



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA Ciclo de Complementación Curricular

Título: “Hacia una mirada inclusiva del autismo”

Autor/res:

Cicolini, Cintia Rocio – 39291709

Rojas, María Gimena – 39506227


Director/a:

Dra. Rodriguez, Jimena Soledad

**Lugar:
Rosario**

**Fecha de presentación
01/03/2024**

Firma autor/es


GIMENA ROJAS


ROCIO CICOLINI

“HACIA UNA MIRADA INCLUSIVA DEL AUTISMO”

AUTORAS:

Cicolini, Cintia Rocio



Rocio CICOLINI

Rojas, María Gimena



GIMENA ROJAS

TUTORA:

Lic. Rodriguez, Jimena Soledad

Firma

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a mis padres por alentarme a iniciar este trayecto y por su acompañamiento durante todo este recorrido. Y especialmente, a mi compañero de vida por su escucha, por alentarme a seguir adelante y sostenerme en cada tropezón.

Quiero agradecer a Gimena, mi compañera de tesis y amiga incondicional, porque celebramos juntas cada uno de nuestros propios logros, por compartir largas horas de escritura, escucha, charla y acompañamiento mutuo. También por cada pequeño paso que dimos en el transcurso de este recorrido y que hoy nos encuentra nuevamente cerrando otra etapa juntas.

Cicolini, Cintia Rocio

Agradezco a mi mamá, quien me acompañó siempre, siendo motor y sostén fundamental para mi trayectoria educativa. Le agradezco por su amor incondicional, por creer siempre en mí y por alentar cada meta que me propongo. A mi papá, que aunque ya no esté de este lado, siempre me alentó a estudiar y formarme como profesional.

A mi pareja, quien estuvo siempre a mi lado y supo acompañar, sostener, alentar y aliviar el camino en cada paso de este proceso. Quien supo apaciguar cada momento de estrés y celebrar conmigo cada logro.

Y a Rocío, mi compañera de tesis y amiga, con quien he compartido noches de estudio, tardes de escritura y reflexión, momentos de estrés y de alegrías; en fin, con quien he vivido un largo camino de formación y con quien espero seguir tejiendo redes de aprendizaje y subjetivación.

Rojas, María Gimena

Gracias a Jimena Rodríguez, nuestra tutora, por acompañar nuestra escritura con sus lecturas minuciosas, su dedicación, su guía, sus devoluciones enriquecedoras y por sus espacios de intercambio.

Y finalmente, agradecemos a cada una de las entrevistadas que se pusieron a disposición y se animaron a participar para que esta investigación pueda llevarse a cabo.

Cicolini, Cintia Rocio y Rojas, María Gimena

RESUMEN

La presente investigación se propone como objetivo principal explorar las estrategias para la inclusión educativa de alumnos con TEA que implementan el equipo directivo, equipo docente, EOE y MAI, de dos jardines de infantes del noroeste de Buenos Aires. A partir de un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo no experimental, y con un diseño de tipo transversal, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas individuales a dos docentes, un directivo, un Equipo de Orientación Escolar (Orientador Educacional y Orientador Social) y dos maestras de apoyo a la inclusión del nivel inicial de dos jardines de infantes pertenecientes al noroeste de la Provincia de Buenos Aires, ambos de gestión pública. Luego de ésta instancia, se realizó el correspondiente análisis de los datos obtenidos, a través del criterio temático, estableciendo diferentes categorías y subcategorías donde prevaleció la lógica mixta.

Dentro de los principales resultados se pueden mencionar que, para los entrevistados, la inclusión educativa comprende un proceso que busca la participación igualitaria de los alumnos y como un derecho que debe ser garantizado por la institución educativa. Con respecto a las estrategias, existiría una gran dificultad con respecto a la planificación e implementación de estrategias para llevar a cabo una verdadera inclusión educativa de alumnos con TEA. En cuanto a las barreras, la principal se debe a la falta de trabajo colaborativo entre todos los actores intervinientes.

Las conclusiones principales a las que se ha arribado refieren a que si bien se toman ciertas medidas en pos de la inclusión educativa, aún falta mucho para lograrla plenamente. Sería necesario modificar varias cuestiones, comenzando por un verdadero trabajo en equipo.

.PALABRAS CLAVE: Trastorno del Espectro Autista - Inclusión educativa - Estrategias - Obstáculos

ÍNDICE GENERAL

1.	INTRODUCCIÓN.....	6
2.	MARCO TEÓRICO.....	10
	2.1. Inclusión educativa, un sueño lejano pero posible.....	10
	2.2. Barreras/obstáculos que encuentran los docentes para llevar a cabo una inclusión educativa de niños con TEA.....	13
	2.3. ¿Qué son las estrategias?.....	16
	2.3.1. Estrategias institucionales	
	2.3.2. Estrategias organizacionales	
	2.3.3. Estrategias áulicas	
	2.3.4. Estrategias de apoyo	
	2.4. ¿De qué hablamos cuando mencionamos “Trastorno del Espectro Autista”?.....	19
3.	DECISIONES	
	METODOLÓGICAS.....	25
	3.1. Problema de investigación.....	25
	3.2. Objetivo general y objetivos específicos.....	25
	3.3. Enfoque metodológico.....	25
	3.4. Diseño y alcance de la investigación.....	26
	3.5. Participantes.....	27
	3.6. Instrumentos de recolección de datos.....	27
	3.7. Procedimientos de recolección de datos.....	27
	3.8. Análisis de datos.....	28
4.	RESULTADOS.....	32
	4.1. Concepciones acerca de la inclusión educativa de niños con TEA.....	32
	4.2. Estrategias para la inclusión educativa de niños con TEA.....	34

4.3. Barreras para la implementación de las estrategias de inclusión educativa de los niños con TEA.....	37
5. CONCLUSIONES.....	44
6. REFERENCIAS	48
7. ANEXOS.....	52
7.1. Anexo 1: Modelo de instrumento de recolección de datos.	
7.2. Anexo 2: Consentimiento informado de participación.	
7.3. Anexo 3: Curriculum Vitae.	

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación aborda las diferentes estrategias que se utilizan para llevar a cabo la inclusión educativa de niños con Trastorno del Espectro Autista en el marco del Nivel Inicial.

Particularmente, se abordan las concepciones que tienen los diferentes actores institucionales en cuanto al concepto de autismo y de inclusión educativa, los tipos de estrategias que se llevan a cabo para la misma, y las barreras u obstáculos que surgen en ese proceso.

En la búsqueda de antecedentes empíricos para la presente investigación, hemos encontrado diferentes trabajos en relación a la temática propuesta. Entre ellos, podemos mencionar a Zambrano Garcés y Orellano Zambrano (2018) quienes, a través de la entrevista abierta y un análisis cualitativo, indagaron acerca de las actitudes de los docentes en cuanto a la inclusión escolar de niños con TEA y concluyeron que en general no se sienten competentes ni a gusto dictando clases a niños con el Trastorno del Espectro Autista. Otra investigación es la de Ragonesi, Bruno, y Pérez Lugones (2021), la cual se centró en las herramientas y estrategias con las que cuentan los docentes en el proceso educativo para la inclusión escolar y social de niños con TEA. Para eso utilizaron entrevistas semi-estructuradas y concluyeron que falta mucho por recorrer para lograr una inclusión educativa genuina. Por su parte, Larripa, Martín y Erausquin, Cristina (2010), se propusieron explorar los procesos de escolarización y los desafíos para la construcción de escenarios educativos con alumnos con TEA o TGD; a través de la entrevista semi-dirigida y el análisis cualitativo concluyeron que hay tres desafíos centrales que atraviesan e interpelan a los esfuerzos de construcción de prácticas de escolarización en escuela común, de sujetos diagnosticados con espectro autista.

La investigación de Nicolini Guillén, Micaela (2020), busca describir las experiencias de docentes y psicólogas de colegios regulares respecto a la inclusión de alumnos con TEA. La misma concluye que a pesar de que se está interiorizando que el sistema debe responder a las necesidades de los alumnos

en lugar de que ellos traten de encajar en él, aún hace falta una mayor preparación de los agentes educativos para responder a dichas necesidades.

En la misma línea, Gómez Alejandro, Garzón Paola y Arias Paola (2020), buscaron describir las percepciones de un grupo de docentes sobre los procesos de educación inclusiva en los que participan niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Ellos concluyeron que el fortalecimiento de la formación para la diversidad en instituciones educativas debe ser un eje fundamental y primordial para la optimización de los procesos de inclusión en toda la comunidad educativa.

Dentro del nivel inicial, podemos mencionar el trabajo de Cuéllar de Lucas, Pérez-Brunicardi, y De la Iglesia (2015) quienes buscaron conocer cómo la metodología cooperativa mejora las relaciones sociales y facilita la inclusión del niño con Trastorno de Espectro Autista; finalmente los resultados señalaron que la aplicación de un aprendizaje cooperativo a través de los juegos cooperativos efectivamente, ha mejorado y facilitado la inclusión del niño con TEA.

Y por último, Galindo Velasco, Sandra (2013) se propuso dar a conocer cómo se trabaja con niños con Trastornos del Espectro Autista en la etapa de educación infantil en los colegios de Segovia. A través de entrevistas abiertas y observaciones concluyó que el método TEACCH y el uso de las SAAC favorecen la inclusión de los niños con TEA dentro del aula.

Casi la totalidad de dichas investigaciones se han realizado en relación a la inclusión educativa de niños con TEA en el nivel primario. Solo hay dos de ellas enfocadas en el nivel inicial del sistema educativo, y ninguna de ellas aborda las estrategias llevadas a cabo para garantizar la inclusión de los alumnos ni los obstáculos que pudiesen aparecer en ese proceso.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, resulta pertinente proponer un trabajo de investigación que apunte a explorar qué tipo de estrategias se llevan a cabo dentro del nivel inicial para el logro de la inclusión educativa de niños con Trastorno del Espectro Autista. Por tal motivo, nos planteamos el siguiente interrogante: ¿Cuáles son las estrategias para la inclusión educativa de alumnos con TEA que implementan el equipo directivo,

equipo docente, EOE y MAI, de dos jardines de infantes del noroeste de Buenos Aires?

