



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA Ciclo de Complementación Curricular

Título: “Estrategias pedagógicas que implementan los docentes para incluir alumnos con Trastorno del Espectro Autista”

Autores/as:

Arancibia, Natalí Nazarena – N° DNI: 35.928.724

Arévalo, Valeria Florencia – N° DNI: 39.536.412

Director/a:

Lic. Villafañe, Verónica

**Lugar:
Rosario**

**Fecha de presentación
01/03/2024**

Firma autores/as

A handwritten signature in black ink, appearing to be "Natalí Nazarena", with the DNI number "11.928.724" written below it.

A handwritten signature in black ink, appearing to be "Valeria Florencia", with the DNI number "39.536.412" written below it.

“ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS QUE IMPLEMENTAN LOS DOCENTES
PARA INCLUIR ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA”

AUTORAS:

ARANCIBIA, Natalí Nazarena

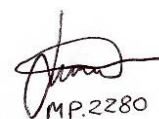
Firma:



Handwritten signature of Natalí Nazarena Arancibia, with the text "T.P. 971." written below it.

ARÉVALO, Valeria Florencia

Firma:

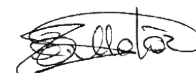


Handwritten signature of Valeria Florencia Arévalo, with the text "M.P. 2280" written below it.

TUTORA:

Lic. VILLAFANE, Verónica

Firma:



Handwritten signature of Verónica Villafañe.

AGRADECIMIENTOS

Principalmente queremos agradecer a nuestra familia y amistades quienes nos apoyaron y alentaron a iniciar este trayecto de complementación de nuestra Licenciatura.

También agradecer especialmente a nuestra tutora Lic. Villafañe, Verónica; quien nos acompañó y guió en este recorrido aportando sus conocimientos. Agradecemos su lectura y sus devoluciones tan enriquecedoras. Por otra parte, agradecer también a las instituciones educativas y a las docentes que participaron en esta investigación, brindándonos un espacio, tiempo, compromiso y sus conocimientos, para que las entrevistas puedan llevarse a cabo.

Gracias a todas las personas que hicieron que este trayecto sea un recorrido/camino agradable y enriquecedor.

RESUMEN

La presente investigación tiene como principal objetivo describir las estrategias pedagógicas que implementan los docentes de nivel primario de una escuela de Salta y una escuela de Neuquén para la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Para ello se utilizó un enfoque de tipo cualitativo, con alcance descriptivo no experimental. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas individuales a cinco docentes de Salta y cinco docentes de Neuquén; docentes de nivel primario de escuelas públicas de dichas ciudades. Luego, se realizó el análisis de dichas entrevistas utilizando un criterio temático y estableciendo para ello, categorías desde un enfoque inductivo. Los resultados de esta investigación indican que los docentes buscan diversas estrategias teniendo en cuenta los recursos, actividades, planificación; por otro lado, expresan que no están capacitados para llevar adelante su trabajo con la complejidad que implica esta realidad institucional. Por lo que es posible inferir que existe aún cierto desconocimiento respecto al paradigma de la inclusión educativa, debido a que el abordaje de las estrategias pedagógicas implementadas en las instituciones educativas investigadas, se caracteriza por ser una práctica más centrada en la experiencia cotidiana y la disponibilidad actitudinal del docente más que en aspectos ligados a la formación docente y normativas vigentes. Las principales conclusiones, expresan que si bien hay opiniones divergentes en cuanto a cuán útil resulta la inclusión; la mayoría de las docentes la considera como un derecho de todos los niños y un proceso favorable para los alumnos con Trastorno del Espectro Autista, optando por buscar y utilizar diferentes estrategias para contribuir con el proceso de inclusión.

PALABRAS CLAVES

Trastorno del Espectro Autista- Inclusión- Estrategias pedagógicas

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN	7
2. MARCO TEÓRICO	10
2.1 El Trastorno del Espectro Autista. Conceptualización.....	10
2.1.1 Características del Trastorno del Espectro Autista en la infancia	12
2.2 Inclusión educativa.....	13
2.3 Estrategias pedagógicas.....	16
2.3.1 Tipos de estrategias pedagógicas.....	16
2.3.2 Estrategias pedagógicas en alumnos con Trastorno del Espectro Autista.....	18
3. METODOLOGÍA	21
3.1 Problema de investigación.....	21
3.2 Objetivo General.....	21
3.3 Objetivos Específicos.....	21
3.4 Enfoque metodológico.....	21
3.5 Diseño y alcance.....	22
3.6 Participantes.....	22
3.7 Instrumento de recolección de datos.....	22
3.8 Procedimientos.....	23
3.9 Análisis de datos.....	23
4. RESULTADOS.....	25
4.1 Concepción de los docentes sobre inclusión y Trastorno del Espectro Autista.....	25
4.2 Estrategias utilizadas por las docentes en el aula.....	27
4.3 Recursos materiales y tecnológicos.....	29
4.4 Valoración que otorgan a la planificación de actividades.....	31

5. CONCLUSIONES.....	34
6. REFERENCIAS.....	37
7. ANEXOS.....	40
7.1 Modelo de entrevista a docentes.....	41
7.2 Modelo de consentimiento informado de participación.....	43
7.3 Curriculum Vitae	44

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa busca brindar igualdad de oportunidades y acceso a la educación para todos los estudiantes, independientemente de sus características o habilidades. En este sentido, los docentes juegan un papel fundamental en la promoción de la inclusión de los alumnos que presentan Trastorno del Espectro Autista dentro del aula, ya que son responsables de identificar las barreras de aprendizaje que existieran y diseñar y ejecutar estrategias pedagógicas que brinden apoyo y promuevan la participación de todos los estudiantes. Se realizó una exhaustiva investigación sobre el tema y sobre estudios previos que hayan abordado las estrategias pedagógicas en inclusión.

Diversas investigaciones han abordado las estrategias que utilizan los docentes para la inclusión de niños con Trastornos del Espectro Autista a las aulas de las escuelas. Simons Pizarro y Tupiño Contreras (2019) han realizado una investigación de un proyecto de innovación educativa de tipo didáctico y tiene como propósito brindar estrategias docentes basadas en disciplina positiva para la inclusión de niños TEA. Por otra parte, Vazquez-Vazquez; García-Herrera; Ochoa-Encalada y Erazo-Álvarez, (2020) han planteado como su objeto de la investigación motivar tanto a las autoridades, docentes, estudiantes, padres de familia para afrontar las estrategias que los docentes pueden implementar en el proceso de enseñanza aprendizaje de niños con (TEA) consiguiéndolos incluir en el aula regular. Han realizado sus investigaciones con docentes de nivel inicial y primer ciclo escolar, en estas investigaciones llegan a los resultados de que gran parte de los docentes desconocen sobre las técnicas y estrategias para trabajar con niños con TEA durante la enseñanza, falta implementación de programas que contribuyan a potenciar sus conocimientos relacionados con el TEA.

Estudios empíricos abarcaron el estudio del aprendizaje cooperativo en TEA, Cuéllar de Lucas, Pérez Brunicardi y De la Iglesia (2015) realizaron una investigación con el objetivo de aplicarlo utilizando juegos cooperativos para conseguir la inclusión de un niño con TEA. Dicho estudio se llevó a cabo en un aula infantil de 4 años, en la cual se encuentra un niño con esta condición. A

través del análisis de diario de campo, fichas de observación, y entrevistas, llegaron a la conclusión de que es posible diseñar y aplicar un aprendizaje cooperativo en educación infantil. Por otro lado, Cuevas Román y Hernández de la Torre (2016) realizaron un análisis de necesidades para diseñar un plan de apoyo dirigido a favorecer la inclusión del alumnado con TEA/AS en el aula ordinaria mediante estrategias de aprendizaje cooperativo. 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.

Dos de las investigaciones mencionadas anteriormente se abocaron al estudio del aprendizaje cooperativo en TEA (Cuéllar de Lucas, Pérez Brunicardi y De la Iglesia, 2015; Cuevas Román y Hernández de la Torre, 2016) vislumbrando que es posible una educación utilizando dicha estrategia de enseñanza. Partiendo de los mencionados antecedentes, consideramos oportuno proponer una investigación acerca de cuáles son las estrategias que utilizan los docentes en la actualidad para incluir a sus alumnos con TEA.

