hiciera, porque todas estas pequeñas cosas que en primero y segundo eran casi como que pasaban desapercibida a medida que fue pasando los años se intensificaron, esto de que un día se levantaba y decía que detestaba un compañero y a su vez aparte cuando salían al recreo estaban todo el tiempo juntos, un tema del tacto con las hojas, el tema de los gritos o de los sonidos fuertes bueno, y en cuarto lo diagnosticaron con autismo. Y ahora este año hace dos meses diagnosticaron con autismo a un nene que tengo yo, que desde jardín vienen intentando que la mamá pueda entender que algo había, no sabían, no sabíamos nosotros que era autismo pero había muchas cosas y la mamá no podía darse cuenta y este año es como que dijimos bueno vamos con Belén que es la psicopedagoga de la escuela, con la directora bueno tenemos que agitarla a la mamá, porque la mamá empezaba los tratamientos y dejaba nunca tuvo una continuidad, ella no sé si haya por primer grado o no sé cuándo le habían diagnosticado supuestamente dispersión, que era disperso, bueno nada hace dos meses nos dieron la psicóloga y una psicopedagoga con la

que trabajan la dos en conjunto dieron con autismo. He tenido nenes con síndrome de Down, y con autismo fue Lucas en tercer año que trabajamos todo el año pero sin el diagnóstico y ahora este nene que es reciente.

¿Cuáles son las dificultades más notorias en el niño?

Tiene tips, también esto del tacto de las cosas, hay algo pero bueno hasta que no lo diagnosticaron no sabíamos, le cuesta mucho estar atento, por ahí parece como que conecta por ejemplo en matemáticas resolvió todo sin ningún problema ahora hay días que no podes hacerle escribir dos renglones. Pero bueno nada, tiene unas cuantas cosas que vos las ves y te das cuenta, una patología había, yo no sabía que era autismo pero había una patología.

¿Cómo se lleva a cabo la inclusión escolar de personas con TEA?

Mira yo te digo la verdad he tenido una sola experiencia antes de titularizar en Los Aromos, en la escuela Don Bosco hace muchos años un nene ciego pero en nuestra escuela se le da mucha importancia, se le da mucha importancia al pequeño con inclusión, se le da mucha importancia desde la dirección, los docentes todo porque hay que buscar, tratar de por todos los medios que el chico aprenda y se le da mucha importancia nosotros hace cuatro o cinco años cambiamos de directora y también esta directora como la anterior la verdad que muy buen manejo de todo lo que sea inclusión la directora de ahora es psicopedagoga, le busca la vuelta a todo y te acompaña sobretodo.

Desde que sabes que tiene un diagnóstico ¿haces algún cambio en la clase por él? ¿Adaptas el entorno con respecto a sus necesidades, organizas el tiempo y el espacio? ¿Utilizas estrategias, por ejemplo, utilizas gráficos, algún soporte, etc.? Que ejemplos podrías decirme.

Mira yo lo tengo cerca de mí, enfrente mío cerquita pero cuesta muchísimo que se deje ayudar porque yo le digo no Ian así no, vamos a hacer así así y así, y el sigue con su idea, no pero te dije que trabajaras así y así, te mira, es difícil es difícil lograr algún cambio, vamos de a poquito porque es como que yo no he configurado para él porque es como que todavía da el diagnóstico pero bueno hay que buscar la forma de poder, no sé si configurar porque ya te digo el otro día le fue re bien en matemáticas en la resolución de operaciones y por ahí no hace nada y por ahí tiene una respuesta a cosas que por ahí se ve que lee mucho en la ciencia o estás trabajando un tema y él te sale con algo que obviamente está relacionado, y vos decís guau parece que nunca te hubiera escuchado y

ahora enganchó todo lo que vos estabas hablando y algo que vio, lo escuchó o lo leyó y te lo pudo relacionar y hay veces que está totalmente desconectado.

¿Haces adaptaciones curriculares?