Consideramos que la presente aborda una temática relevante para la Psicopedagogía en tanto disciplina que forma parte esencial del proceso de inclusión educativa y que teje redes de trabajo interdisciplinario, aspecto fundamental para dicho proceso. Pensar la inclusión educativa de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) desde la Psicopedagogía implica posicionarnos desde una mirada y escucha clínica, crítica e integral, apostando por una construcción conjunta en pos del bienestar de dichos niños. Este trabajo pretende ofrecer un llamado a la reflexión y poder establecer interrogantes acerca de la práctica psicopedagógica en el ámbito escolar.

En función de lo mencionado, es que situamos como objetivo general de la presente investigación explorar las estrategias para la inclusión educativa de alumnos con TEA que implementan el equipo directivo, equipo docente, EOE y MAI, de dos jardines de infantes del noroeste de Buenos Aires.

De allí se desprenden tres objetivos específicos que constan en indagar las concepciones que tienen los entrevistados acerca de la Inclusión educativa de niños con TEA; identificar y clasificar los tipos de estrategias para la inclusión educativa (institucionales, organizacionales, áulicas y de apoyo) que utilizan los profesionales; y explorar posibles obstáculos que encuentran los profesionales para la implementación de las estrategias de inclusión educativa de los alumnos con TEA.

En lo que refiere a la estructura de la presente investigación, ésta está conformada por cuatro apartados denominados marco teórico, decisiones metodológicas, resultados, y conclusiones.

Dentro del apartado correspondiente al marco teórico se desarrollan cuatro categorías conceptuales tales como inclusión educativa, los tipos de estrategias para la misma, Trastorno del Espectro Autista (TEA), barreras u obstáculos para el logro de la inclusión educativa.

En el siguiente apartado, que hace referencia a las decisiones metodológicas, se plantea la pregunta de la investigación, los objetivos generales y específicos, el enfoque metodológico, el diseño y alcance de la

investigación, y los participantes. También se especifican los instrumentos de recolección de datos, los procedimientos que se utilizaron y el análisis de los datos, donde se presenta además un sistema de categorías dispuesto en una tabla.

En el tercer apartado se encuentran los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas. Y a modo de cierre, en el último apartado se exponen las conclusiones a las que hemos arribado con la intención de brindar aportes a la psicopedagogía.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Inclusión educativa, un sueño lejano pero posible

La inclusión alude a un proceso de participación igualitaria de todos los miembros de una sociedad en sus diferentes áreas: económica, legal, política, cultural, educativa, etc. Es decir, es un proceso que asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades y los recursos necesarios para participar plenamente en la comunidad a la que pertenecen. Más que de igualdad, estamos hablando de equidad.

Ahora bien, en lo que respecta puntualmente a la educación inclusiva, se inicia como un movimiento educativo a fines de la década de 1980 y principios de los '90, en Estados Unidos primero y Europa después. La motivación inicial fue la propuesta de un único sistema educativo para todos, superador del paradigma de la integración, donde no se excluya o segregue a ningún estudiante como consecuencia de su condición de diversidad, dificultad de aprendizaje, pertenencia a un grupo social o étnico determinado o por su género. Por el contrario, el desafío estuvo en reconocer el valor de la diversidad como un bien en sí mismo, que a su vez enriquece a la sociedad (Arias Huertas, Bejarano Gómez y Garzón Moreno, 2020).

La educación inclusiva está orientada a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de los mejores aprendizajes. También nos interpela a construir una escuela donde las políticas se concreten en prácticas educativas con estrategias pedagógicas diversificadas; donde todos sus miembros puedan acceder al aprendizaje con equidad. (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2019).

La UNESCO propone la siguiente definición:

“La inclusión es vista como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con la visión común que

cubre a todos los niños de un rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (UNESCO, 2003, p. 3)”

Pero agrega también que: “la educación inclusiva como enfoque busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión” (UNESCO, 2003, p. 4).

La inclusión se presenta como un enfoque filosófico, social, político, económico y pedagógico. La inclusión es, por tanto, una nueva visión de la educación basada en la diversidad, en la que se destacan cuatro elementos fundamentales:

- Es un proceso, una búsqueda permanente de la mejor manera de responder a las diferencias.
- Busca identificar y remover barreras, estar atentos a los obstáculos al aprendizaje y la participación, y hallar la mejor manera de eliminarlos.
- Refiere tanto a la presencia como a la participación y el logro de todos los estudiantes.
- Pone especial cuidado en aquellos grupos de estudiantes con mayor riesgo de ser marginados, excluidos o de tener rendimientos menores a los esperados (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2019).

Tal como plantea Rosa Blanco en el prólogo a la versión en castellano para América Latina y el Caribe del Índice para la Inclusión (Booth, T. y Ainscow, M. 2002), la educación inclusiva no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos con discapacidad a las escuelas comunes sino con eliminar o minimizar barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

La inclusión no es dar lo mismo a todas las personas, sino dar a cada uno lo que necesita para poder disfrutar de los mismos derechos. No se trata de cambiar o corregir la diferencia de la persona, sino enriquecerse de ella.

Arnaiz (2003) dice que, la educación inclusiva se centra en cómo apoyar las capacidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes de la comunidad escolar para que se sientan bienvenidos y seguros, y reivindica

una acción educativa que responda de la manera más eficaz a la diversidad de todos los alumnos.

Y además, plantea que la inclusión educativa, trata no solo de lograr el acceso de toda la población a la escuela, sino de provocar una transformación en todo el sistema educativo en su conjunto, para lograr la atención a la diversidad de necesidades educativas de todas las personas, asegurando de esta forma la igualdad de oportunidades en el aprendizaje, en donde estas participen de manera plena (Arnaiz, 2005). “La educación inclusiva se opone a cualquier forma de segregación y cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos de la educación” (Arnaiz, 2000; Stainback y Stainback, 1999; Vlachou, 1999).

Sin embargo, a pesar de llevar décadas de debate, todavía se confunden los conceptos de integración e inclusión o se utilizan indistintamente como sinónimos.

La integración educativa es el proceso que permite que los alumnos que habitualmente han estado escolarizados fuera de los centros ordinarios sean educados en ellos y reciban una enseñanza satisfactoria. Responde al principio de normalización donde sólo algunos son integrados desde un abordaje individual y una perspectiva curricular centrada en las necesidades educativas especiales (NEE) del alumno.

Las NEE son caracterizadas como las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo. La utilización de este concepto ha estado estrechamente ligado con los movimientos de integración educativa que fueron consolidados a partir de los años setenta y que reclamaban un cambio en la manera de organizar la educación especial.

Desde esta perspectiva, la necesidad de la integración surge de los derechos de los alumnos y de una mayor igualdad para los sujetos, es decir que todos deben tener acceso a la educación de forma no segregadora.

En contraste con la integración, Echeita (2013) plantea que la educación inclusiva es un modelo que modifica el sistema educativo para que se adapte a las necesidades del alumnado, y no sea el alumnado quien deba

cambiar para encajar en él. Es decir, la enseñanza se adapta a los alumnos y no estos a la enseñanza, lo que contribuirá al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias (Echeita, 2008), pero exigirá garantizar que todos los niños tengan acceso a una educación de calidad con igualdad de oportunidades.

Siguiendo a Echeita, la inclusión educativa debe considerarse una balanza equilibrada entre aprendizaje y rendimiento de calidad que se ajuste a las capacidades y habilidades del alumnado y asegure un aprendizaje significativo para todos. Para ello, es necesario en primer lugar, reducir o eliminar todas las barreras de distinta índole que limiten o impidan el acceso, la presencia y la participación en el aprendizaje de todos y todas.

2.2. Barreras/obstáculos que encuentran los docentes para llevar a cabo una inclusión educativa de niños con TEA.

Es importante reconocer los avances que se han forjado en cuanto a la importancia de generar espacios inclusivos, donde prima la implementación de herramientas y estrategias que garanticen el derecho a la educación de todos los niños.

Sin embargo, la oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo.

Tal como expresan Booth y Ainscow, (2002) la inclusión es un conjunto de proceso de desarrollo que no tiene fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes.

Dichas barreras no pueden ser entendidas como estructuras fijas o estables, sino que tienen un carácter dinámico y claramente contextual. Es por ello, que no debemos preguntarnos tanto por cuáles son las dificultades o limitaciones del alumnado sino, cuáles son las barreras de distinto tipo que más condicionan las posibilidades de aprender y participar en la vida escolar.

Por lo tanto, la identificación o detección del tipo de barrera y el ámbito en el que ocurren es una cuestión primordial en que deben participar tanto miembros de la institución educativa, como la familia, la sociedad y las propias personas con discapacidad.

Cuando se habla de barreras para la inclusión educativa, existe una gran diversidad de criterios para su clasificación. Si bien todas estas agrupaciones hacen alusión a los mismos aspectos, diferentes autores u organizaciones las han agrupado de acuerdo con diferentes criterios (Covarrubias, 2019).

López (2011) define a las barreras como “los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (p.42). Así mismo expresa que el desarrollo de prácticas inclusivas requiere que para que las barreras puedan ser eliminadas han de ser previamente conocidas por el docente, sin este reconocimiento, las barreras permanecerán, y las clasifica de la siguiente manera:

Barreras Políticas: tiene que ver con las contradicciones que existen en las leyes respecto a la educación de las personas y culturas diferentes, es decir se habla de un curriculum diverso y para todos y, a la vez, se implementan adaptaciones curriculares.

Barreras Culturales: la permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias entre el alumnado (etiqueta). Se plantea que hay dos tipos diferentes de alumnado: el “normal” y el “especial” y lógicamente, se tiene el convencimiento de que éste último requiere modos y estrategias diferentes de enseñanza.