A partir de ello, la pregunta que orienta la presente investigación es ¿Qué estrategias pedagógicas implementan los docentes de educación primaria en una escuela de Salta y una escuela de Neuquén para incluir a los alumnos con Trastorno del Espectro Autista?

Conocer cuáles son las estrategias que utilizan los docentes, nos permite como psicopedagogos tener un punto de partida para realizar nuestras orientaciones y acompañamiento, como así también servir de base para el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas que promuevan la inclusión.

Por este motivo, el objetivo principal de esta investigación es el de describir las estrategias pedagógicas que implementan los docentes de nivel primario de una escuela de Salta y una escuela de Neuquén para la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista.

Los objetivos específicos que parten desde allí son indagar las conceptualizaciones de los docentes sobre la inclusión y el Trastorno del Espectro Autista, identificar las estrategias utilizadas por los docentes en el aula para incluir a sus alumnos con Trastorno del Espectro Autista, describir los recursos materiales y tecnológicos que utilizan los docentes en el aula para favorecer el aprendizaje de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista e indagar la valoración que los docentes otorgan a la planificación de las actividades para favorecer la inclusión de los alumnos en el aula.

La presente investigación se encuentra estructurada por tres capítulos que son Marco Teórico, Metodología y Resultados; y un apartado final destinado a las Conclusiones. En el capítulo de Marco Teórico, se desarrollarán categorías tales como, El Trastorno del Espectro Autista. Conceptualización; Inclusión educativa y Estrategias pedagógicas. En el apartado de Metodología se presentará el problema de investigación, los objetivos, el enfoque y diseño de investigación, como así también los participantes, el instrumento de recolección de datos y análisis de los mismos. En el tercer capítulo, se expondrán los principales Resultados obtenidos mediante las entrevistas realizadas, y para finalizar, a modo de cierre se expondrán las Conclusiones intentando realizar una contribución a la Psicopedagogía.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 El Trastorno del Espectro Autista. Conceptualización.

Para empezar a hablar de autismo es importante primero tener en cuenta su definición y origen.

Para los autores Bonilla y Chaskel (2016), “la palabra autismo deriva del griego autos que significa por sí mismo, este sumado al sufijo -ismo que quiere decir proceso patológico, indica el proceso patológico que actúa sobre uno mismo” (p. 19).

El Trastorno del Espectro Autista más adelante citado TEA, es un trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico e inicio en la infancia, y permanece durante toda la vida que afecta el desarrollo de la comunicación social, como de 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. Implica alteraciones en la comunicación e interacción social y en los comportamientos, los intereses y las actividades. (Bonilla & Chaskel, 2016).

Fue Eugen Bleuler, quien en el año 1908 utilizó el término de autismo por primera vez en su monografía *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien*. El término hacía referencia a la pérdida del contacto con la realidad en el contexto de un paciente con esquizofrenia de edad adulta o adolescente. (Bonilla & Chaskel, 2016).

Leo Kanner (1943) publicó en *Nervous Child*, el artículo *Autistic disturbances of affective contact*, donde adoptó el término Autismo para describir por primera vez este síndrome, señalando que se trataba de una incapacidad para relacionarse con otros, alteraciones del lenguaje que variaban desde el mutismo total hasta la producción de relatos sin significado y movimientos repetitivos sin finalidad específica. (Bonilla & Chaskel, 2016).

En el año 1944, el psiquiatra y pediatra austríaco Hans Asperger, publicó el artículo *Die Autistischen Psychopathen*, basado en la observación de niños que presentaban características similares: graves alteraciones motoras y sociales, aunque aparentemente buenas habilidades verbales. Debido a que

este trabajo fue publicado en idioma alemán permaneció desconocido hasta 1991 cuando la fue traducido al inglés por la psiquiatra inglesa Lorna Wing, quien reemplaza el término psicopatía autista por síndrome Asperger. (Bonilla & Chaskel, 2016).

Por otra parte, en el año 1980, con el nuevo manual DSM III, se contempla al autismo como entidad diagnóstica propia utilizándose el término autismo infantil. En el año 1987, con el surgimiento del DSM III-R, se propone cambiar el término autismo infantil por trastorno autista. Entre los años 1994 y 2000 con la aparición de los manuales DSM IV y DSM IVTR, se definió el autismo bajo características primordiales: alteración en la interacción social, alteración en la comunicación, patrones de comportamiento, intereses, actividades restringidas y estereotipadas. Posteriormente, en el DSM V se fortalece el concepto de autismo mediante la denominación: trastornos del espectro autista que reemplaza al término de trastornos generalizados del desarrollo. En esta nueva categoría se incluyen las siguientes entidades nosológicas: trastorno autista, trastorno de Asperger, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado. (Herrera Del Aguila, 2021).

Investigaciones recientes hablan de un desarrollo lento del cerebro en algunas áreas, y acelerado en otras; esta maduración atípica se caracteriza por una lentitud de las conexiones cerebrales produciendo manifestaciones conductuales extrañas. En los niños con TEA se puede decir que existe una amplia alteración de rango de edades mentales que pueden presentarse a lo largo de un mismo día, haciendo referencia a que no siempre la edad cronológica de estas personas va a coincidir con las edades que manifiestan en las distintas áreas del desarrollo. (Díaz & Andrade, 2015).

El TEA es un trastorno que se presenta de manera permanente a lo largo de la vida ya que no existen tratamientos que eliminen esta condición. Pero la ayuda de un tratamiento adecuado y una atención temprana, son fundamentales para mejorar el desarrollo de las habilidades de estos niños y potenciar su adaptación, proporcionándoles las ayudas necesarias para fomentar su independencia (Gallego, 2012).

Gallego (2012) expone en su guía para la integración del alumnado con TEA que este trastorno se relaciona con alteraciones en el desarrollo de la comunicación, de lo social y lo cognitivo. Y a su vez, comenta que la palabra espectro hace referencia a que por más que este trastorno requiera del cumplimiento de ciertas características para su diagnóstico, existe una gran variedad de posibles síntomas y diferencias en cuanto a la afectación de los mismos, por lo cual, no existen dos personas con TEA que sean iguales, sino que a cada una le puede afectar de distintas formas.

2.1.1 Características del Trastorno del Espectro Autista en la infancia

El Trastorno del Espectro Autista, pertenece a los llamados trastornos generalizados del desarrollo. Es una condición que se presenta para toda la vida y que sus primeras manifestaciones suelen mostrarse durante la infancia, antes de los tres primeros años de vida. Las particularidades que presenta este trastorno son problemas en las áreas cognitiva, social y de comunicación, como así también la presencia de conductas estereotipadas como ser autoagresiones, ecolalias y apego a ciertas rutinas u objetos. (Álvarez, 2007).

Siguiendo a la autora Álvarez (2007), se pueden mencionar distintas formas en las que puede llegar a afectar el TEA, comenzando por: incapacidad para desarrollar relaciones con pares adecuados al nivel evolutivo, presentar ausencia de conductas espontáneas y falta de reciprocidad emocional o social. En cuanto a la comunicación pueden presentar retraso o ausencia completa de desarrollo del lenguaje oral. Los niños que presentan lenguaje oral, suelen tener dificultades en la capacidad de iniciar o de mantener conversaciones. Además, en la conducta se observan adhesiones inflexibles a rutinas específicas, movimientos motores repetitivos, intereses muy limitados y estereotipados y falta de juego espontáneo y variado.

Asimismo, podemos decir que a las personas con Trastorno del Espectro Autista se les dificulta comprender e interpretar los códigos de la comunicación verbal y no verbal y esto conlleva a que no siempre cuenten con una respuesta que sea adecuada. Por otra parte, se apegan mucho a determinadas rutinas

siendo muy sensibles a posibles cambios en ellas. Se estima que el TEA está presente en distintos grupos sociales sin discriminar razas, etnias o niveles socioeconómicos y que es más frecuente en los niños que en las niñas. (Crissien et al, 2017).

Las personas que presentan este trastorno, al igual que cualquier otra persona, tienen fortalezas y debilidades únicas. Algunas pueden tener inteligencia promedio o alta, mientras que otras un promedio de inteligencia bajo. Algunas pueden necesitar ayuda para comprender situaciones sociales y cómo reaccionar, mientras que otras pueden presentar comportamientos agresivos o autolesivos. (Joao, 2014).