Las adaptaciones curriculares son realizadas siempre por el conjunto de profesionales que intervienen en el proceso educativo, por lo general, como ya he tenido otros casos se ocupa más la maestra integradora y lo va consultando conmigo, pero en este caso como el diagnóstico es muy reciente todavía no se pudo realizar nada.

¿Podes contar alguna situación particular que te haya sucedido con el niño?

Más que nada esto de que por momentos pareciera que está totalmente desconectado o algunas cosas, como el tip por ahí de estar todo abrigado, transpirarse, y le decís Ian vamos sácate un poquito de ropa, él te dice no, no tengo calor pero mi amor estás transpirado tenes toda la cara mojada, colorada, y te dice no pero no tengo calor y no hay forma de hacerle sacar la ropa. Una vez que hacía muchísimo calor le digo sácate el cuellito, no, no porque se me va ensuciar, pero no dámelo yo te lo tengo, yo te lo guardo no te lo voy a ensuciar, lo ponemos adentro de la mochi, bueno nada cosas así. Es bravo poder lograr que entienda algunas cosas porque no puede.

¿El alumno necesita algún sistema alternativo de comunicación?

Por ahora no utilizamos, no necesita tampoco, se le comprende, solo paso como te comente que hay momentos en los que esta desconecta y te salta con otra cosa que nada que ver.

¿El niño presenta acompañante o maestra integradora? ¿Consideras que resulta de gran ayuda para el niño?

Ahora no, yo calculo que estará haciendo por el diagnóstico y demás como para que empiece a mover, como para hacer una integración y un acompañante porque no puede resolver. Si lo necesita, sí, pero ya te digo hace creo que de salita de dos o de tres que le vienen pidiendo a la mamá y nada, este año es la primera vez que se logra que siga haciendo un tratamiento medio como que la apretamos a la madre por el tema de pasar de curso y demás, no sé si lo puedo lograr si tiene o no tiene un acompañamiento.

¿Cómo evalúas al niño?

Ya te digo hay veces que en trabajos prácticos le ha ido recontra bien sobre todo en sociales, en lengua y le ha ido re bien y hay veces que trabajo re mal entonces, si bien este segundo trimestre tiene un seis porque yo tengo que evaluar con número a partir de cuarto o sea no le pongo por ahí la nota real que por ahí me haría lo trajo práctico no puedo poner eso porque no lo puedo matar, porque yo sé que él tiene un diagnóstico que todavía tenga el acompañamiento de una gente externo una integración. Estoy totalmente sincera no creo que la madre acepte una integración con escuela especial pero ponele que logramos que haya alguien que lo acompañe sea un acompañante que pueda estar al lado de él, logramos eso aunque sea para el año que viene, obviamente él va a pasar con esa condición que tiene el acompañante para ver que tenga los contenidos afianzados Igualmente no lo veo tan desfasado de contenidos no lo veo de pasado los contenidos ya te digo porque él puede cuando él quiere, digamos o sea cuando quiere no, cuando él puede conectar le sigue te sigue y cuenta hay veces que no que está totalmente volado la misma clase y no lo puedes traer así vos le llames la atención cincuenta veces y a veces vos lo miras y así está en cualquiera te levanta la mano y te dice algo sí perfecto excelente y por ahí te levantó la mano dijo cualquier pavada.

Respecto a la familia, ¿te comunicas seguido, se ven interesados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño?

Si nos comunicamos permanentemente con la mamá pero como te comentaba la mamá del niño comenzaba los tratamientos y los dejaba, no tenía continuidad, como que no tomaba dimensión de lo que le ocurría al niño. Ahora no hemos tenido otra reunión con ella después del diagnóstico, creería que en breve está por agendarnos una reunión porque habíamos quedado que lo tenía que llevar al neurólogo para ver, para hacer estudios y todo eso, ver en que derivaba.

¿La familia comprende la situación del niño/a?

La realidad es que la madre no comprende la situación de su hijo, es como que lo justifica. Por ejemplo le dije que trabajamos en el pizarrón haciendo operaciones y él me levanta la mano y le pregunte si tenía alguna duda y me dice no porque yo vi en la televisión, sale con otras cosas que nada que ver y se lo comentábamos a la mamá y ella nos dijo que en la casa hace lo mismo que por ahí ella habla con su mamá y él salta y sale con otra cosa osea no puede ver, como que justifica lo que él hace.