Barreras Didácticas: Estas barreras se centran en los procesos de enseñanza-aprendizaje que dificultan la construcción de una escuela sin exclusiones. Dentro de esta hay subcategorías:

La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario. Cuando el aula no es considerada como una comunidad de convivencia y de aprendizaje.

El currículum estructurado. Debería ser un currículum que, ahondando en las diferencias del alumnado, ofrezca prácticas educativas simultáneas y divergentes.

La organización espacio-temporal: organización de acuerdo a la actividad a realizar, formación de grupos heterogéneos y trabajo cooperativo entre el alumnado.

La necesaria re-profesionalización del docente para la comprensión de la diversidad. Sus creencias, actitudes y acciones pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión.

La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado: la educación inclusiva ha de ser una tarea compartida entre familias, profesorado y demás agentes educativos

En el artículo “La inclusión real: una perspectiva de justicia social” de Mara Sapon-Shevin (2013), se mencionan cuatro obstáculos principales para la inclusión educativa.

1. El concepto de "normalidad", así como la falta de cooperación entre el movimiento por la inclusión y otros movimientos de liberación o por la diversidad.
2. Ambientes y culturas escolares hostiles a la diversidad y que no apoyan la inclusión de todo el estudiantado.
3. Una concepción del currículo muy restrictiva y formas de pedagogía limitadas, la falta de diferenciación, el control empresarial de la educación, una mayor privatización de las escuelas, y exámenes en los que el alumnado se juega su futuro.
4. Formación del profesorado que no apoya la educación inclusiva.

Prestar atención al ambiente escolar y del aula, al currículo, a la pedagogía y a la formación y el apoyo del profesorado es clave para que la inclusión se realice con éxito. Y estas son medidas que se deberían tomar regularmente para todo el alumnado.

Y refiriéndonos al alumnado con TEA, Arias Huertas, Bejarano Gómez y Garzón Moreno (2020) mencionan ciertas categorías de barreras que limitan la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista:

1. Barreras asociadas a los procesos de formación profesional para la diversidad donde son los docentes quienes manifiestan vacíos conceptuales y de manejo del abordaje con niños con TEA. Para

ellos es necesario una capacitación permanente pero refieren que nunca en su trayectoria educativa recibieron formación alguna sobre niños con NEE o cómo abordarlos dentro del aula.

2. Barreras asociadas a la participación de cuidadores en los procesos de educación inclusiva: los docentes reiteran que la participación y compromiso de la familia de niños con autismo es fundamental para garantizar un proceso educativo inclusivo exitoso. Por eso es crucial que se fortalezcan los canales de comunicación entre la escuela y los padres, así ellos tienen una participación activa en la educación de sus hijos.
3. Barreras asociadas al uso de mediaciones y estrategias pedagógicas y didácticas para su uso en el aula de clase: como se había señalado anteriormente, la formación ha sido una de las grandes barreras en la inclusión de niños con TEA y termina influyendo en la construcción de dichas estrategias. Por ende, estas varían de acuerdo al docente y su formación o conocimiento.
4. Barreras asociadas a factores culturales y socioeconómicos: tienen que ver con las ideas generalizadas que se tienen sobre lo que es el autismo, los patrones de comportamiento y estereotipos e incluso los procesos de afrontamiento del diagnóstico por parte de los familiares y la comunidad en general que originan una brecha en los niños y su proceso educativo.

Resulta fundamental que la escuela formule estrategias institucionales que busquen flexibilizar los contextos educativos para implementar propuestas diferenciadas que promuevan una verdadera inclusión educativa. Mencionando a Orellana Ayala (2016) “Las acomodaciones en el aula y adecuaciones curriculares (...) no son un beneficio que el colegio da, sino un derecho de los niños.”

2.3. ¿Qué son las estrategias?

Una estrategia combina una serie de acciones planificadas, orientadas a alcanzar un objetivo y que ayudan a tomar decisiones y a conseguir los mejores resultados posibles. Forman parte, junto a las “dimensiones institucionales”, de lo que se denomina “dinámica institucional”.

Las estrategias tienen una pretensión de dinamismo y movimiento hacia el logro de los cambios buscados. Partiendo del apartado expuesto por el Consejo General de Educación del Gobierno de Entre Ríos (2020), podemos hablar de cuatro tipos de estrategias: institucionales, organizacionales, áulicas y de apoyo.

2.3.1. Estrategias institucionales

Hace referencia a la toma de decisiones institucionales conscientes y especialmente pensadas sobre qué se va a enseñar, cómo se va a enseñar, cómo lo va a asumir como escuela en este contexto, con esta población escolar, con estas familias, a esta altura del siglo. Una estrategia institucional, entonces, comprende una serie de técnicas, recursos, secuencia de acciones direccionadas a determinados objetivos, con la intervención de todos los actores y cuya participación es condición indispensable para que la estrategia sea una construcción colectiva de toda la institución y no pertenezca solo a un grupo.

Cada actor involucrado es portador de saberes, conocimientos, experiencias, recursos particulares y valiosos que aportan a la mirada integral, profunda y diversa de la institución. Asimismo, tiene conocimiento de la escuela, de sus recursos y dinámicas, como así también del contexto en el que está inmersa. Estas construcciones son posibles cuando hay una visión compartida y también coexisten diferentes miradas, cuando están claros los propósitos de cada dimensión institucional, cuando se han identificado los aspectos menos o más fortalecidos y los múltiples factores que están incidiendo en los procesos y resultados, como así también cuando hay conciencia de las múltiples interpretaciones que sobre ellos hacen los actores institucionales. Es decir, el desafío está puesto en propiciar el pluralismo en la unidad.

“Toda estrategia institucional supone un proceso de construcción, conocimiento y esfuerzo sostenidos. Solo el colectivo docente de cada escuela puede realizar el indelegable proceso de pensar estratégicamente su proyecto pedagógico institucional.” (Consejo General de Educación, 2020).

2.3.2. Estrategias organizacionales

Constituyen el soporte de lo pedagógico y hacen al buen funcionamiento de cada institución. Hacen referencia a los horarios, roles y lugares de dichas instituciones, así como también a lo ambiental (ruidos, luces, colores, olores).

Construir estrategias organizacionales implica pensar otros modos de organización que ofrezcan más posibilidades para los desarrollos pedagógicos, volviendo la mirada a los sujetos que habitan la institución.

2.3.3. Estrategias áulicas

Hacen referencia a estrategias de aprendizaje y de enseñanza. Las estrategias de enseñanza se corresponden con propuestas didácticas. Estas se elaboran para el abordaje de contenidos de los diseños curriculares, que avanzan o invitan a repensar la selección, organización y secuenciación de los mismos.

Las propuestas didácticas se encuadran en una amplia combinación de formatos que las instituciones pueden recrear en virtud de las particularidades y características de los alumnos.

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos que las y los estudiantes ponen en juego en tales procesos. Es necesario que las y los docentes conozcan dichas estrategias para adecuar sus estrategias de enseñanza; y a la vez que enseñen a identificarlas y utilizarlas, ya que son herramientas necesarias tanto para el aprendizaje como para la evaluación. Requieren, además, ser permanentemente evaluadas y mejoradas.

Las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje se ponen en diálogo; entre ambas está la mediación pedagógica que hace el equipo docente cuando construye estrategias. Estas reconstrucciones de las estrategias son

permanentes, ante los requerimientos grupales, las situaciones áulicas y de la vida de los sujetos involucrados.

Por ello, es importante concebir las estrategias no como una caja de herramientas, sino como construcciones con una intencionalidad didáctico-pedagógica. La construcción de estrategias requiere de una mirada atenta y poder accionar en consecuencia.

2.3.4. Estrategias de Apoyo

En el contexto de nuestras aulas, caracterizadas por la diversidad y heterogeneidad de los grupos, se hacen necesarias otras instancias institucionales de enseñanza, como así también habilitar otros ámbitos para el aprendizaje. Surgen así estas estrategias, a partir de nuevas especificidades de abordaje y nuevos perfiles profesionales al interior de las escuelas, a partir de los cuales se puede diversificar el recorrido de cada grupo o estudiante, garantizando su trayectoria e inclusión educativa.

Se encuentran en estrecha vinculación con las estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Su particularidad está dada en que se construyen o utilizan ante situaciones que requieren abordajes específicos, a fines de crear las condiciones necesarias para los aprendizajes, mediante el uso de herramientas de apoyo.

Estas estrategias, “pensadas estratégicamente” deberían basarse en las particularidades y necesidades de cada alumno de la institución, tenga o no NEE. En esta dirección, nos preguntamos qué sucede con las estrategias institucionales dirigidas a alumnos con autismo, ¿Cómo son pensadas? ¿Qué se tiene en cuenta a la hora de implementarlas? ¿Quiénes lo hacen?, entre otras.

2.4. ¿De qué hablamos cuando mencionamos trastorno del espectro autista?

En torno al TEA existen distintas concepciones dependiendo de la perspectiva desde cual se lo mire.

El trastorno del espectro autista fue descrito por primera vez en el año 1943 por Leo Kanner, psiquiatra austriaco infantil nacionalizado norteamericano, quien nombró “autismo infantil precoz” a un cuadro clínico específico caracterizado por la incapacidad para establecer relaciones, retraso o ausencia de la adquisición del lenguaje, insistencia obsesiva en mantener el ambiente sin cambios, aparición de habilidades especiales y un buen potencial cognitivo, pero limitado a sus centros de interés.

Posteriormente, con el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría se fueron incorporando distintas terminologías para referirse a lo que hoy se conoce como Trastorno del Espectro Autista (TEA).

El TEA incorpora dentro de su clasificación diagnóstica al trastorno autista, el síndrome de Asperger, el trastorno generalizado del desarrollo no especificado, el trastorno de Rett y el trastorno desintegrativo infantil.