Los niños con TEA presentan ciertas particularidades en su comunicación, ya que se les puede complicar iniciar charlas o establecer conversaciones recíprocas. También se le puede dificultar el respetar los espacios personales y acercarse demasiado a los demás o no establecer contacto visual con ellos. En cuanto a su lenguaje, pueden comprender inadecuadamente algunos mensajes, ya que su pensamiento es literal. Tienen tendencia a expresar sus pensamientos francamente sin tener en cuenta el impacto que puede llegar a tener en otra persona. Su vocabulario puede ser muy avanzado en áreas o temáticas de su interés y no en otras. En cuanto a la comprensión, pueden interpretar literalmente lo que dicen los demás y suele costarles reconocer los indicadores de comunicación no verbal. Tienden a hablar con un tono de voz muy alto o de forma monótona y aunque tengan un habla y lenguaje desarrollados, a veces no alcanzan un nivel adecuado para su edad cronológica. (Gallego, 2012).

Algunos rasgos cognitivos que pueden presentar son dificultades para anticipar situaciones y pensar en el futuro como, por ejemplo, a la hora de pensar en una hipótesis. Su pensamiento es concreto y literal, y se les puede complicar diferenciar información relevante de la irrelevante. Suele costarles la generalización de los aprendizajes. Prestan más atención a los detalles que a una estructura global. Pueden ser habilidosos para tareas de clasificación y por lo general presentan buenas capacidades visoespaciales. También por lo

general, suelen experimentar algún tipo de sensibilidad sensorial (por ejemplo, ante ruidos fuertes o luces). (Gallego, 2012).

2.2 Inclusión educativa

Para empezar a hablar de inclusión consideramos pertinente partir intentando definir a la misma. En este caso tomaremos los aportes desarrollados por Ainscow (2003) que considera que la inclusión es un proceso que no se trata solamente de lograr un objetivo puntual sino más bien debe considerarse una búsqueda constante de formas más adecuadas de responder a la diversidad, identificando y eliminando las barreras que obstaculicen el aprendizaje, como así también buscar la asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos.

Szyber (2009) coincide con que la inclusión supone dar respuesta a la diversidad, modificar el sistema para responder a todos los alumnos y tener en cuenta la singularidad de su alumnado, sus intereses, ritmos de aprendizaje, sus caracteres étnicos, religiosos, lingüísticos, etc.; en lugar de que los alumnos sean los que tengan que adaptarse a este.

En la actualidad, todas las instituciones educativas tienen el deber de brindar educación e incluir a los alumnos independientemente de sus condiciones. Szyber (2009) menciona que esto no siempre ocurre y considera que fracasamos todos cuando los niños no pueden incluirse dentro del sistema educativo y da cuenta de que, si bien las escuelas cumplen con su función de incluir, muchas veces, las formas de hacerlo no dan resultados. En las instituciones el concepto de homogeneidad continúa haciéndose presente en la práctica como algo imposible de abandonar, siendo persistente la idea de que el alumno incluido es el que debe de adaptarse al resto de la clase y a las formas de funcionamiento escolar, sin respetar a la diversidad.

López (2012) también considera a la inclusión como un proceso y lo relaciona con el aprender a vivir con las diferencias de las personas. El autor afirma que para que se dé una educación inclusiva, debemos estar dispuestos a cambiar las prácticas pedagógicas, cambiar de mentalidad acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las formas de evaluación, etc. Es decir,

debemos de incorporar una cultura inclusiva y aceptar a las diferencias como algo valioso y no como defectos, ya que él considera que todas las personas son capaces de aprender siempre y cuando no haya barreras que lo impidan. A su juicio, las barreras que pueden impedir esos aprendizajes, la participación y la convivencia escolar, pueden ser: políticas (al hablar de normativas contradictorias), culturales (conceptuales y actitudinales) o didácticas (que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje).

El término barreras para el aprendizaje y la participación, lo proponen Ainscow y Booth (2000) haciendo referencia a las dificultades que experimentan los alumnos y que surgen a partir de la interacción de estos con su contexto, siendo el contexto el determinante para que existan o no estas dificultades. Consideran que la oferta, la gestión y las estrategias que se utilicen en la escuela pueden favorecer o dificultar el desarrollo del aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo. Por esta razón describen a la inclusión como un proceso sin fin ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y es necesario identificarlas y tratar de eliminarlas o minimizarlas para asegurar la igualdad de oportunidades y participación de todo el alumnado.

Para Pizarro (2019), el principio de inclusión se basa en el reconocimiento de la diversidad y considera una tarea fundamental para las escuelas inclusivas la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación ya que, en la medida en que se puedan minimizar o eliminar, las personas que las presentan tendrán más posibilidades de desarrollar sus habilidades cognitivas. Para este autor, las barreras pueden hacerse presentes en distintos ámbitos: en el aula, en la escuela, en la familia, en la comunidad. A su vez, las diferencia entre barreras transversales (que pueden presentarse en todos los contextos que interactúa el niño) y barreras específicas (que se presentan en algún contexto en particular). Determinar si se trata de una u otra permitirá planear las estrategias para eliminarlas.

Todos los alumnos tienen derecho a recibir una educación de calidad e inclusiva, contemplando las necesidades y apoyos que necesite cada uno, para

ello se establece el diseño del Proyecto Pedagógico Individual, en adelante PPI el cual es un derecho de los estudiantes y su propósito es propiciar las condiciones para la inclusión escolar de los/as alumnos/as con discapacidad en el sistema educativo, estableciendo acuerdos pedagógicos para favorecer su trayectoria escolar, así como los objetivos generales y específicos que den respuesta a las barreras u obstáculos que puedan presentarse en el contexto escolar. El equipo docente deberá aportar propuestas pedagógicas adecuadas que correspondan en cada caso para la elaboración del mismo. Los alumnos a los que está orientado el uso del PPI son aquellos que presenten certificado de discapacidad o un certificado de salud con un diagnóstico que justifique la solicitud de este. En caso de que el alumno presente acompañamiento por parte de una maestra de apoyo u otro, el PPI será elaborado por dicho profesional en conjunto con el/los docentes del grado. (Resolución N° 4513/MEGC/2017).

2.3 Estrategias pedagógicas

Podemos considerar a las estrategias pedagógicas como un conjunto de acciones que se realizan para el cumplimiento de objetivos educacionales. Es decir, que constituyen aquellos métodos o actividades que fueron planificadas para lograr una mejoría en el aprendizaje y facilitar el crecimiento cognoscitivo del alumno. (Camacho et al, 2012). Anijovich y Mora (2021) retoman este concepto y agregan que podemos pensar a las estrategias como opciones y posibilidades para que algo sea enseñado y las relacionan con decisiones creativas y herramientas artesanales para favorecer los procesos de aprendizaje.

Monereo (1999) las describe como una guía de acciones que hay que seguir para el logro de un objetivo relacionado con el aprendizaje y que su aplicación siempre es de manera consciente e intencional. A su vez, las diferencias de las técnicas, ya que estas se utilizan de forma más mecánica y no es necesario que tengan un propósito de aprendizaje para su aplicación. También considera que el objetivo primordial de las estrategias es que los alumnos aprendan de manera significativa y autónoma los diferentes contenidos curriculares.

En una publicación de Díaz y Hernández (2002) se define a las estrategias como los procedimientos o recursos utilizados para promover aprendizajes significativos y se destaca que deben ser flexibles y adaptativas a las distintas circunstancias de enseñanza. También mencionan que las distintas estrategias existentes pueden ser usadas simultáneamente e incluso modificarlas según los docentes lo consideren necesario, teniendo en cuenta el contenido de las tareas a realizar y las características de los alumnos.