Entrevistada 2

Nombre: M. E.

¿Qué opinas sobre la inclusión escolar?

Siempre opiné igual, tanto cuando estaba estudiando, como ahora que soy docente, que realmente la inclusión escolar refleja una nueva forma de educación, una nueva escuela, una nueva forma de mirar a la enseñanza, creo que refleja que estamos centrados en otro paradigma, ya no más como escuela tradicional, ya no se buscan niños uniformes, aulas homogéneas, sino que se reconoce justamente esta diversidad y no se excluye, sino que se trata de incluir, me parece que es genial y que a mí cómo estudiante, por ejemplo, en la primaria o en la secundaria me hubiera gustado tener amigos, compañeros, que hayan estado incluidos, me parece que es una experiencia que forma a los estudiantes desde otro punto, no se refleja sólo en lo pedagógico, sino también en la educación, en valores, la aceptación y bueno un montón de cosas.

La inclusión escolar es una realidad actualmente, creo que el estado debería tener más consideración a eso, yo estoy en sexto año y nos tocan todas las pruebas estatales para digamos medir el nivel académico de todos los estudiantes al finalizarle la educación primaria. Y en este caso todas las pruebas son iguales, no vienen con adaptaciones y muchas veces no solo este nene con autismo no puede realizarla, sino que hay muchos nenes que están incluidos o que tienen maestras integradoras que por ahí les modifican los contenidos no pueden realizarla, entonces la inclusión no termina de cerrarse porque no hay una inversión y porque por ahí se dice mucho más de lo que se hace y en realidad la inclusión la hacemos solamente los docentes y aquellos docentes que realmente pueden, que realmente les da las herramientas para hacerlo, porque es una realidad que no hay inversión para nada, que las aulas son las mismas de siempre. Entonces yo creo que hay que invertir sobre todo en infraestructura, pero también hay que tener en cuenta esta inclusión a la hora de tomar pruebas estandarizadas porque no pueden quedar de lado o ese día no ir los chicos que no pueden realizarla porque son pruebas que se hacen sin intervenciones, creo que en cuanto a la inclusión escolar política educativa estamos muy mal, sobre todo en estas pruebas, todos los chicos tienen la posibilidad de un día de prueba y a estos nenes se le informa a la familia que no son pruebas adaptadas y que no van a poder hacer nada porque tampoco pueden tener intervención, no pueden trabajar con su maestra, no pueden trabajar con nadie, tienen que hacerlo realmente autónomamente y de manera autónoma y no pueden. Así que yo le agregaría eso a la inclusión escolar, que hay muy poca consideración desde el estado hacia la inclusión, que supuestamente proclaman que hablan tanto o que hay tanto material pero después a la hora de llevarlo a cabo desde

el estado se contradice porque envía pruebas sin adaptaciones y es muy, muy raro eso, es como que a la hora de hacer una estandarización es como que esos nenes no están, no cuentan.

¿En el aula se encuentra algún alumno/alumna con autismo? ¿Es la primera vez que te encuentras con un niño/niña con autismo en el aula?

Sí, tengo dos nenes con autismo, uno en mi sexto, digamos en el que soy titular y también tengo otro nene con autismo en la otra división. Y sí, es la primera vez que me encuentro con un niño con autismo en el aula, pero bueno creo que se debe a que es mi primer año de trabajo.

¿Cuáles son las dificultades más notorias en el niño?

Bueno las dificultades más notorias son en este caso en el nene que está en mi división que es del cual voy a hablar porque lo tengo más tiempo, es en lo social, en este caso él no logra entablar una conversación con sus compañeros, también le cuesta mucho quedarse dentro del salón, siempre prefiere salir a las horas de educación física o ir al baño o ir a comprar, salir, salir del aula, y bueno él no lee, sí escribe pero con apoyo, trabaja sí pero le cuesta, yo creo que su principal dificultad es quedarse dentro del aula por más de veinte, veinticinco minutos.