Para este manual diagnóstico el autismo es un trastorno del desarrollo con bases neurológicas cuyos criterios diagnósticos son la alteración de la interacción social y la comunicación, y la presencia de patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados, los cuales deben generar un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

Sin embargo, cabe aclarar que la manifestación clínica de estos síntomas varían de una persona a otra y esto depende tanto del nivel de desarrollo del individuo como de su edad cronológica.

Se trata de un trastorno de inicio en la infancia temprana anterior a los tres años de edad el cual, dadas las manifestaciones sutiles durante los primeros meses de edad, es más común de detectar entre los 2 y 3 años. En algunos casos el niño pudo haberse desarrollado normalmente durante el primero y el segundo año de edad, y haberse iniciado la manifestación del trastorno posteriormente con un curso continuo.

En cuanto a la especificidad del cuadro clínico del trastorno autista podemos decir que las conductas observadas son:

El deterioro grave y sostenido de las relaciones emocionales con las personas donde se observa una dificultad extrema para relacionarse y jugar con otros o compartir juguetes. Se visualiza un gran apego o preocupación inusual por un objeto en especial y es frecuente que en lugar de pedir, prefiere tomar a otra persona de la mano y mostrarle lo que quiere.

Muestran dificultad para aceptar el cambio de rutinas manifestando angustia de inmutabilidad. Cuando eso ocurre, el sujeto manifiesta anomalías en el estado de ánimo como pueden ser ataques violentos y prolongados de ira caracterizados por gritos, llanto, pataleos, agresividad o heteroagresividad que pueden darse también debido a la pérdida de un objeto querido, deseo de comer algo prohibido o por un temor inusual.

En cuanto a los trastornos en la comunicación y el lenguaje puede haber una falta total del mismo. Y en general no comunican verbalmente sus estados afectivos.

Dentro de los trastornos en el movimiento y en la actividad en general puede aparecer hiperactividad en la noche permaneciendo despiertos hasta muy tarde o movimientos estereotipados o conductas autoestimulatorias.

Además, puede que sean selectivos en cuanto a lo auditivo, táctil, gustativo y olfativo y tienen una aparente indiferencia al dolor/temperaturas y falta de miedo ante los peligros reales.

Por otro lado, según la Organización Mundial de la Salud el autismo infantil, se presenta antes de los tres años como una alteración del desarrollo que influye en el comportamiento del sujeto, originado por falta de interacción social, comunicación y actividades restrictivas que tienden a persistir hasta la adolescencia y la edad adulta. En la actualidad, han considerado que la etiología del autismo es multidimensional, es decir, hay múltiples factores, entre ellos los genéticos y ambientales, que intervienen y afectan al sujeto. Es por ello que se necesita del trabajo multidisciplinar para poder abordar las distintas problemáticas y lograr una intervención más global e integral.

Todo lo descrito anteriormente, nos lleva a pensar que a partir del DSM-5 se consideran a los niños con autismo como deficientes y no como sujetos con un potencial y donde el sufrimiento humano solo puede ser tratado

farmacológicamente. Por ende, estas maneras de concebir al autismo plantean terapéuticas basadas en métodos reeducativos.

Si bien reconocemos que actualmente la perspectiva dominante en el abordaje del TEA es la cognitivo-conductual, decidimos posicionarnos y hacer énfasis, en este desarrollo teórico, en una mirada más psicoanalítica como otro enfoque posible para el abordaje del autismo.

Desde la perspectiva del psicoanálisis, se concibe al autismo como una forma más o menos particular de ser y estar en el mundo, una posición subjetiva que no totaliza al sujeto y que implica en primera instancia un autotratamiento para la angustia.

Entendemos el autismo como una entidad pre-especular, que no ha sido atravesada por el lenguaje, un organismo sin cuerpo ni travesías pulsionales. Sabemos que no nacemos con un cuerpo, sino que éste implica una construcción. Jacques Lacan denominó a este proceso de constitución corporal como “Estadio del espejo”, describiendo así el proceso mediante el cual el sujeto se reconoce como unidad solo después de reconocerse primero en sus semejantes y de dirigir su mirada al Otro para que lo reconozca. En el autismo habría una falla en este estadio, el autista tiene dificultades para reconocerse como unidad corporal, para identificarse con su imagen especular. Y si no hay cuerpo, es porque no ha sido atravesado por el lenguaje.

Tomando a Baraldi. “El autismo denuncia la máxima extranjería del lenguaje... aquellos que no han encontrado albergue en la trama pulsional y simbólica del Otro primordial...” (Baraldi, C. 2018. pág 31). Niños que, por contingencias de la vida, no han podido ser alojados por el deseo del Otro materno.

La Fundación del campo Freudiano define al autismo en plural, como “Los Autismos”:

“...una forma particular de situarse en el mundo y, por lo tanto, de construirse una realidad. Asociado o no a causas orgánicas, el autismo es reconocible por los síntomas que impiden o dificultan seriamente el proceso de entrada de un niño en el lenguaje, la comunicación y el vínculo social”. (Carbonell & Ruiz, 2013 p.49)

El autismo es definido, desde esta perspectiva, como una estructura clínica compuesta por sujetos que se ubican de forma particular en su relación con el Otro, y con el mundo del lenguaje.

Más allá de los reduccionismos que imponen los manuales psiquiátricos, el psicoanálisis busca rescatar la singularidad de cada sujeto. Desde este punto de vista, el abordaje del autismo se basa en poder darle voz a quien no ha sido escuchado. Podríamos decir que un niño con autismo rechaza la voz y evita la enunciación, pero bien sabemos que el decir no se limita a la palabra. Se puede decir mucho a través del juego, del silencio, del síntoma. Se trata siempre de dar lugar al sujeto.

Concibiendo al autismo como una posición subjetiva, relacionada con una decisión inconsciente del sujeto que le permite un autotratamiento de la angustia generada por el Otro, el psicoanálisis propone una forma de terapia alejada rotundamente de los métodos reeducativos predominantes en el paradigma de las neurociencias y los enfoques cognitivistas. Estos ignoran el sufrimiento en juego buscando reeducar conductas del sujeto, que son justamente soluciones generadas por este para protegerse de esa constante angustia amenazante. Baraldi (2018) menciona que siempre que se intente reeducar o “remediar” pedagógicamente aquello que no fue construido subjetivamente, empeora la gravedad del caso.

El autismo no es algo que se padece, sino una forma de estar en el mundo. Sin dudas, el sujeto autista sufre, se angustia y como cualquier otro sujeto procura inventivas para resguardarse del dolor. Quien se posiciona desde el psicoanálisis, trabaja a favor de esas invenciones y no en contra.

El psicoanálisis no busca comprender, sino trabajar al lado del autista por su propia esencia singular y particular de ser y estar en el mundo, respetando de antemano la singularidad del mismo sujeto.

Para el psicoanálisis es esencial la recuperación de lo singular del sujeto, no viendo el TEA como enfermedad sino como una forma de representarse ante la vida, ante el otro junto con el mundo del lenguaje. Desde esta mirada no se ve el autismo como algo a “curar” o “normativizar” sino que

se busca acompañar al sujeto en la construcción de las soluciones más adecuadas posibles.

El abordaje y el estudio del Trastorno del Espectro Autista conlleva o exige analizar tres disciplinas (psiquiatría, psicología y psicoanálisis), por lo que a su vez se hace necesario una mirada interdisciplinar, que implica trabajo en equipo desde la especificidad de dichas disciplinas para así, en conjunto, apostar a la emergencia del sujeto, apostar a su singularidad.

El tratamiento en la clínica del autismo consiste en localizar un detalle de su singularidad significando su goce. Se invierte la secuencia lógica del análisis donde se parte del sujeto vacío y, mediante el significante universal, lo conduce a su singularidad. En cambio, se parte de la singularidad para apostar, por medio del significante, a la producción del sujeto.

3. DECISIONES METODOLÓGICAS

3.1. Problema de investigación

“¿Cuáles son las estrategias para la inclusión educativa de alumnos con TEA que implementan el equipo directivo, equipo docente, EOE y MAI, de dos jardines de infantes del noroeste de Buenos Aires?”

3.2. Objetivos

Objetivo general:

Explorar las estrategias para la inclusión educativa de alumnos con TEA que implementan el equipo directivo, equipo docente, EOE y MAI, de dos jardines de infantes del noroeste de Buenos Aires.

Objetivos específicos:

1. Indagar las concepciones que tienen los entrevistados acerca de la Inclusión educativa de niños con TEA.
2. Identificar y clasificar los tipos de estrategias para la inclusión educativa (institucionales, organizacionales, áulicas y de apoyo) que utilizan los profesionales.
3. Explorar posibles obstáculos que encuentran los profesionales para la implementación de las estrategias de inclusión educativa de los alumnos con TEA

3.3. Enfoque metodológico

En esta investigación se tomó un enfoque metodológico cualitativo. De acuerdo a Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006), las investigaciones cualitativas se caracterizan por ser naturalistas, ya que estudian los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad, e interpretativas porque intentan encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen. Además de ser holísticas, pues se precian de considerar el “todo” sin reducirlo al estudio de sus partes, y basarse en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas).

El proceso de indagación cualitativa es más flexible y se mueve de manera dinámica entre las respuestas y su interpretación, y el desarrollo de la teoría. Su propósito se basa en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente. Es decir, consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes sin manipulación ni estimulación de la realidad.

El enfoque cualitativo se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente para ajustar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes. A su vez, los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Pero no se prueban hipótesis, sino que se generan durante el proceso y se perfeccionan a medida que se recaban más datos; es decir que son un resultado del estudio.

3.4. Diseño y alcance de la investigación

El diseño de la presente investigación es de tipo no experimental ya que se realiza sin la manipulación deliberada de variables y sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos. Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006) los estudios no experimentales se caracterizan por ser sistemáticos y empíricos en los que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. En un estudio no experimental no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza.