2.3.1 Tipos de estrategias pedagógicas

Las estrategias pedagógicas las podemos clasificar según Camacho et al. (2012) en:

- Estrategias cognitivas: Aquellas que sirven para estimular el aprendizaje significativo del estudiante utilizando diversas herramientas para el desarrollo de sus habilidades.
- Estrategias meta-cognitivas: Son las que conducen al estudiante a realizar ejercicios de forma consciente, cuestionando lo que aprende, cómo aprende y con qué, fomentando su capacidad de análisis y razonamiento.
- Estrategias lúdicas: Facilitan el aprendizaje mediante la aplicación de juegos recreativos, juegos didácticos y cantos, estimulando la capacidad sensorial y emocional. Además, aumentan la motivación y el interés en los alumnos.
- Estrategias tecnológicas: Son aquellas que utilizan la tecnología para obtener recursos para mejorar las actividades, los contenidos y plantearse objetivos que ayuden a la educación.
- Estrategias socio-afectivas: Tienen que ver con el lugar y el ambiente donde se desarrolla la educación y aprendizaje de los estudiantes, su finalidad es que el estudiante se sienta cómodo y libre de poder expresar sus habilidades dentro del aula o en su entorno educativo. Se considera al docente como principal encargado de brindar un buen ambiente de estudio al estudiante para que estimule sus conocimientos y desarrolle su aprendizaje.

Díaz y Hernández (2002) realizan una descripción de las estrategias que los docentes pueden emplear para facilitar los aprendizajes significativos y mencionan: tener en claro los objetivos, utilizar ilustraciones para facilitar la codificación visual de la información, realizar preguntas intercaladas para practicar y consolidar lo aprendido, resolver dudas y autoevaluarse, el uso de pistas tipográficas, para mantener la atención e interés y detectar la información principal, resúmenes para facilitar la memoria y la comprensión, organizadores previos para hacer más accesible y familiar el contenido, analogías para trasladar lo aprendido a otros ámbitos, mapas conceptuales, redes semánticas y estructuras textuales para favorecer el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un texto.

A su vez, los autores recientemente mencionados, las diferencian en: estrategias para orientar la atención de los alumnos, haciendo referencia a aquellos recursos que el docente utiliza para enfocar y mantener la atención de los alumnos durante una clase, (como, por ejemplo, las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves y las ilustraciones); estrategias para organizar la información que se ha de aprender, para brindar mayor contexto organizativo y mejorar las posibilidades de aprendizaje significativo en los alumnos (por ejemplo, al trabajar con representaciones visoespaciales, como mapas o redes semánticas, resúmenes o cuadros sinópticos) y las estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender, que como bien dice el nombre, están destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva asegurando con ello una mayor significatividad, entre ellas podemos mencionar los organizadores previos (comparativos y expositivos) y las analogías.

2.3.2 Estrategias pedagógicas en alumnos con Trastorno del Espectro Autista

Para que las estrategias que implementen los docentes en el aula tengan éxito, es necesario de cierta actitud y respeto hacia las diferencias individuales de su alumnado, y tomarlas como algo positivo centrándose en lo que si pueden hacer en lugar de las dificultades que presenten. (Tortosa, 2008).

Tortosa (2008) menciona algunas sugerencias que pueden ser utilizadas para dar una respuesta adecuada a las necesidades educativas de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista, entre ellas, procurar ambientes estructurados, predecibles y fijos, evitando contextos caóticos y favoreciendo la anticipación, utilizar el aprendizaje sin error, es decir, no prestar demasiada atención a los errores que pueda llegar a cometer el niño y tratar de evitarlos adaptando los objetivos escolares a su nivel, evitar factores de distracción y ambigüedad en la situación educativa, estimular la exploración de materiales utilizando reforzadores como música o juegos interactivos, mantener la motivación mediante el uso de reforzadores suficientemente poderosos y reconocerle al niño los logros adquiridos para fomentar su autoestima, utilizar apoyos visuales: imágenes, fotografías, videos, pictogramas, etc. En cuanto a las conductas problemáticas, observar los estímulos desencadenantes y evitarlos. También responder siempre a las conductas verbales o gestuales, aunque no sean intencionales, hacerlas funcionales, dándoles un sentido y favorecer la función comunicativa de petición, por ejemplo, colocando algún objeto que le guste fuera de su alcance, esperar un acercamiento o petición y reforzar esos intentos. Evitar en el lenguaje los dobles sentidos y sarcasmos, ser lo más claro posibles e incorporar juegos de simulación e imitación.

Por otro lado, Armstrong (2012) nos aporta algunas estrategias que también pueden ser utilizadas en el entorno educativo para este alumnado, como ser: proporcionar anticipaciones, organizar el espacio evitando sobrecargas sensoriales, usar auriculares con cancelación de ruido para niños con una elevada sensibilidad acústica, brindar salas de privacidad donde puedan apartarse de los demás cuando lo necesiten, posibilitar horarios de trabajo flexibles, entendiendo que no todas las personas funcionamos de la misma manera y en los mismos tiempos, establecer un compañero/tutor para determinados momentos y actividades, utilizar tecnologías de asistencia para acceder a la información, implicarse en el aprendizaje y expresarse cognitiva, emocional, artística, creativa, y espiritualmente.

Gallego (2012) además de coincidir con las estrategias mencionadas anteriormente, añade a las TIC como una herramienta importante para el

refuerzo de aprendizajes en este alumnado ya que presentan versatilidad, flexibilidad y adaptabilidad para poder personalizar las aplicaciones según las necesidades de cada alumno, además de generar motivación, facilitar la decodificación de la información y favorecer el trabajo autónomo. A su vez, considera relevante desarrollar estrategias adaptadas al niño teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Estructuración: determinando los tiempos de cada actividad, secuenciando las tareas en pequeños pasos y utilizando un lenguaje claro y concreto.
- Empatía: conociendo cual es el perfil del alumno, ofreciendo ayuda en las áreas que lo necesite y fomentando la vinculación con sus compañeros.
- Positividad: asegurando que las expectativas sean realistas para el alumno, desarrollando su autoestima y utilizando sus intereses y fortalezas para la planificación de las actividades.

Como psicopedagogas sabemos que cada persona es única y que por más que comparta el mismo diagnóstico con otras personas, cada una puede necesitar de diferentes apoyos o ayudas para poder desenvolverse exitosamente; pero las estrategias mencionadas anteriormente nos son útiles a la hora de orientarnos y orientar a los docentes de manera general para poder actuar en nuestras prácticas y tratar de eliminar las barreras que puedan estar obstaculizando el aprendizaje y la participación.

3. METODOLOGÍA

3.1 Problema de investigación

¿Qué estrategias pedagógicas implementan los docentes de educación primaria en una escuela de Salta y una escuela de Neuquén para incluir a los alumnos con Trastorno del Espectro Autista?

3.2 Objetivo general

❖ Describir las estrategias pedagógicas que implementan los docentes de nivel primario de una escuela de Salta y una escuela de Neuquén para la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista.

3.3 Objetivos específicos

1. Indagar las conceptualizaciones de los docentes sobre la inclusión y el Trastorno del Espectro Autista.
2. Identificar las estrategias utilizadas por los docentes en el aula para incluir a sus alumnos con Trastorno del Espectro Autista.
3. Describir los recursos materiales y tecnológicos que utilizan los docentes en el aula para favorecer el aprendizaje de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista.
4. Indagar la valoración que los docentes otorgan a la planificación de las actividades para favorecer la inclusión de los alumnos en el aula.

3.4 Enfoque metodológico

En esta investigación el enfoque metodológico que se tomó fue cualitativo, ya que este tipo de enfoque permite desarrollar preguntas e hipótesis durante los distintos momentos de la investigación, mediante la recolección y el análisis de datos. Dicha investigación se considera que es holística porque tenemos en cuenta el todo de la realidad y se da en un ambiente naturalista ya que investigamos e interpretamos a sujetos dentro de su cotidianeidad, mediante métodos de recolección de datos no estandarizados. (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Siguiendo a Esterberg (como se cita en Hernández-Sampieri et al., 2014) podemos decir que las investigaciones cualitativas se establecen en explorar, describir, y se centran en una lógica para luego generar perspectivas teóricas, el investigador va a comenzar por examinar el hecho y durante el proceso desarrolla una hipótesis/teoría de lo que ha observado.

Por otra parte, Patton (citado por Hernández-Sampieri et al., 2014) va a definir al enfoque cualitativo como datos cualitativos como una descripción detallada de determinadas situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones.

3.5 Diseño y alcance

El diseño de la presente investigación es de tipo no experimental, ya que no se manipulan variables, sino que se observan los fenómenos tal cual se desarrollan en su ambiente natural. Estos estudios de diseño no experimental, se caracterizan por ser parte de las investigaciones cualitativas, se tratan de un diseño transversal, donde se analizan los datos recopilados en tiempo definido, sobre una población en particular. (Hernández-Sampieri et al., 2014).