¿Cómo se lleva a cabo la inclusión escolar de personas con TEA?

Bueno la inclusión en este caso del nene, realiza una trayectoria compartida, viene dos días a la semana al colegio en el que estoy trabajando yo, y tres días a escuela Camino, realiza por ejemplo en el colegio no todas las áreas, sino las que son más atractivas, más llamativas, en la que puedes involucrarse más, son las que realiza; por ejemplo, plástica educación física, música, y las ciencias, y bueno siempre está obviamente acompañado de su maestra especial.

¿Adaptas el entorno con respecto a sus necesidades, organizas el tiempo y el espacio? Que ejemplos podrías decirme.

Bueno en cuanto a la adaptación que yo realizo, si bien en lo pedagógico se ocupa su maestra especial, yo lo que hago es darle los contenidos y después ella me muestra la forma en cómo lo adapta, cómo lo va a trabajar y cuando ella me cuenta la forma en que piensa trabajarlo, yo me voy acercando, le voy corrigiendo, siempre también depende del día y del ánimo que tenga él, porque como dije anteriormente le cuesta mucho el tema de entablar conversaciones, de relacionarse con los demás, yo me puedo acercar pero

tenemos que ir midiendo la situación, digamos que siempre que puedo lo ayudo, pero obviamente con las orientaciones de su maestra, qué es un diálogo digamos entre colegas, es como bueno le voy a dar esto, le sirve esta imagen, le traje no sé algo sensorial bueno bárbaro cómo lo hago y así nos vamos ayudando, digamos ella me da las indicaciones y siempre que se pueda y el nene esté dispuesto a trabajar conmigo, trabajo con él.

Después un ejemplo claro es en el acto, nos tocó el acto de la diversidad cultural y obviamente que todos sus compañeros y el acto en sí se adaptó a él, para que él pueda participar utilizamos banderas, para que pueda llevar una, siempre buscando que le llame la atención para que así tenga ganas de participar porque es muy difícil imponerle algo y también obviamente no se debe hacer, pero si no le llama la atención por ahí se complica que pueda participar, entonces por ejemplo, en este caso se adaptó la música también el baile para que tenga su parte.

¿Utilizas estrategias, por ejemplo, utilizas gráficos, algún soporte, etc.?

No, yo no utilizo, digamos no configuro yo sus actividades, no elijo yo las estrategias, sino que las piensa su maestra y me las comparte a mí, yo siempre suelo estar de acuerdo ya que no tengo mucho conocimiento, también puede ser por la experiencia, como para sumar, siempre estoy de acuerdo con lo que ella hace y la verdad que me sorprende mucho también las estrategias, pero yo no las realizo.

Una estrategia que me olvidé pero que sí lo cuento como estrategia, porque fue realmente una estrategia pedagógica pensamos en conjunto, cómo podemos hacer que este alumno pueda participar más, pueda llegarse más a sus compañeros, hicimos una obra de teatro como cierre de proyecto porque trabajamos con el cuento Aladino y también hicimos una articulación entre San Juan Bautista y la escuela Camino. Esa obra de Aladino que practicamos, que hicimos con muchos estímulos, tenías burbujas, tenía luces, tenía humo, sonidos, todo bien llamativo, la llevamos a escuela Camino y lo fuimos a visitar y creo que eso es una estrategia porque pensamos cómo podíamos hacer que este nene realmente pueda comprender ese cuento que vino desde el estado, pero que era muy largo y que no nos dieron un cuento adaptado, era el cuento largo para todos igual, pero bueno cómo hacíamos para que él se pueda llevar algo de eso, un recuerdo al menos y bueno, si hicimos la obra de teatro y después hicimos un proyecto y una articulación

¿Haces adaptaciones curriculares?