Además, se trata de un diseño de tipo transversal debido a que se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único (Liu, 2008 y Tucker, 2004). Los estudios transversales buscan describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

El alcance de la investigación es descriptivo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio. 2006) ya que lo que se busca es especificar propiedades y características importantes de la temática a investigar. Los estudios descriptivos buscan medir o recoger información de

manera independiente o conjunta sobre las variables a las que se refieren, pero no buscan indicar cómo se relacionan éstas.

3.5. Participantes

Participaron de este estudio dos docentes, un directivo, un Equipo de Orientación Escolar (OE y OS) y dos M.A.I. del nivel inicial de dos jardines de infantes pertenecientes al noroeste de la Provincia de Buenos Aires, ambos de gestión pública.

Sus edades estuvieron comprendidas entre los 30 y 60 años.

3.6. Instrumentos de recolección de datos

Para revelar los datos se utilizó una entrevista semiestructurada (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006). Este tipo de entrevistas se caracterizan por basarse en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información.

La entrevista estuvo conformada por 15 preguntas guía (se adjunta modelo en Anexo), con flexibilidad para reformular, añadir u omitir preguntas en función de las respuestas de los participantes.

3.7. Procedimientos de recolección de datos

El primer acercamiento a las participantes de la presente investigación se realizó de manera personal en las correspondientes instituciones educativas. Para llevar a cabo dicha investigación se solicitó el consentimiento de las personas involucradas en ella. Se comunicó a cada participante el objetivo general de la investigación y se aseguró que su participación sería anónima, resguardando la confidencialidad de sus datos personales.

La modalidad fue presencial e individual y duró entre 30 y 50 minutos cada entrevista, las cuales fueron realizadas en las mencionadas instituciones, y para ello utilizamos una grabadora de voz y una guía de preguntas semi-estructuradas.

3.8. Análisis de datos

En la presente investigación se tuvo en cuenta que para el análisis de los datos cualitativos se requiere de la reducción, disposición y transformación de los mismos, para una posterior obtención de resultados y verificación de la conclusión.

Se llevó a cabo la desgravación de las entrevistas mediante el procesador de texto word y a la hora de tener que llevar a cabo la tarea de identificación y separación de las unidades de análisis se empleó el criterio temático. Y al momento de identificar y clasificar dichos elementos prevaleció la lógica mixta.

Para sintetizar y agrupar los datos recabados se utilizó una matriz diseñada en cuatro columnas que discriminan en cada una de ellas los objetivos específicos, las categorías primarias, las subcategorías y la definición de cada una de estas últimas (tabla 1).

Tabla 1. Sistema de categorías.

Objetivo	Categoría primaria	Categorías secundarias	Definición
Indagar las concepciones que tienen los entrevistados acerca de la Inclusión educativa de niños con TEA	Concepción de inclusión educativa	Inclusión como proceso	Proceso de participación igualitaria de todos los miembros de una sociedad en sus diferentes áreas: económica, legal, política, cultural, educativa, etc.
		Inclusión como derecho	Está relacionada con garantizar el acceso a la escuela con una educación de calidad

		Integración	<p>para todos los alumnos, asegurando la eliminación de las barreras. Tiene que ver con no dar lo mismo a todas las personas, sino con brindar a cada uno lo que necesita para poder disfrutar de los mismos derechos.</p> <p>Refiere al proceso por el cual el alumno con NEE se encuentra dentro de la educación “común” pero no se lo hace partícipe de ella ni se realizan modificaciones para garantizar sus derechos. Desde esta perspectiva es el alumno el que debe adaptarse al entorno.</p>
		Institucionales	<p>Hace referencia a la toma de decisiones institucionales y pensadas sobre qué se va a enseñar, cómo se va a enseñar, cómo lo va a asumir como</p>

<p>Identificar y clasificar los tipos de estrategias para la inclusión educativa que utilizan los profesionales</p>	<p>Estrategias para la inclusión</p>	<p>Organizacionales</p> <p>Áulicas</p> <p>De Apoyo</p>	<p>escuela en este contexto, en la que participan todos los actores institucionales.</p> <p>Constituyen el soporte de lo pedagógico y hacen al buen funcionamiento de cada institución.</p> <p>Hacen referencia a estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Las primeras, se elaboran para el abordaje de contenidos de los diseños curriculares. Y las segundas, son procedimientos que los estudiantes ponen en juego en tales procesos.</p> <p>Se construyen o utilizan ante situaciones que requieren abordajes específicos, a fines de crear las condiciones necesarias para los aprendizajes, mediante</p>
---	--------------------------------------	--	---

			el uso de herramientas de apoyo.
Explorar posibles barreras que encuentran los profesionales para la implementación de las estrategias de inclusión educativa de los alumnos con TEA	Barreras para la implementación de las estrategias de inclusión educativa	<p>Familia</p> <p>Falta de formación y capacitación</p> <p>Ausencia de trabajo colaborativo</p> <p>Prejuicios del docente y de las familias de los compañeros del niño con TEA</p>	<p>Barreras asociadas a la participación de cuidadores en los procesos de educación inclusiva.</p> <p>Barreras asociadas a los procesos de formación profesional para la diversidad.</p> <p>Refiere a la planificación e implementación de estrategias de manera conjunta con todos los involucrados en la inclusión educativa del niño.</p> <p>Hace referencia a los prejuicios personales en torno al TEA</p>

4. RESULTADOS

4.1. Concepciones acerca de la inclusión educativa de niños con TEA

Con respecto al primer objetivo específico: “Indagar las concepciones que tienen las entrevistadas acerca de la Inclusión educativa de niños con TEA”, hemos podido desplegar tres subcategorías: inclusión pensada como un derecho, la inclusión pensada como un proceso, y la integración. Estas dos primeras subcategorías podrían ser pensadas como complementarias e integrantes de un mismo enfoque. En cuanto a la integración, podríamos decir que es el proceso que habilita a la inclusión, pero no basta solo con integrar al niño en la institución educativa, hay que ir más allá.

La mayoría de las entrevistadas hacen referencia a la inclusión educativa como un proceso que debería garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes y con igualdad de condiciones, donde cada uno de ellos sea parte de cada actividad abordada dentro de la institución. Esto se puede ver reflejado en algunos fragmentos de las entrevistas realizadas:

“Es un proceso orientado a garantizar el derecho a la educación, una educación de calidad a todos los estudiantes en igualdad de condiciones, acompañando las trayectorias educativas, diversificando estrategias y considerando la equidad de oportunidades” (entrevistada 3).

“Garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, en igualdad de condiciones, asegurando la eliminación de barreras” (entrevistada 4).

Por otro lado, hubo quienes coincidieron en pensar a la inclusión educativa como un derecho de cada niño/a, y como tal debería ser garantizado por la institución educativa.

La entrevistada 2 menciona: *“la inclusión educativa es un derecho de todas las personas; contemplando el acceso, la participación y los aprendizajes para todos como condición para una educación de calidad”*.

La entrevistada 1 dice que *“La inclusión educativa es un derecho para que los niños estén dentro de la sala, del nivel y con sus compañeros... Es incluir a todos los niños que tengan discapacidades dentro de la institución y adecuar todas las posibilidades para que ellos estén incluidos dentro de la sala porque hay veces que no los incluimos ya sea por algunas actividades o propuestas que están alejadas de ellos”*.

Por último, algunas entrevistadas se refirieron al proceso de integración educativa, aludiendo a simplemente “estar” en el aula, sin ser partícipe .

“Para mi la inclusión educativa tiene que ver con la aceptación total del alumno en el salón y no la integración. No se trata de poner a un alumno en un salón y decir está en el nivel, está incluido. Sino, incluirlo desde todos los aspectos, desde el permitirle ser parte, formar parte, desde hacerlo parte de cada actividad, de cada situación” (entrevistada 5).

“Y la seño de ahora no le da mucha bola a G. no veo que trabaje con él”.
(Entrevistada 7)

A partir de las respuestas dadas por las entrevistadas podríamos decir que en general se piensa a la inclusión educativa como un proceso y un derecho de los alumnos, diferenciándola de la integración. Se entiende que

para que haya inclusión el alumno debe ser parte activa de la institución y del aula, respetando sus características, y no solo estar presente en ellas. No es el alumno quien debe adaptarse al entorno, sino éste al alumno. La educación inclusiva busca garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de los mejores aprendizajes.

4.2. Estrategias para la inclusión educativa de niños con TEA

En relación a las preguntas orientadas a identificar y clasificar los tipos de estrategias para la inclusión educativa (institucionales, organizacionales, áulicas y de apoyo) que utilizan los profesionales, se han podido desplegar cuatro subcategorías: estrategias institucionales, estrategias organizacionales, estrategias de apoyo y estrategias áulicas. Si bien cada entrevistada pudo mencionar qué tipo de estrategias deberían o podrían utilizarse en la institución educativa para una mejor inclusión educativa, varios de ellos cuentan que no se llevan a cabo en estas instituciones.

En cuanto a las estrategias institucionales solo se mencionan las referidas al armado y planificación del Proyecto Pedagógico Individual.

Entrevistada 6: *“La Maestra de Apoyo a la Inclusión te manda por escrito adaptaciones pero la realidad es otra. Te mandan ítems a modo de tips, o lo que va a ir logrando el nene de marzo a diciembre pero en si no te dicen cómo trabajar, por ejemplo yo les planteo un tema y no me dicen cómo abordarlo con ese nene. Es muy general lo que ellos te dicen. Se hace una reunión a principio de año donde se acuerda el Proyecto Pedagógico Individual y después una a*

mitad de año y otra de cierre. Pero ese Proyecto Pedagógico Individual a veces ni siquiera coincide con las características del nene.”