El alcance de nuestra investigación es descriptivo, ya que con ella no pretendemos explicar relaciones de causa y efecto, ni buscamos generalizar resultados a la totalidad de la población, sino que lo que se busca es explorar y describir la singularidad de las experiencias y conocimientos pertenecientes a la población que elegimos para dicha investigación. (Hernández-Sampieri et al., 2014).

3.6 Participantes

Participaron de este estudio 5 docentes de Salta Capital y 5 docentes de Neuquén pertenecientes a instituciones tanto privadas como públicas de educación primaria. Sus edades estuvieron comprendidas entre los 27 y los 54 años y sus formaciones académicas eran de nivel terciario.

3.7 Instrumento de recolección de datos

Para el relevamiento de datos se utilizó entrevistas semiestructuradas, elaboradas con preguntas abiertas para recabar la mayor cantidad de información posible sobre nuestra temática de investigación y con la inclusión de preguntas demográficas o de ubicación acerca de los encuestados. (Hernández-Sampieri et al., 2014). Estas entrevistas estuvieron conformadas por 19 preguntas guías, con posibilidad de añadir u omitir algunas, conforme se iban dando las respuestas de los encuestados.

3.8 Procedimientos

El primer contacto con los participantes se dio de forma presencial comentándoles a los posibles entrevistados acerca de nuestra investigación e invitándolos a formar parte de la misma mediante la participación de una entrevista.

Luego, en un segundo momento, se les brindó un consentimiento informado acerca de su participación y posteriormente comenzamos a elaborar las entrevistas de manera individual con cada uno de los docentes, las mismas tuvieron una duración de 40 minutos aproximados. Los materiales utilizados fueron el modelo de guía de la entrevista y elementos grabadores de audio.

3.9 Análisis de datos

En el presente trabajo se llevó a cabo un análisis de datos de tipo cualitativo, ya que con ello buscamos darle significados a la información a través de la desgravación de las entrevistas; y así poder interpretar, establecer relaciones, extraer significados y luego poder sacar conclusiones, tal como lo considera Spradley (citado por Rodríguez Sabiote, 2003).

Para llevar a cabo este análisis se procedió a la separación de los datos en unidades de contenido según el criterio temático, estableciendo categorías a priori de manera deductiva, tomando como punto de partida los objetivos específicos. Luego, se procedió a establecer relaciones de los datos obtenidos a través de una agrupación de matrices, es decir un cuadro de doble entrada, donde cada celda tendrá las categorías y subcategorías establecidas para llevar adelante este análisis.

Las siguientes categorías son las que hemos establecido para llevar a cabo nuestro desarrollo de resultados.

Categorías	Subcategorías
Concepciones de los docentes sobre inclusión y Trastorno del espectro autista.	<ul style="list-style-type: none"> ● Consideraciones sobre inclusión. ● Consideraciones sobre trastorno del espectro autista. ● Desafíos de los alumnos con TEA en la inclusión.
Estrategias utilizadas por los docentes en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> ● Estructuración de la clase. ● Organización áulica
Recursos materiales y tecnológicos	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentación de información y actividades. ● Recursos materiales, visuales y auditivos.
Valoración que otorgan a la planificación de actividades.	<ul style="list-style-type: none"> ● Adaptación de actividades. ● Expectativas de aprendizaje. ● Aspectos relevantes a la hora de elaborar un PPI.

4. RESULTADOS

A continuación, desarrollaremos los datos obtenidos mediante la aplicación de las entrevistas a los docentes. Para ello vamos a proceder a organizar la información mediante las categorías y subcategorías mencionadas anteriormente articulando las respuestas con el marco teórico presentado en el capítulo 2.

4.1 Concepciones de los docentes sobre inclusión y Trastorno del espectro autista

En esta categoría desarrollaremos las subcategorías consideraciones sobre inclusión, consideraciones sobre trastorno del espectro autista y desafíos de los alumnos con TEA en la inclusión.

Con respecto a las concepciones que tienen los docentes sobre la inclusión, encontramos algunas discrepancias en cuanto a sus formas de pensar, pero en su gran mayoría lo que consideran es que es un derecho de los alumnos y que es algo favorable para ellos, pero que no cuentan con las herramientas necesarias para dar respuesta a sus necesidades.

Algunas docentes expresan:

“Me parece positivo para que puedan ampliar su panorama social, pero negativo porque no tenemos las herramientas necesarias para poder ayudarlos, sumada a la superpoblación de las aulas.” (Entrevistada 3).

“Estoy a favor de la inclusión siempre y cuando esta inclusión sea verdadera. Es decir, que el docente cuente con la capacitación para poder elaborar una planificación posible de abordar contenidos que realmente le sean útiles al niño y que se elabore en conjunto con la maestra integradora”. (Entrevistada 8)

Asimismo, encontramos opiniones divergentes en cuanto a la inclusión, como es el caso de una docente quien afirma no estar de acuerdo con la inclusión, dado que hay niños que necesitan de la escuela especial, por las herramientas con las que cuentan. Así lo afirma una docente:

“Yo no estoy de acuerdo con toda la inclusión. No a todos los nenes les sirve la escuela común. Hay chicos que necesitan si o si la escuela especial

porque tienen otras herramientas, ellos estudian otras cosas, capaz que neurológicas hay chicos con parálisis cerebral y con un montón de cosas que nosotros como docentes no estamos preparados". (Entrevistada 9).

Szyber (2009) afirma que la inclusión supone dar respuesta a la diversidad, modificar el sistema para responder a todos los alumnos y tener en cuenta la singularidad de su alumnado, sus intereses, ritmos de aprendizaje, etc. Además, dice que en las instituciones el concepto de homogeneidad continúa haciéndose presente en la práctica como algo imposible de abandonar, siendo persistente la idea de que el alumno incluido es el que debe de adaptarse al resto de la clase y a las formas de funcionamiento escolar, sin respetar a la diversidad.

En cuanto a las consideraciones que tienen los docentes sobre el trastorno del espectro autista, consideran que lo más importante es conocer al niño en cuestión, su aprendizaje y su diagnóstico, como así también establecer una buena relación con ellos y contar con un equipo de trabajo.

Las docentes nos dicen:

"Construir un lazo fuerte de afecto para transitar sus trayectorias. Trabajo en equipo, observar, dialogar, escribir, leer, informarse, no tenerle miedo a nuevos y necesarios caminos flexibles creando rutinas que favorezcan sus trayectorias." (Entrevistada 1).

"Es importante el conocimiento sobre el diagnóstico del niño/a. La relación docente alumno/a y entre docente de grado y MAI y directivos." (Entrevistada 4).

"Primero que nada, conocer al niño y el vínculo que se crea con él. Es de suma importancia para empezar desde allí a generar hábitos de habilidades e ir acompañando su proceso de aprendizaje. Es de suma importancia que el docente en la planificación sea flexible y se pueda adaptar a las necesidades del niño." (Entrevistada 8).

"Si tenés un equipo ya sea de psicóloga, psicopedagoga, un acompañante, la familia, ese es el mejor equipo para trabajar con el chico ya sea con TEA o con cualquier otro diagnóstico" (Entrevistada 10).

Con respecto a las consideraciones manifestadas por las participantes en cuanto al conocimiento de los niños, Pizarro (2019), afirma que el principio de inclusión se basa en el reconocimiento de la diversidad y considera una tarea

fundamental para las escuelas inclusivas la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación debido a que, en la medida en que se puedan minimizar o eliminar, las personas que las presentan tendrán más posibilidades de desarrollar sus habilidades cognitivas.

En cuanto a los desafíos que presentan los alumnos con TEA, los docentes encuentran diversas dificultades, entre ellas, la socialización, la motivación, la dificultad para afrontar los cambios, para lo impredecible, como así también las herramientas para trabajar con ellos y la aceptación tanto por parte de la docente como de sus compañeros.

A continuación, algunas respuestas de los docentes:

"Estar preparado para lo impredecible, ya que en mi experiencia tenía que adaptarme a sus cambios o estadios." (Entrevistada 3).

"Captar su atención, lograr que se motive con las clases." (Entrevistada 4)

Estas características son las esperables ya que este trastorno implica alteraciones en la comunicación, la interacción social, en los comportamientos, los intereses y las actividades. (Bonilla & Chaskel, 2016).