No, yo no hago sus adaptaciones, no hago porque todo lo que es pedagógico se encarga su maestra, yo lo que sí hago es dar los contenidos, sugerirle, bueno obviamente como solo va dos días a la semana hay contenidos que no llega a dar, entonces, sí lo que hacemos por ahí yo le sugiero mira este contenido no sé si le va a llamar tanto la atención, no sé si le va a servir tanto, si lo va a poder llegar a asimilar porque este nene ya te digo no habla, no se relaciona, no quiere quedarse en el salón, no puede estar mucho tiempo, entonces por ahí darle algún contenido que sea muy abstracto sé que a la maestra y a él también se le va a hacer más difícil de trabajar, entonces no hago adaptaciones pero sí le hago sugerencias a su maestra de qué contenido puede ser, cuál no y así ella después ya trae las adaptaciones hechas para trabajar con él.

¿Podes contar alguna situación particular que te haya sucedido con el niño/niña?

Una situación muy particular, es que este nene no me había descubierto, digamos no es que no me había descubierto, pero se ve que no había llamado su atención durante la mitad del ciclo lectivo, y después de estar muchos días juntos, de que yo lo saludase y demás, empezó a interactuar conmigo, empezó a seguirme, agarrarme las manos, también a pedirme cosas, lo cual es muy particular porque a principio de año ni siquiera me miraba, no establecía un contacto visual conmigo y de repente después de un tiempo está mucho más interesado en saludarme o en acercarse a mí, en agarrarme, en tocarme, si bien, ya te digo no habla o se comunica muy poco y con palabras que son claves entre su maestra y él, es un montón que ya me haya seguido en tan poquito tiempo porque lo social es lo que más le cuesta y bueno ahora que me encontró me sigue, me busca, bueno esa es la situación, no sé si es muy particular, pero sí me llamó la atención a mí porque pensé que era muy poquito tiempo el que habíamos estado juntos como para que me reconozca.

¿El alumno necesita utilizar algún sistema alternativo de comunicación?

No un sistema alternativo de comunicación, no utiliza, si ya te digo como repetía anteriormente no cuenta con muchas palabras, no tiene un vocabulario muy rico y las pocas palabras que puede decir las tenes que comprender, digamos no es que claramente dice algunas palabras, no, no, pero bueno él puede dentro de todo expresarse y obviamente su maestra la que está siempre con él lo entiende más, lo entiende mejor, más rápido. Pero bueno, yo después de haber estado todo este tiempo con él ya hay palabras clave que porque utiliza siempre las mismas palabras, entonces ya es más fácil pero no, no necesita ningún sistema alternativo de comunicación.

¿El niño presenta acompañante? ¿Consideras que resulta de gran ayuda para el niño?

Sí, este nene presenta acompañante desde siempre ya que no puede comunicarse solo, no logra quedarse dentro del salón, necesita ir, venir, ir, venir, entonces es de gran ayuda para el nene porque si no, no podría estar, no podría hacer una trayectoria compartida sin su acompañante.

¿Cómo evalúas al niño?

Bueno este nene, yo evalúo sobre todo sus producciones, su carpeta también, si hacemos algún trabajo oral con el grupo él también lo hace, también prepara a su forma, a su manera. Participó de la feria de ciencias, y yo voy evaluando eso, su comportamiento, su crecimiento, cómo empezó, desde el inicio, que mejoras puedo ver, se evalúa de esa forma, obviamente se evalúa también con nota numérica y se le pone también un pequeño informe de comportamiento igual que a todos; pero no de todas las áreas porque no realiza todas, ese informe cuando yo lo redacto se lo mandó a su maestra, su acompañante y vamos armándolo entre las dos porque así se trabaja en conjunto.

Respecto a la familia, ¿te comunicas seguido, se ven interesados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño?