Teniendo en cuenta que las estrategias institucionales aluden a la toma de decisiones conscientes en torno a la planificación de la enseñanza y que como tal implica técnicas, recursos y acciones dirigidas a cumplir los objetivos propuestos, podríamos decir que en estas instituciones no se estaría generando una construcción colaborativa entre los agentes institucionales que dé lugar a estas estrategias, por lo que no se explota el potencial de las misma, sólo se “cumple” con el armado del Proyecto Pedagógico Individual y hasta ahí llegan las estrategias.

Con respecto a las estrategias organizacionales se menciona:

Entrevistada 4: “... *en situaciones como festejos de cumpleaños o actos se considera el volumen de la música y cantidad de estímulos presentes*”

Entrevistada 5: “*Se debería tener en cuenta cuestiones como distractores, espacios en las aulas, luces, sonidos fuertes...*”

Entrevistada 7: “... *todo lo que tiene que ver con texturas. En cuanto a los ruidos, luces y demás es muy particular de cada niño. No hay recetas. Pero sí hay que tenerlo en cuenta*”

Teniendo en cuenta las respuestas de las entrevistadas, en los que si bien sí se mencionan estrategias vinculadas a lo ambiental, no se menciona en ningún momento algo referido a los horarios, lugares o roles. Construir estrategias organizacionales implica pensar otros modos de organización que favorezcan los procesos de aprendizaje de los alumnos. El hecho de que no sean mencionadas durante las entrevistas nos invita a pensar si se debe a que

no se consideran fundamentales en estas instituciones o si tuvo que ver con la organización de la propia entrevista.

En lo que refiere a las estrategias de apoyo pudieron decir:

Entrevistada 1: *“Se aborda casi todo a través de imágenes ya sea relacionando un sonido con la imagen por ejemplo de los animales que la vaca hace “mu” o con las canciones o sino con los pictogramas de los distintos espacios del jardín y las acciones como por ejemplo lavarse las manos”*

Entrevistada 3: *“Se utiliza el sistema alternativo de comunicación por ejemplo con apoyos visuales (pictogramas)...”*

Entrevistada 6: *“Al faltar la oralidad, las imágenes son fundamentales”... “Siempre se busca fortalecer lo que él puede. Ya sea imágenes por ejemplo pero siempre acompañadas de la oralidad. No debe faltar eso. La palabra es fundamental. El afecto, el contacto físico, la mirada. El “mírame”.”*

Con respecto a este tipo de estrategias podría decirse que se piensa como fundamental el uso de pictogramas y el apoyo visual como herramienta dentro de las instituciones para abordar la diversidad y heterogeneidad de las aulas.

Y por último, en cuanto a las estrategias áulicas las entrevistadas mencionan:

Entrevistada 1: *“Tratamos de que sus compañeros le den en la mano algún objeto de su interés o algún material con el que se esté trabajando para que ellos puedan agarrarlo e interactuar con los demás. Que sus compañeros estén con ellos, que hagan las actividades con ellos o que les alcancen algo”*

Entrevistada 5: *“Se intenta que no haya mucha sobrecarga de información, que se le presenten propuestas de a una a la vez, ya que es*

reducido el tiempo en que ellos focalizan su atención tratar de aprovechar ese momento para explotar la propuesta”

Entrevistada 4: *“... un recurso fundamental es la anticipación de situaciones y/o rutinas”*

Entrevistada 7: *“...lo ideal serían grupos reducidos, docentes capacitados para, y decididos a trabajar con inclusión y con ayudantes. Depende mucho de la voluntad de cada uno. Lo ideal son grupos reducidos donde el chico pueda ser realmente mirado por el docente y los compañeros y las intervenciones muy pensadas en equipo. Tanto el externo como el Equipo de Orientación Escolar, todos tirando para el mismo lado, una misma mirada hacia el objetivo que queremos.”*

Estas estrategias refieren tanto a las vinculadas al aprendizaje como a la enseñanza. Se requiere que el docente conozca a su alumno y sus estrategias de aprendizaje para poder elaborar sus estrategias de enseñanza. Teniendo en cuenta las respuestas de las entrevistadas podríamos decir que en estas instituciones se considera importante tener en cuenta las características de los alumnos con TEA para llevar a cabo estrategias de enseñanza que le favorezcan, como la anticipación, la reducción de la información, incluir sus objetos de interés, etc.

4.3. Barreras para la implementación de las estrategias de inclusión educativa de los alumnos con TEA

Ante las preguntas orientadas a explorar los posibles obstáculos que encuentran los profesionales para la implementación de las estrategias de

inclusión educativa de los alumnos con TEA las entrevistadas coinciden en tres subcategorías: la familia como una barrera, la falta de formación y capacitación profesional y la ausencia de trabajo colaborativo. Solo una de ellas plantea al propio docente y a las familias de los compañeros del niño con TEA como una barrera.

En relación a la subcategoría que pone de relieve a la familia como una barrera para la inclusión educativa de los niños con TEA las entrevistadas hacen referencia a que la familia no participa de las actividades educativas que propone el jardín y no hay un compromiso por parte de ellos, lo cual sería fundamental para garantizar un proceso educativo inclusivo exitoso. Una de las entrevistadas mencionó:

“Para mí si hay barreras. Por ahí está bueno que la familia se pueda abrir más a lo que es la institución educativa, que participen de las reuniones de informes, a los actos... La comunicación con la familia es fundamental. Yo creo que la aceptación por parte de los padres es una gran barrera”. (Entrevistada 1).

Otra de las entrevistadas dijo:

“Depende de la aceptación. Si ellos aceptan el autismo en el niño, ahí pueden involucrarse. Muchas veces lo llevan a todas las terapias pero no se involucran, no pueden. Es super difícil”. (Entrevistada 7).

Teniendo en cuenta que las barreras asociadas a la familia de niños con autismo hace referencia a que estas no participan, no se comprometen con las actividades cotidianas del jardín y no tienen comunicación con la institución, podría decirse, que tal como plantean las entrevistadas, es crucial que se

fortalezcan los canales de comunicación entre la escuela y los padres para que de esta manera tengan una participación activa. A su vez, se podrá acompañar, a la familia en ese proceso de aceptación que tengan del diagnóstico del niño y así se le pueda garantizar una inclusión exitosa tanto dentro de la institución como fuera.

Con respecto a la subcategoría que hace mención a la falta de formación y capacitación profesional las entrevistadas manifiestan que es necesario una capacitación permanente pero refieren a que desde la institución educativa no reciben formación alguna sobre qué estrategias o herramientas implementar dentro del aula y que deben recurrir a apoyos por fuera del jardín. Podemos citar algunos fragmentos de las entrevistas realizadas:

“No tenemos conocimientos. No nos brindan las herramientas a nosotras para trabajar con los niños con autismo... Tenemos que tener mucha capacitación y no la tenemos... a veces con solo hacer un curso no te alcanza porque muchas veces no contamos con las herramientas necesarias”. (Entrevistada 1).

“Por lo general se identifican barreras formativas que requieren la presencia de la especificidad de la modalidad de Educación Especial”. (Entrevistada 4).

“No recibimos ni durante la carrera ni desde la institución. Yo voy viendo desde la experiencia, voy consultando qué hacer, mi hermana es psicopedagoga y me va pasando información sobre qué se puede hacer en algunos casos. Pero nadie te enseña cómo actuar”. (Entrevistada 6).

Podríamos mencionar que estos obstáculos hacen referencia a vacíos conceptuales sobre el abordaje de niños con TEA debido a la falta de formación y capacitación docente que muchas veces no se les brinda desde la institución educativa. Esto nos invita a pensar en las capacitaciones por fuera de la institución como una alternativa posible para poder llevar a cabo un abordaje más inclusivo.

Por otro lado, en cuanto a la subcategoría que refiere a la falta de trabajo colaborativo, algunas entrevistadas mencionan:

“Desde el jardín no te brindan herramientas. Si yo no me acerco a hablar con el Equipo de Orientación Escolar ni bola te dan. Y desde especial menos. Cuando hice la toma de posesión, siendo mi primera experiencia, le dije a mi directora que tenía muchas inseguridades y miedos. Y hasta hoy nunca me llamaron para saber como voy o si necesito algo. Nadie controla si voy o no a las escuelas, que hago o que no hago. No hay alguien que te guíe. Especial tiene muchas falencias y las instituciones creen que el pibe que está incluido es de especial o del acompañante. Y el Acompañante Externo acompaña. El chico es alumno de la institución.” (Entrevistada 7).

“Ninguna. Yo particularmente nunca recibí herramientas desde la institución. Siempre fue “arréglate como puedas”, nunca nada. Creo que nadie recibe.” (Entrevistada 6).

“En cuanto al sistema educativo esta es mi primera experiencia. Y lo que veo hasta ahora es que no hay una articulación aceptada. Como que cada cual va haciendo a medida que puede o que quiere en algunos casos, como que no terminan de involucrarse todos. Me refiero a la articulación entre especial, la

rama, equipos externos... para que el equipo externo se sume cuesta. Generalmente es raro que se trabaje en conjunto, aunque sería lo ideal.

Yo veo que se cree que como el chico está incluido es de especial y en realidad la función de especial es acompañar. El niño es alumno del jardín y merece ser tratado como cualquier otro niño que va al jardín. Si no aprende con esto tenes que buscar otra opción. Especial acompaña ese proceso. Yo solo voy una vez a la semana dos horas. Desde que llegue pase mi mail para que me pasen las actividades por si necesitan adaptaciones y todavía no me pasaron nada.” (Entrevistada 7).

“...no estamos capacitados y no hay apoyo de nadie. Desde el Equipo de Orientación Escolar del año pasado no recibí ayuda de ningún tipo. Creo que en algunos casos es posible y en otros no. Para que sea posible la inclusión se necesita un verdadero trabajo en equipo que hoy no se da. Se necesita que te ayude la familia, el Equipo de Orientación Escolar, la Maestra de Apoyo a la Inclusión, porque el docente solo no puede. Y también es fundamental que el docente tenga un buen vínculo con el alumno.” (Entrevistada 6)

“Hay barreras, y muchas veces los adultos somos una barrera. Creer que porque es nuestro alumno no hay más cosas por hacer que las que yo le puedo buscar. Y capaz que ese alumno se está perdiendo de otro facilitador para llegar más rápido al conocimiento o de mejor manera o afirmarlo un poquito más a través del trabajo armado con una pareja pedagógica”. (Entrevistada 5).