4.2 Estrategias utilizadas por los docentes en el aula

En esta categoría desarrollaremos las subcategorías estructuración de la clase y organización áulica.

En cuanto a la estructuración de clase; a la hora de planificar sus clases, hay docentes que las planifican para el grupo en general, y que luego adaptan las actividades para los niños con dificultades; y otros que, planifican la clase pensando en los alumnos integrados para que puedan apropiarse de los conocimientos.

En este caso las docentes nos dicen:

"Yo planifico, para todos en general, pero después también se va haciendo adecuaciones, para los chicos con estas características u otro del grupo en común, teniendo en cuenta que los procesos son diferentes, los aprendizajes son diferentes." (Entrevistada 6).

"La planificación tiene que ser pensada para todo el grupo, no tomarlo al niño que tenga TEA como si fuera aparte, sino considerarlo dentro del grupo, un

grupo total pero esa planificación tiene que ser flexible para que ese niño realmente pueda acceder al aprendizaje.” (Entrevistada 8).

“Depende porque yo trabajo por áreas, entonces cuando planifico una clase tiene que estar pensando en los chicos que tenés integrados de manera que tenés que armar la clase para que les llegue a ellos y que ellos se puedan apropiarse del conocimiento que vos quieres brindar.” (Entrevistada 9).

Siguiendo a Camacho et al (2012) podemos considerar a las estrategias pedagógicas como un conjunto de acciones que se realizan para el cumplimiento de objetivos educacionales. Es decir, que constituyen aquellos métodos o actividades que fueron planificadas para lograr una mejoría en el aprendizaje y facilitar el crecimiento cognoscitivo del alumno.

A continuación, desarrollaremos la subcategoría de organización áulica, en la cual las docentes concuerdan en que organizan el aula de manera que los niños incluidos o que presentan dificultades se sienten cerca de ellas para ayudarlos mejor, y que también realizan trabajos en grupo.

Las docentes nos dicen que:

“Por lo general los niños con alguna dificultad de aprendizaje u otros se sientan cerca de la seño para poder ayudarlos mejor.” (Entrevistada 3).

“Es un mesón, por ende, es en grupo.” (Entrevistada 5).

“Siempre se sientan en grupo, pero todo el tiempo los estoy rotando, nunca se sientan en el mismo lugar ni con el mismo compañero, nos vamos rotando.” (Entrevistada 7).

Por otra parte, las entrevistadas nos han comentado en su mayoría que optan por trabajar en clases de manera grupal; ya que facilita la integración para el alumno con TEA y el grupo en general, consideran que el aprendizaje se construye cuando es con otro.

Siguiendo a Díaz y Hernández (2002), pensamos las estrategias como procedimientos y recursos utilizados para promover aprendizajes significativos; aquí destacamos la flexibilidad a la hora de adaptar las diversas actividades

planificadas por las docentes. Y en este caso, las docentes ven favorable la estrategia/dinámica de sentarse en grupos.

Con respecto a esto las entrevistadas nos dicen:

“Para integrarlos se trabaja con mesas redondas grupales”. (Entrevistada 2).

“En grupo, a veces nos sentamos de a dos, otra en círculo o en forma de U. por lo general de a dos, en grupitos así se ayudan desde la oralidad, hay veces que voy preguntando uno por uno”. (Entrevistada 6).

“Siempre se sientan en grupo, pero todo el tiempo los estoy rotando, nunca se sientan en el mismo lugar ni con el mismo compañero, nos vamos rotando”. (Entrevistada 7).

La manera en que se la da la organización áulica nos hace pensar en una disposición grupal dinámica que favorece la interacción entre pares, atendiendo a la gran diversidad de todos los alumnos.

En este apartado pensamos en las estrategias que nos aporta el autor Armstrong (2012), nos dice que las estrategias pueden proporcionar anticipaciones, organizar el espacio del aula, tener flexibilidad y adaptar las actividades dependiendo de lo que un alumno necesite, trabajo en grupo en determinados momentos, utilizar diferentes herramientas tecnológicas que sirvan de soporte para transmitir información e implicarse en el aprendizaje.

4.3 Recursos materiales y tecnológicos

En esta categoría desarrollaremos las subcategorías de presentación de información y actividades y de recursos materiales, visuales y auditivos.

Partiendo en primer lugar por la subcategoría de presentación de información y actividades, podemos pensar que, la mayoría de las docentes opta por presentar las consignas de forma clara y precisa; también en su mayoría usan pictogramas para que sea más fácil de comprender; letras claras y grandes.

También presentan las consignas de una manera más simple más acotada para aquellos alumnos que lo necesitan. Por ejemplo, nos dicen las entrevistadas:

“Con letras grandes, claras, imágenes grandes con colores.” (Entrevistada 1).

“Con pictogramas, con la letra grande, más acotada, por ahí también de alguna forma hacer que el niño escriba algo, ya sea su nombre, la fecha, porque si no eso de cortar y pegar no desarrolla tanto la motricidad fina, está bueno que escriba que sepa de qué manera agarrar un lápiz.” (Entrevistada 6).

Las estrategias tecnológicas son aquellas que utilizan la tecnología para obtener recursos, también se utilizan para mejorar las actividades, los contenidos que ayuden a la educación aportando aprendizajes significativos. (Camacho et al. 2012).

Destacamos la importancia de las estrategias tecnológicas dentro de las aulas; ya que presentan versatilidad, flexibilidad y adaptabilidad teniendo en cuenta las necesidades de cada alumno, además de generar motivación, facilitar la decodificación de la información y favorecer el trabajo autónomo. (Gallego, 2012).

Por otra parte, en cuanto a los recursos materiales, visuales y auditivos que utilizan las docentes para favorecer la inclusión de niños con TEA, visualizamos que en su mayoría utilizan materiales concretos, además optan por usar recursos audiovisuales como por ejemplo los videos.

Las entrevistadas nos expresan:

“Visuales y auditivos dependiendo si se sienten a gusto con ello”. (Entrevistada 3).

“Computadora, videos. A mí me gustan mucho los videos porque hay muchos videos infantiles que les hace mucho más fácil la comprensión a los chicos más fácil entender. Las láminas, los dibujos, mapas conceptuales.” (Entrevistada 9).

Aquí vamos a señalar lo que el autor Tortosa (2008) dice, que para que las estrategias que implementan las docentes en el aula sean significativas y tengan éxito, va a ser primeramente el respeto hacia las diferencias individuales y destacando positivamente lo que sí pueden hacer cada uno de sus alumnos. También aquí se ven reflejadas las sugerencias que realiza el autor cuando plantea la importancia de utilizar apoyos visuales: imágenes, fotografías, videos, pictogramas, etc.

En estos procedimientos en busca de una inclusión, los recursos utilizados van a promover el aprendizaje significativo, y serán de gran ayuda la flexibilidad y adaptación a la hora de presentar las actividades. (Díaz y Hernández, 2002)

4.4. Valoración que otorgan a la planificación de actividades

En esta categoría encontramos las subcategorías adaptación de actividades, expectativas de aprendizaje y aspectos relevantes a la hora de elaborar un PPI.

Cuando indagamos acerca de la adaptación de actividades, nos encontramos con docentes que planifican las actividades para su grupo clase en general; los contenidos son los mismos para todos, sin embargo, realizan adaptación para los niños con TEA; pensando de una manera más personalizada a la hora de trabajar; cuando tienen maestra MAI es ella quien acompaña el proceso de adaptación de los contenidos para los niños incluidos, y también otras docentes tienen en cuenta el PPI.

Aquí las docentes nos dicen que:

“Siempre con el PPI, sabiendo hasta donde y que deben aprender”.
(Entrevistada 1).

“Sí tiene MAI las adapta ella. Y me comparte sus propuestas antes de darlas”. (Entrevistada 4).

“Siempre pienso en la planificación en un grupo total, donde el niño con TEA también es parte del grupo”. (Entrevistada 8).

Otro aspecto que han mencionado cuando realizan las adaptaciones para los niños con TEA es que los contenidos tienen que ser más acotados, de baja complejidad, ofreciendo responder solamente la mitad de las actividades.