Con respecto a la familia si la comunicación es fluida al igual que con todos los otros padres de los demás compañeros, se ven muy interesados en su proceso de enseñanza aprendizaje y sobre todo noto que hacen todo lo posible porque este nene participe en todas las propuestas que ofrece la escuela, por ejemplo, campamentos, él fue al campamento que fue de dos días, salidas al teatro, jornadas deportivas, obras de teatro que hemos hecho. Los padres están atrás de él en eso y obviamente que implica mucho más trabajo, por así decirlo, que un nene que no necesita que su familia lo acompañe a todos lados. Ellos se organizan muy bien, siempre lo acompañan, no es que todo el tiempo va con su maestra, sino que siempre va con su papá, la maestra y él, suelen ir a las salidas educativas siempre; y eso es muy valorable porque no dejan que él se pierda nada, si bien por ahí no logra, yo me doy cuenta que por ahí no logra comprender todas las actividades que se están haciendo, los padres no sé si la palabra sería insisten pero sí trabajan para que él esté, este presente, se quede, interactúe y comparta con sus compañeros.

¿La familia comprende la situación del niño/a?

Yo creo que la familia es sin dudas quién más comprende la situación del niño porque lo han tenido desde que nació y han pasado por muchas escuelas, muchas maestras. Y en este caso creo que es una familia que está muy interiorizada con la condición de su hijo y lo comprenden muy bien y ayudan mucho y trabajan mucho por él. Creo que con respecto a la familia siempre están en ferias de ciencia e intentan darle lo mejor, lo más apropiado para él, para que él pueda hacer, por ejemplo la feria de ciencias, hicieron una maqueta que tenía todos objetos sensoriales, y él se aprendió diversos conceptos, por ejemplo, el agua la hicieron bien agua, la arena con arena para una maqueta de una playa, entonces ahí yo me pude dar cuenta de que realmente saben lo que le cuesta, que necesita un refuerzo y también me doy cuenta que pueden entender hasta dónde él es capaz, porque no le piden que se memorice un texto que diga más de dos oraciones, sino que fueron ellos fueron estudiando en casa conceptos: agua, arena y así él fue contando una playa, que es un montón y que me parece que la familia en este caso si actúa muy bien.

Entrevistada 3

Nombre: M. L.

¿Qué opinas sobre la inclusión escolar?

Y hay casos y casos, hay casos en que por ejemplo, en este caso que vamos a hablar de un autista, si yo pude trabajar con ella, pude sentarme, pude explicarle. Pero hay casos en inclusión que el nene no tiene relación con el otro, con un par, veo casos que el nene no se relaciona para nada y en ese caso me duele, porque por más que uno intente no hay forma de que haya inclusión, no existe la inclusión en ciertos casos, pero hay otros que sí.

¿En el aula se encuentra algún alumno/alumna con autismo? ¿Es la primera vez que te encuentras con un niño/niña con autismo en el aula?

Si, la tuve el año pasado en primero y ahora en segundo.

¿Cuáles son las dificultades más notorias en la niña?

Sus dificultades están vinculadas a lo social, a la atención, por ahí viste es como que vuela pero cuando le hablas específicamente a ella lo resuelve, ahora si yo explico en cantidad

por ahí no entiende, yo tengo que bajar al nivel de ella, arrodillarme mirarla a los ojos, explicarle, y ahí sí, pero cuando yo explico en general por ahí está mirando el techo.

¿Cómo se lleva a cabo la inclusión escolar de personas con TEA?

Yo en mi caso trato de buscar las herramientas que sean necesarias, me ha tocado un caso en donde lo hago participar, son uno más, es mi alumno entonces él me tiene que reconocer como su maestra, como su docente y me ha pasado un caso el año pasado, si lo tuve en primero y segundo donde el nene no me registraba, no me registraba, no me registraba hasta que lo cansé de besos, buscarlo, darle mis cosas; hasta que logré que cuando yo tomaba asistencia el levantaba la vista cuando escuchaba su nombre, entonces uno tiene que buscar 1500 formas, no quedarme con que bueno no es así y no voy a lograr, siempre trato de buscar, trato también de que sus compañeros logren integrarlo aunque sea en algún juego a veces, con una pelota, alcanzándosela, a veces ponemos tutores le decimos bueno encárgate en un recreo de que esa persona juegue con alguien.

¿Adaptas el entorno con respecto a sus necesidades, organizas el tiempo y el espacio? Que ejemplos podrías decirme.

En este caso con la niña no necesito modificar el entorno la verdad que ella se maneja muy bien, es más que nada una cuestión de atención y de estar con ella al momento de explicarle, ser más específica con ella, solo eso.