Podría decirse que las entrevistadas hacen mención a la falta de planificación e implementación de estrategias de manera conjunta con todos los involucrados en la inclusión educativa del niño. Lo cual es sumamente importante que esto pueda llevarse a cabo para generar una verdadera

inclusión del niño a través de los aportes que pueda brindar cada uno de los actores intervinientes en ese proceso.

Por último, una sola entrevistada identificó a los prejuicios o las creencias, tanto del docente como de las familias de los compañeros del niño con TEA, como un posible obstáculo para la inclusión educativa de los niños con TEA. Al respecto del docente la participante dijo:

“Las barreras por ahí las metemos los docentes... Somos nuestra propia barrera muchas veces... si vos como docente te cuesta tener un nene incluido por cómo aprende o por su diagnóstico esa va a ser una barrera importante. Porque para la educación si no sabes cómo incluirlo ahí fallamos cómo maestra y también falla la institución”.

En esta misma dirección, ella hace mención en que los padres de los compañeros del niño con TEA pueden explicarles a sus hijos sobre el autismo pero a su vez los mismos docentes deberían trabajarlo en el jardín con sus alumnos y las familias porque sino se torna en un posible obstáculo para la inclusión educativa de ese niño por las creencias o prejuicios de los mismos. La entrevistada dijo:

“También la familia de los alumnos puede ser una barrera porque yo lo veo en las entregas de informe y se marca mucho lo que ellos tienen pero no el cómo se puede ayudarlos por ejemplo ante una situación de crisis”.

Estos obstáculos hacen referencia a los estereotipos personales que suele tener tanto el docente como las familias del resto de los alumnos acerca de la inclusión, de lo que es el TEA o de sus características y solo una entrevistada los identifica. Por lo tanto, podríamos decir que estos prejuicios

pueden llegar a generar barreras en la inclusión educativa de los niños con TEA, sin embargo hay muy pocos desarrollos teóricos, o casi nulo, al respecto.

Podríamos mencionar que todas estas barreras dificultan o limitan las prácticas inclusivas y la participación activa de los niños con TEA, y para que puedan ser eliminadas han de ser previamente conocidas por el docente y por todos los actores intervinientes de la institución educativa porque sin este reconocimiento los obstáculos pueden permanecer.

5. CONCLUSIONES

En este apartado presentamos las conclusiones a las que arribamos a partir del análisis de los datos, con el propósito de dar lugar a futuras reflexiones y generar algún aporte a la práctica psicopedagógica.

El objetivo general de esta investigación fue explorar las estrategias para la inclusión educativa de alumnos con TEA que implementan el equipo directivo, equipo docente, EOE y MAI, de dos jardines de infantes del noroeste de Buenos Aires.

Al recuperar los principales resultados obtenidos a partir de las entrevistas podemos dar cuenta, en primer lugar, que la totalidad de las participantes conciben a la inclusión educativa como un proceso que busca la participación igualitaria de los alumnos, y como un derecho que debe ser garantizado por la institución educativa. Podríamos decir que, desde la teoría, está bien establecida la diferencia entre inclusión e integración. Así como plantea Arnaiz, la inclusión educativa, busca no solo el acceso de toda la población a la escuela, sino de provocar una transformación en todo el sistema educativo en su conjunto, para lograr la atención a la diversidad de necesidades educativas de todas las personas, y brindar igualdad de oportunidades en el aprendizaje. No basta con que el alumno simplemente esté presente en el aula. Sin embargo, deberíamos resaltar, que en el discurso sobre la práctica de las participantes aparece mayormente solo la integración, es decir, los chicos se encuentran dentro del aula e institución pero no se los hace partícipes ni se les brinda igualdad de oportunidades en el aprendizaje.

En segundo lugar, los resultados obtenidos en cuanto a las estrategias mencionadas por las entrevistadas pudimos encontrar correlación en varias de éstas con las establecidas teóricamente por los autores investigados (estrategias institucionales, organizacionales, áulicas y de apoyo). Sin embargo, nos parece importante subrayar que en cuanto a las dos instituciones analizadas existe una gran diferencia entre una y otra en lo que respecta a la planificación e implementación de dichas estrategias.

Podríamos decir que en la institución 1 hay una mayor consideración de las características del alumno con TEA y se intenta partir de allí para trabajar en pos de su inclusión, adaptando el entorno al alumno y no a la inversa. Mientras que en la segunda institución, se alude a “lo que se debería hacer”, “lo ideal”, pero según las entrevistadas, no se implementan dichas estrategias dentro del aula/institución.

Podríamos mencionar que, en líneas generales, existiría una gran dificultad con respecto a la planificación e implementación de estrategias para llevar a cabo una verdadera inclusión educativa de alumnos con TEA. Esto se debe a las múltiples barreras que se presentan en las instituciones educativas.

Retomando los resultados obtenidos en la investigación, nos encontramos con varias subcategorías en cuanto a las barreras; aquellas relacionadas a las familias, a los prejuicios de los docentes, a la falta de capacitación y formación, y a la falta de trabajo colaborativo entre los actores intervinientes.

Con respecto a las barreras referidas a las familias, podría decirse que están asociadas a las posibilidades de aceptación que tengan éstas del diagnóstico del niño, a la comunicación y al vínculo que se sostenga con la institución educativa, a la posibilidad de una red de apoyo y el trabajo en conjunto, fundamental para sostener la trayectoria escolar del niño.

En relación con los prejuicios tanto de los docentes como de las familias de los compañeros del niño con TEA, podemos resaltar que sólo una entrevistada los identificó como una barrera posible para la inclusión educativa de los niños con TEA, y si bien no hay desarrollos teóricos con respecto a los prejuicios de las familias del resto de los alumnos, lo cual hubieran hecho más enriquecedora la presente investigación, sí hemos podido encontrar por lo menos un estudio en lo que refiere a los docentes. Zambrano Garcés y Orellano Zambrano (2018) indagaron acerca de las actitudes de los docentes en cuanto a la inclusión escolar de niños con TEA y concluyeron que en general no se sienten competentes ni a gusto dictando clases a niños con el Trastorno del Espectro Autista.

En cuanto a la falta de capacitación y formación de los docentes, podría mencionarse que constituye un fuerte obstáculo, ya que el docente siente que no cuenta con las estrategias y herramientas necesarias para el abordaje de la inclusión. La investigación realizada nos invita a reflexionar sobre el lugar del docente, quienes manifestaron sentirse solos y algo perdidos en el proceso de la inclusión.

Y por último, a nuestro entender, la principal barrera se debe a la falta de trabajo colaborativo entre todos los actores intervinientes. Varios de las entrevistadas mencionaron la ausencia del trabajo en equipo, cada uno trabaja desde su lugar hasta donde puede o quiere. No existiría aún un trabajo interdisciplinario como se debería. Si bien hemos visto que no se brindan capacitaciones desde los equipos directivos e institucionales, cualquier actor institucional con voluntad, con ganas de aprender, y de dar respuesta a la heterogeneidad y diversidad de las aulas podría informarse, capacitarse, establecer preguntas y más por fuera de la institución.

En este sentido, y teniendo en cuenta todo lo investigado, podríamos decir que si bien se toman ciertas medidas en pos de la inclusión educativa, aún falta mucho para lograrla plenamente. Dentro de los antecedentes empíricos investigados encontramos la de Ragonesi, Bruno, y Pérez Lugones (2021), quienes indagaron acerca de las herramientas y estrategias con las que cuentan los docentes en el proceso educativo para la inclusión escolar y social de niños con TEA, y con quienes coincidimos plenamente en que aún falta mucho por recorrer para lograr una inclusión educativa genuina. Una de nuestras preguntas a las participantes de la entrevista fue, justamente, si consideraban posible una verdadera inclusión educativa. Casi la totalidad de ellas respondieron que sí, pero que para eso sería necesario modificar varias cuestiones, comenzando por un verdadero trabajo en equipo; hubo una sola persona que respondió que, a pesar de su deseo, no es posible. Y agregó que la posibilidad de lograrlo está en los docentes. Colocando toda la responsabilidad en ellos, como si el camino hacia la inclusión fuese individual. Sostenemos que sería fundamental un cambio de posicionamiento por parte de cada actor involucrado en las instituciones educativas, trabajar en conjunto

desde la heterogeneidad para la heterogeneidad y diversidad, eliminando barreras y andamiando posibilidades. El camino es colectivo, y no individual.

Consideramos que los resultados de la presente investigación brinda aportes a la psicopedagogía desde un llamado a la reflexión en su quehacer dentro de las instituciones educativas. La psicopedagogía es una disciplina en sí misma interdisciplinaria que sostiene una mirada y escucha integral, totalmente necesaria para estos escenarios educativos en los que prima la individualidad. Se necesita pensar redes de trabajo conjunto en las que cada participante pueda aportar desde su especificidad, desde su historia y experiencias para crear lazos que sostengan las trayectorias de los niños con TEA en las instituciones educativas.

Refiriéndonos ahora a las limitaciones de la presente investigación, podemos decir que el principal obstáculo estuvo vinculado a la cantidad de entrevistas realizadas debido a que algunas participantes no respondieron las preguntas, lo cual nos dió una muestra pequeña de información y dificultó la incorporación de mayores resultados para su posterior análisis.

Otra limitación ha sido la escasa bibliografía encontrada acerca de los tipos de estrategias implementadas para la inclusión educativa de niños con TEA. Este aspecto impidió la incorporación de otros aportes teóricos que hubiesen resultado enriquecedores para la presente investigación.