En cuanto a las expectativas de aprendizajes, las docentes expresan que es más llevadero un proceso enseñanza-aprendizaje cuando se tiene un acompañamiento de algún profesional; es decir que acompañe al alumno con TEA como también a ellas como docentes a la hora de adaptar. A su vez nos cuentan que las expectativas que poseen tienen que ver en cuanto a sus capacidades y/o logros, es decir que a medida que van avanzando van complejizando las tareas. Algunas de ellas esperan que los niños con TEA salgan alfabetizados o por lo menos introducirlos a la lecto escritura. Las docentes manifiestan:

“Cuando se trabaja en conjunto se enriquece la tarea, es más llevadero y el trabajo que se logra es espectacular”. (Entrevistada 8).

“Todo va a depender de cómo va avanzando– vas complejizando. Porque hay diferentes casos de TEA”. (Entrevistada 6).

“Depende de los propósitos que se tengan, si me preguntas a mi yo quisiera que salga alfabetizado”. (Entrevistada 7).

Gallego (2012) considera relevante asegurar que las expectativas del docente sean realistas para el alumno, desarrollando su autoestima y utilizando sus intereses y fortalezas para la planificación de las actividades.

Por último, hemos indagado acerca de los aspectos más relevantes que tienen las docentes a la hora de elaborar un PPI. Logramos visibilizar lo que para algunas docentes es lo más importante y, por otra parte, observamos diversas respuestas donde afirman no haber realizado alguna vez un PPI, como así también otro caso donde se menciona que se realiza de manera institucional, con todos los docentes de la misma y de acuerdo a eso cada uno lo adapta para sus grados si es necesario. Citamos algunos ejemplos:

“Lo social, la lectoescritura”. (Entrevistada 2).

“El diagnóstico y el conocimiento del estudiante. Si hay barreras externas.”
(Entrevistada 4).

“No me ha tocado hacerlo, pero sé que hay que elaborarlo con la seño MAI, tiene que ser adaptado para el niño.” (Entrevistada 6).

“Eso generalmente se arma con todos los maestros, y de ahí vos sacas lo tuyo, tenés que guiarte con eso para hacer lo tuyo. Es muy personal, tiene que ver con el ciclo, el grado, las áreas”. (Entrevistada 9).

Asimismo, resulta relevante mencionar lo expresado por otra docente, respecto a su falta de participación en el proceso de elaboración de un PPI:

“El PPI en mi caso lo arman las acompañantes y la psicóloga y la psicopedagoga, no nos hacemos cargo las docentes.” (Entrevistada 10).

Como nombramos en el marco teórico, el PPI busca propiciar las condiciones para la inclusión escolar de los/as alumnos/as mediante acuerdos pedagógicos y debe ser elaborado de manera conjunta con los docentes, sin embargo, hay docentes que nos han manifestado que desconocen el procedimiento para elaborarlo, ya que nunca les ha tocado hacerlo.

CONCLUSIONES

En el presente apartado, expondremos a modo cierre y de reflexión las principales conclusiones a las cuales pudimos llegar a partir de la investigación realizada, intentando ofrecer algún aporte a la práctica psicopedagógica.

En primer lugar, vamos a nombrar el objetivo general que ha orientado a esta investigación, el cual consistió en describir las estrategias pedagógicas que implementan los docentes de nivel primario de una escuela de Salta y una escuela de Neuquén para la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Para dicha investigación han participado como entrevistados cinco docentes de la provincia de Salta y cinco docentes de la provincia de Neuquén.

A partir de los resultados obtenidos por las entrevistas, podemos concluir que si bien hay opiniones divergentes en cuanto a cuán útil resulta la inclusión; la mayoría de las docentes considera la inclusión educativa como un derecho de todos los niños y un proceso muy favorable para los alumnos con dicha condición. También han manifestado que no cuentan con las herramientas y/o capacitación para estar al frente de estas situaciones. Por lo que es posible inferir que existe aún cierto desconocimiento respecto al paradigma de la inclusión educativa. Consecuentemente, el abordaje a través de las estrategias pedagógicas implementadas en las instituciones educativas investigadas, se caracteriza por ser una práctica más centrada en la experiencia cotidiana y la disponibilidad actitudinal del docente más que en aspectos ligados a la formación docente y normativas vigentes.

No obstante, se evidencia la necesidad de conocer al niño, conocer sus características, su diagnóstico; como punto de partida para favorecer procesos de aprendizaje que optimicen su inclusión escolar e integración social. Un aspecto que resulta ser valioso en los discursos, es la importancia del establecer un vínculo con el alumno, ya que esto permite conocerlos mejor y poder motivarlos.

Asimismo, los resultados arrojaron que las docentes utilizan distintas estrategias para estructurar sus clases, hay algunas que planifican en función de

sus alumnos incluidos y otras que prefieren planificar para toda la clase y luego realizar adaptaciones para los alumnos que lo necesiten. Estos aspectos son de suma importancia para poder obtener avances a corto y largo plazo en los alumnos con TEA, ya que, a partir del modo en que realicen la adaptación y planificación en los contenidos curriculares se llevará adelante el desempeño escolar de cada niño a partir de sus intereses y necesidades individuales.

Respecto a la organización del espacio áulico y la disposición de los alumnos, la mayoría de ellas comparte las mismas estrategias para la inclusión, que implica sentar a los alumnos cerca para ayudarlos mejor y también trabajar de manera grupal, para mejorar la integración y la socialización. Otras estrategias que utilizan son los recursos materiales y tecnológicos, como ser materiales concretos y también materiales auditivos y visuales (videos, pictogramas, imágenes, etc).

Las docentes expresaron que es más llevadero un proceso enseñanza-aprendizaje cuando se tiene un acompañamiento de algún profesional. Asimismo, las expectativas respecto del aprendizaje en el alumnado con TEA se vinculan a sus capacidades y/o logros, es decir que a medida que van avanzando van complejizando las tareas. Algunas de estas expectativas reflejan el objetivo de la alfabetización o introducir a los alumnos a la lecto escritura.

Con respecto a los aspectos más relevantes que se tienen en cuenta para elaborar un PPI, se destaca que algunas docentes consideran lo social, la lectoescritura, otras consideran el diagnóstico y las barreras, y otras afirman no haber realizado alguna vez un PPI.

Los resultados ponen de manifiesto que las docentes utilizan distintas estrategias pedagógicas a la hora de trabajar con alumnos incluidos, pero consideran que no cuentan con los conocimientos suficientes para dar respuesta a este alumnado, debido a la falta de herramientas y capacitación.

Consideramos que el realizar esta investigación puede aportar a la psicopedagogía conocimiento acerca de las estrategias que utilizan los docentes

para incluir a sus alumnos y esto nos puede ser de utilidad a la hora de nuestras prácticas, para partir de allí al realizar nuestras orientaciones y acompañamiento, como así también servir de base para el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas que promuevan la inclusión de los alumnos con TEA.

Por otra parte, la investigación puede contribuir a la formación de los docentes, permitiendo realizar mejoras en las capacitaciones para su desarrollo profesional y de esta forma fomentar una enseñanza más inclusiva.

Refiriéndonos a las limitaciones de la presente investigación, podemos decir que durante el desarrollo de esta investigación surgió una limitación en cuanto a la bibliografía teórica encontrada respecto al Proyecto Pedagógico Individual; ya que la bibliografía encontrada fue muy escasa para la interpretación de este, y además las entrevistadas expresaron en su mayoría que no tenían mucha experiencia y/o práctica en cuanto a la elaboración del PPI.

A pesar de esta limitación los resultados obtenidos fueron suficientes para llevar adelante la investigación.