¿Utilizas estrategias, por ejemplo, utilizas gráficos, algún soporte, etc.? ¿Haces adaptaciones curriculares?

No en este caso no tuve que usar nada, simplemente ella y yo cuando teníamos que hacer la actividad, mirar el libro con ella, decirle qué página, que era lo que tenía que hacer, que observar pero nada más, no necesitaba más, simplemente explicarle solamente a ella.

¿Podes contar alguna situación que te haya sucedido con la niña?

En este caso, por ejemplo, la nena que tuve estaba tan obsesionada con la nena que yo le pide un recreo, lo acordé con su psicóloga su psicopedagoga con el equipo del colegio de que ella un recreo podía jugar con su amiga pero los otros recreos tenía que intentar buscar otros compañeros, con respecto a lo de nosotros a lo que yo le puedo dar busco todas las herramientas y más si tiene acompañante, gracias a Dios siempre tuve una buena relación con los acompañantes y logramos esa conexión entre nosotras, es decir lo que vos necesites estoy para lo que lo que necesites y ella lo mismo están para lo que yo necesite.

¿La alumna necesita utilizar algún sistema alternativo de comunicación?

No, tampoco necesita un sistema alternativo de comunicación, nos podemos comunicar bastante bien, tiene un lenguaje bastante fluido y también puede relacionarse con sus compañeros.

¿La niña presenta acompañante? ¿Consideras que resulta de gran ayuda para la niña? En caso de que no posea ¿Cuál sería el aporte que podría brindarle un acompañante?

Bueno el acompañante es de suma importancia, pero ahora integradora en algunos casos, lo que pasa que yo te estoy hablando de casos, por ejemplo, la nena autista que yo tengo no necesita acompañante, ni integradora, tiene un nivel de inteligencia superior, entonces lo que yo le daba lo podía, si bien yo necesitaba sentarme, mirarla a los ojos explicarle solamente a ella. En otros casos que tuve, no autismo, el acompañante es súper importante y si el alumno no forma una relación con la integradora estamos al horno porque es como que su acompañante no existe otra persona, gracias a Dios el docente sí me registraba como su docente pero no registraba la integradora, llegaba la integradora y lloraba y no quería hacer nada, pero de otro caso, no de autismo.

¿Cómo evalúas a la niña?

La evaluó siempre igual que el resto, más allá de sus dificultades en el momento de resolver que necesitaba más atención encima, pero después la evaluó igual que el resto, no es que porque a lo mejor porque ella necesita más mi atención yo le bajo la nota, no, siempre igual que el resto.

Respecto a la familia, ¿te comunicas seguido, se ven interesados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño?

Sí todo el tiempo en contacto con la familia, la nena tiene su equipo de trabajo, su psicopedagoga, su psicóloga, todas sus terapias y es una familia que está dispuesta a cualquier necesidad.

¿La familia comprende la situación del niño/a?

Si, la familia entiende su situación, la acompañan y se ven comprometidos, sobretodo en esto de si necesitamos comunicarles algo por alguna cuestión.

Entrevistada 4

Nombre: N.

¿Qué opinas sobre la inclusión escolar?

Opinó que la inclusión escolar es algo muy positivo, muy alentador pero que hay un camino muy grande por mejorar, por mejorarla.

¿En el aula se encuentra algún alumno/alumna con autismo? ¿Es la primera vez que te encuentras con un niño/niña con autismo en el aula?

Tengo actualmente un alumno con autismo, y si es la primera vez que me encuentro frente al diagnóstico de autismo.

¿Cuáles son las dificultades más notorias en el niño?

La dificultad más notoria del niño es la adaptación social, le molesta muchísimo cuando se eleva el murmullo en el salón, cuando los compañeros hacen bromas que él no entiende, básicamente tiene que ver con lo social, con su interacción con los pares.

¿Cómo se lleva a cabo la inclusión escolar de personas con TEA?