También consideramos que la temática de la investigación resultó tener una gran amplitud, lo cual nos generó ciertas dificultades a la hora de concluir la misma para abarcar cada aspecto.

Como sugerencias para futuras investigaciones, podemos mencionar la posibilidad de seguir profundizando acerca de las estrategias para la inclusión de niños con TEA que implementan los actores institucionales.

Y por último, sería interesante que se pudiera indagar acerca de los prejuicios que tienen tanto los docentes como las familias acerca del TEA debido al escaso desarrollo teórico encontrado al respecto.

6. REFERENCIAS

- Arias Huertas, P., Bejarano Gómez, A. & Garzón Moreno, A. (2020). Barreras en los procesos de Educación Inclusiva dirigidos a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Estudio cualitativo con docentes de una institución educativa. *Horizontes Pedagógicos* 22, (2) 75-90.
- ARNAIZ Sanchez, P. (2000): Hacia una educación sin exclusión. En MIÑANBRES, A. y JOVÉ, G. (Coords). La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad (pp. 187-195). Lérida: Servicio de Publicaciones de la Universidad-Fundación Vall.
- Arnaiz Sanchez, P. (2003). *La educación inclusiva, una escuela para todos*. Aljibe.
- Arnaiz Sanchez, P. (2005). *Atención a la diversidad: Programación curricular*. UENED
- Baraldi, C. (2018). *Mujeres y niños... ¿primero?. Los primeros tiempos de la constitución psíquica del niño*. Letra Viva.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002): Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Cabrera, C. (2020). *Autismo y Psicoanálisis. Un enfoque que busca rescatar al sujeto en su singularidad*. (Trabajo final de Grado en Psicología). Universidad de la República Uruguay, Montevideo, Uruguay.

- Campos Paredes, C. (2007). *Trastornos del espectro autista*. El Manual Moderno.
- Carbonell, N. & Ruiz, I. (2013). *No todo sobre el autismo*. Gredos.
- Consejo General de Educación (2020). *Estrategias: pensar y transformar la institución*. Entre Ríos: Consejo General de Educación.
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135- 157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Dávila González, S. & Moncada Moreno, M. (2022). *Tres Miradas Sobre El Autismo Un Discurso Contemporáneo*. (Trabajo de grado en Psicología). Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga, Colombia.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, "Voz y Quebranto". *Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 1, (2) 99-122*.
- Echeita, G. & Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 6, (2) 1-8*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa 21, 37-54*.

- López Marí, M., Vidal Esteve, M. & López Gómez, S. (2022). Tendencias actuales sobre estrategias para la inclusión educativa de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *MLS Inclusion and Society Journal*, 2(1), 91-106.
- Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (2014). *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Alianza
- Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2019). *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Orellana Ayala, C. (2016) “Adecuando el aula para alumnos con autismo y TDAH”.
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos* 19, (1) 80-96.
- Sapon Shevin M. (2013). “La inclusión real. Una perspectiva de justicia social”. *Revista de investigación en Educación* N° 11.
- Simari Bertagno, M. (2021). “El desafío de la Inclusión educativa. Análisis de los factores que obstaculizan y/o facilitan la educación inclusiva. Una mirada desde los docentes y la familia”. (Trabajo Final de Licenciatura en psicopedagogía). Universidad Católica Argentina, Rosario, Argentina.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea.
- Tomé, J. M. (2008). *Escuelas inclusivas: un camino para construir entre todos*. Fundación Par.

UNESCO. (2003). *Superar la exclusión a través de enfoques inclusivos en la educación. Un desafío y una visión*. París: Unesco.

Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia la educación inclusiva*. La Muralla.

Wigdorovitz de Camilloni, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas- Campinas 2, (1) 1-12*.

7. ANEXOS

7.1. Anexo 1

Modelo de instrumento de recolección de datos: entrevista semi-estructurada al equipo directivo, equipo docente, EOE y MAI de dos jardines de infantes.

Preguntas para abordar el objetivo específico 1: Indagar las concepciones que tienen los entrevistados acerca de la Inclusión educativa de niños con TEA.

1. ¿Qué es para vos la inclusión educativa?
2. En el caso de niños con TEA, ¿cómo se da esa inclusión educativa?
3. ¿Qué experiencia tiene el jardín con respecto a la inclusión de niños con TEA?
4. ¿Qué es lo que más se tiene en cuenta para la inclusión de un niño con TEA en el jardín?

Preguntas para abordar el objetivo específico 2: Identificar y clasificar los tipos de estrategias para la inclusión educativa (institucionales, organizativas, áulicas, de apoyo) que utilizan los profesionales.

5. ¿Qué tipo de herramientas proporciona la institución educativa para facilitar el proceso de inclusión?
6. Sabemos que hoy en día se habla del autismo en términos de un espectro, dada la variedad en que puede manifestarse esta condición. Teniendo en cuenta esto ¿cómo se planean y desarrollan las estrategias en el aula de clase para la inclusión de los niños con TEA?
7. ¿Se realizan adaptaciones pedagógicas con respecto al currículo? ¿Quién las hace? ¿Cómo se implementan?
8. Teniendo en cuenta la sensibilidad sensorial de los niños con TEA ¿Qué cuestiones ambientales se tienen en cuenta para su bienestar dentro de la institución?

9. ¿De qué manera se aborda o se favorece la comunicación del alumno?
10. En cuanto a lo social, ¿qué estrategias se utilizan para favorecer la interacción con sus pares y docentes?

Preguntas para abordar el objetivo específico 3: Explorar posibles obstáculos que encuentran los profesionales para la implementación de las estrategias de inclusión educativa de los alumnos con TEA.

11. ¿Consideras que existen barreras que obstaculizan o dificultan el proceso de inclusión educativa de los niños con TEA? Si es así, ¿cuáles?
12. ¿Los docentes reciben capacitaciones en cuanto al autismo? ¿Crees que es necesario? ¿Por qué?
13. La familia, ¿participa en el proceso de inclusión educativa de sus hijos? ¿De qué manera?
14. ¿Qué significa para vos contar con un alumno con TEA en el aula/institución?
15. ¿Crees que es posible lograr una verdadera inclusión educativa? ¿Por qué?

7.2. Anexo 2

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada "Hacia una mirada inclusiva del autismo", cuyas responsables son Cicolini, Cintia Rocio y Rojas, María Gimena; DNI: 39291709 y 39506227.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es explorar las estrategias para la inclusión educativa de alumnos con TEA que implementan el equipo directivo, equipo docente, EOE y MAI, de dos jardines de infantes del Noroeste de Bs.As.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: realización de entrevistas semiestructuradas con grabación de audio.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

.....
Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

7.3. Anexo 3

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

Nombre: María Gimena Rojas

Nacionalidad: Argentina

D.N.I: 39506227

Fecha de nacimiento: 15-04-1996

Edad: 27 años

Domicilio: Provincia de Neuquén 146 -Lincoln, Buenos Aires.

E-mail: gimerojas17@gmail.com

Celular: 2355-518984

FORMACIÓN ACADÉMICA

Secundario: (Año 2013) Escuela Secundaria Monseñor Antonio Surce.

Bachiller en Ciencias Naturales. Lincoln, Buenos Aires.

Estudios superiores:

- Egresada de la carrera de Psicopedagogía en el Instituto de Formación Docente y Técnica N° 20 de la ciudad de Junín, Buenos Aires. (Año 2021)
- Egresada del curso de Interpretación de Lengua de Señas en el Centro de Formación Profesional N° 402 de la ciudad de Lincoln, Buenos Aires. (Año 2019)
- Egresada de la Diplomatura en Estimulación Temprana y Desarrollo Infantil en el Instituto Universitario Italiano de Rosario. (Año 2022)

Experiencia Laboral:

- Acompañamiento Terapéutico a niño de 5 años en Jardín de Infantes N° 912 “Constancio C. Vigil”.
- Acompañamiento Terapéutico a niño de 8 años en Escuela Primaria N° 1 “Domingo Faustino Sarmiento”.

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

Nombre: Cintia Rocio Cicolini

Nacionalidad: Argentina

D.N.I: 39291709

Fecha de nacimiento: 06/07/1996

Edad: 27 años

Domicilio: Río Negro 263 - Vedia, Buenos Aires.

E-mail: rocicolini08@gmail.com

Celular: 2364-726884

FORMACIÓN ACADÉMICA

Secundario: (Año 2014) Escuela Secundaria Agrotécnica “Dr. Hector V. Noblia” (ICEA) de la ciudad de Vedia Buenos Aires.

Estudios superiores:

- Egresada de la carrera de Psicopedagogía en el Instituto de Formación Docente y Técnica N° 20 de la ciudad de Junín, Buenos Aires. (Año 2020)
- Egresada del curso anual de formación de acompañante terapéutico en el Colegio de Médicos Distrito VI de la ciudad de Junín, Buenos Aires. (Año 2019)
- Egresada del curso de Lengua de Señas (nivel medio y avanzado) en la extensión de la Universidad Nacional del Noroeste de Buenos Aires de la ciudad de Junín, Buenos Aires. (Año 2019)

- Egresada de la Tecnicatura Superior en Acompañamiento Terapéutico en el Instituto de Formación Docente y Técnica N°211 de la ciudad de Vedia, Buenos Aires. (Año 2022)
-

Experiencia Laboral:

- Acompañamiento Terapéutico a niño de 5 años en Jardín de Infantes N° 902 “Alfonsina Storni”.
- Acompañamiento Terapéutico a niño de 11 años en Escuela Primaria “Nuestra Señora de Luján”.
- Acompañamiento Terapéutico a niño de 4 años en la colonia de verano municipal.
- Acompañamiento terapéutico a señora de 33 años en su domicilio.
- Acompañamiento terapéutico a adolescente de 14 años en su ámbito cotidiano.
- Pasantías educativas en la Clínica Privada Villafañe