Fue un largo camino en el niño respecto en la inclusión porque desde muy chiquitito yo tuve la oportunidad de acompañarlo varios años en la escuela primaria y costo hacer entender a su mamá que necesitábamos un diagnóstico como colegio y acompañar sus procesos de aprendizaje, ya llegando a fin del ciclo de la escuela primaria en sexto año pudieron hacerle un diagnóstico y finalmente buscar ayuda en un acompañante terapéutico.

Está acompañante logró calmar sus rabietas que el pueda estar en la escuela desde otro lugar, un poco más calmo, pudiendo escuchar, aceptar, comprender muchas más cuestiones que las que hace cuando está solo, porque no hay dificultad a nivel cognitivo sino como te dije hoy a nivel social.

¿Adaptas el entorno con respecto a sus necesidades, organizas el tiempo y el espacio? Que ejemplos podrías decirme.

Siempre se conversa con sus compañeros en algún momento que él falta o que él sale del salón, cuando pudimos saber su diagnóstico, si bien sus compañeros entendían que algo raro en el pasaba, que no podía soportar algunas cuestiones o lo enojaba en otras, dedicamos espacio a la reflexión sobre cómo va mejorando desde que esta su

acompañante, desde que nosotros también comprendemos como poder actuar con él, pero las prácticas educativas no son muy modificadas en cuanto a contenido sino más bien a cantidad y copia, trabajar la letra imprenta sobre todo.

¿Utilizas estrategias, por ejemplo, utilizas gráficos, algún soporte, etc.? ¿Haces adaptaciones curriculares?

Al llegar su acompañante no se necesitaron muchas estrategias, si los años anteriores era más que nada la contención, evitar que llegue al desborde emocional pero no se usaron ni pictogramas ni ningún soporte que a él lo ayudara porque tampoco encontrábamos la forma.

¿Podes contar alguna situación particular que te haya sucedido con el niño/niña?

Yo tengo una relación muy particular con él. Él logra escucharme cuando le sucede esto del desborde emocional, después de muchos años de maestra uno aprende que los niños tienen necesidades especiales, como vincularse con ellos, entonces bueno él entiende que yo puedo comprender su enojo, entonces se respeta su silencio o se le ofrece salir si es por la bulla o por algo que le hace mal, empezamos a encontrar junto a la psicopedagoga que le gustaba la música entonces tomaba un tiempito para volver a la calma, yo le ofrezco mi teléfono se elige música o mira algo de su agrado, siempre supervisado.

¿El alumno necesita utilizar algún sistema alternativo de comunicación?

No necesita ningún sistema de comunicación alternativa más que nada si esto de su espacio de comprender sus tiempos, sus posibilidades, sus habilidades

¿El niño presenta acompañante o maestro integrador? ¿Consideras que resulta de gran ayuda para el niño?

Y como te digo desde este año, sexto de la Escuela Primaria lo acompaña una acompañante.

Si su acompañante es de gran ayuda para él y para mí porque es muy difícil en un aula de aproximadamente 30 niños buscar permanentemente estrategias o estar atenta a las necesidades y a los desafíos de este niño.

¿Cómo evalúas al niño?

Para evaluarlo se utilizan las pruebas como todos los compañeros pero bueno por ahí la posibilidad de reducir cantidad, se conversa, desde este año con la acompañante, si son adecuadas y en forma oral en clase mucho porque hay temas de extremado interés para él, en participación sobre todo en ciencias sociales y prácticas del lenguaje que es un área que le gustaba mucho, tiene un canal de YouTube que desarrollo, algo muy importante sobre un videojuego y tiene muchos seguidores.

Respecto a la familia, ¿te comunicas seguido, se ven interesados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño?

Si me comunico seguido con su mamá, estamos en contacto y también realizamos reuniones dentro de la institución, con ella, con la psicopedagoga de la escuela, y siempre presente también la directora.

¿La familia comprende la situación del niño/a?

Siempre ha estado presente su mamá y contando que a su papá le costaba muchísimo aceptar los desafíos de Lucas, que se enojaba a menudo, y el también manifestaba que a su papá no le gustaba su forma de ser decía él.