Como sugerencia para futuras investigaciones, podemos mencionar que, desde una perspectiva psicopedagógica, las escuelas no cuentan con herramientas que permitan atender a la singularidad de cada niño con TEA. Desde nuestro rol como psicopedagogas proponemos para futuras investigaciones; principalmente indagar y profundizar acerca de las capacitaciones que reciben los docentes acerca de la inclusión y las estrategias que les brindan para la hora de trabajar.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*, 19-36.
- Ainscow, M. & Booth, T. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. *Centre for Studies on Inclusive Education (SCIE) Bristol UK*.
- Álvarez, E. (2007). Trastornos del Espectro Autista. *Revista Mexicana de Pediatría*, 74 (6), 269-276.
- Anijovich, R. & Mora, S. (2021). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. España: Grupo Planeta.
- Bonilla, M. & Chaskel, R. (2016). Trastorno del Espectro Autista. *CCPA*, 15 (1).
- Camacho, T.; Florez, M; Gaibao, D.; Aguirre, M. & Pasive; Murcia, G. (2012). *Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo*. Bogotá, D.C.
- Crissien, E.; Fonseca, R; Nuñez, N.; Noguera, L. & Sanchez, L. (2017). Características sensoriomotoras en niños con trastorno del espectro autista. *Revista latinoamericana de Hipertensión*, 12 (5), 119-124.
- Cuéllar de Lucas, Y., Pérez-Brunicardi, D., & De la Iglesia, M. (2015). Enseñanza cooperativa como instrumento para la inclusión de un niño con Trastorno de Espectro Autista (TEA) mediante juegos cooperativos en un aula de *Educación Infantil*. *Revista Arbitrada del CIEG-Centro de Investigación Y Estudios Gerenciales*, 21, 259-271.

- Cuevas Román, Alba María García- Hernández de la Torre, Elena (2016) El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con TEA/SA en el aula ordinaria.
- Díaz, E. & Andrade, I. (2015). El Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17 (1), 163-181.
- Díaz, F. & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Una interpretación constructivista*, 2, 1-27.
- Gallego, M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Instituto Universitario de Integración en la comunidad. INICO. España.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc. Graw Hill. Educación.
- Herrera-Del Aguila, D. (2021). Trastorno del Espectro Autista: *La historia*. *Diagnóstico Revista médica de la fundación Instituto Hipólito Unanue*, 60 (3).
- Joao, O. (2014). *Pedagogía, didáctica y autismo*. Universidad Francisco Gavidia.
- Lineamientos para la implementación del proyecto pedagógico individual (PPI) para las escuelas de gestión estatal. (Resolución N° 4513/MEGC/2017).
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 26 (2), 131-160.
- Ministerio de Educación Buenos Aires. Gestión Privada- Proyecto Pedagógico Individual para la inclusión. (2023).
- Monereo, C. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Editorial Graó.

- Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp.135-157).
- Resolución N° 4513/MEGC/17. Lineamientos para la implementación del proyecto pedagógico individual (PPI) para escuelas de gestión estatal.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave, Santo Domingo.
- Simons Pizarro, Paola Rebeca & Tupiño Contreras (2019) Propuesta de estrategias docentes basadas en disciplina positiva para la inclusión de niños con TEA en un aula del ciclo II de Educación Inicial.
- Szyber, G. (2009). De la integración a la inclusión, de la inclusión a la escuela para todos. *Patologías actuales en la infancia*. Noveduc.
- Tortosa, F. (2008). Intervención educativa en el alumnado con trastornos del espectro autista. Servicio de Atención a la Diversidad. Dirección General de Promoción Educativa e Innovación. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Murcia.
- Vazquez, T. C. V., Herrera, D. G. G., Encalada, S. C. O., & Álvarez, J. C. E. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 5(1), 589-612.

ANEXOS

ENTREVISTA A DOCENTES

- Nombre y Apellido
- Edad
- 1- ¿Cuántos años lleva en ejercicio profesional?
- 2- ¿En qué grado es docente actualmente?
- 3- ¿Tuvo alumnos incluidos con Trastorno del Espectro Autista durante su trayectoria como docente?
- 4. ¿Cuáles son sus consideraciones acerca de que haya alumnos incluidos?
- 5. ¿Qué aspectos cree que son importantes a tener en cuenta en procesos de inclusión educativa? ¿Y puntualmente en alumnos con TEA?
- 6. ¿Considera necesario que los alumnos incluidos asistan al establecimiento acompañados por un docente de apoyo a la inclusión? ¿Por qué?
- 7. En base a su experiencia, ¿cuáles son los desafíos que se presentan en la inclusión de alumnos con TEA?
- 8. ¿Cómo se estructura generalmente una de sus clases?
- 9. ¿Cuáles cree que han sido las estrategias que más utilizó en el trabajo con alumnos con Trastorno del Espectro Autista?
- 10. Nos podría comentar ¿Cómo es la organización en el aula?
- 11. ¿Los alumnos suelen realizar trabajos de manera grupal o en conjunto? ¿En qué ocasiones?
- 12. ¿Favorece la anticipación de situaciones nuevas? ¿De qué maneras?
- 13. ¿De qué maneras les presenta la información y actividades a sus alumnos con Trastorno del Espectro Autista?
- 14. ¿Utiliza materiales concretos en las clases? ¿En qué ocasiones?
- 15. ¿Qué otros recursos y materiales utilizan? (recursos multimedia, visuales, auditivos, etc.).
- 16. ¿Cuán relevante considera la atención a la diversidad en la planificación de las actividades escolares?
- 17. ¿De qué modo adapta las actividades a los alumnos con Trastorno del Espectro Autista?

18. ¿Qué expectativas tiene en cuanto al aprendizaje de los alumnos con TEA en función de las actividades que planifica y ofrece a los alumnos?

19. ¿Qué aspectos considera relevantes tener en cuenta a la hora de elaborar un PPI?

➤ Por último, queda algo más que a Ud. le gustaría comentarnos a cerca de la inclusión de los niños con Trastorno del Espectro Autista, que no se nombró anteriormente.

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada "Estrategias pedagógicas que implementan los docentes para incluir alumnos con Trastorno del Espectro Autista", cuyas responsables son Arancibia Natalí Nazarena DNI 35.928.724 y Arévalo Valeria Florencia DNI 39.536.412.

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 describir las estrategias pedagógicas que implementan los docentes de nivel primario de una escuela de Salta y una escuela de Neuquén para la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas semiestructuradas.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad 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:

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES:

Apellido y Nombres: ARANCIBIA, Natalí Nazarena **D.N. I:** 35.928.724

Fecha de Nacimiento: 21- 12-1990

Edad: 32 años

Lugar de Nacimiento: Tartagal, Salta

Nacionalidad: Argentina

Estado civil: Soltera

Hijos: 3(tres)

E-mail: arancibianatali@hotmail.com

Cel.: 3873-15529707

Estudios cursados

- **Primarios:** Esc. Daniel León – Gral. E. Mosconi (2003)
- **Secundarios:** E.E.T N° 5.113 Fco. Tobar –Gral. E. Mosconi (2008).
Título obtenido: Producción de Bienes y Servicios
- **Terciarios:** Instituto Superior del Milagro N°8.207.
Título obtenido: Técnica en Psicopedagogía. (2.012)
Psicopedagoga. (2.013) M.P: 971
- **Universitario:** Cursando actualmente el ciclo de Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad del Gran Rosario.

Cursos realizados:

- ❖ Cursos online: inteligencias múltiples
- ❖ Cursos online: Trastornos del espectro Autista (TEA)
- ❖ Auxiliar Maestra jardinera y guarderías (no completo)

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES:

Apellido y Nombres: ARÉVALO, Valeria Florencia

Edad: 27 años

Fecha de Nacimiento: 30-04-96

D.N. I: 39.536.412

Lugar de Nacimiento: Tartagal, Salta

Nacionalidad: Argentina

Estado civil: Soltera

Hijos: 1(unos)

E-mail: flor.arevalo2@gmail.com

Cel.: 3875-639199

Estudios cursados

- **Secundarios:** Instituto Secundario San Francisco nº 8094- Tartagal, Salta (2013)
Título obtenido: Bachiller en ciencias naturales y medio ambiente
- **Terciarios:** Instituto Jean Piaget nº8048- Salta, Salta (2021)
Título obtenido: Psicopedagoga. M.P: 2280
- **Universitario:** Cursando actualmente el ciclo de Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad del Gran Rosario.

Cursos y capacitaciones:

- ❖ Diplomatura en Integración e Inclusión en TEA
Fundación Universitaria para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Año: 2022
- ❖ Capacitación: Dislexia y otras DEA
Modalidad virtual a cargo de Lic. Aldana Sofía Mino y Psp. Sofía Paula Tudela. Año: 2021
- ❖ Curso: Lengua de señas Nivel 1. Instituto Jean Piaget nº8048. Año: 2019
- ❖ Curso: Selección de personal. Instituto Jean Piaget nº8048. Año: 2014

Experiencia laboral

Colegio Madre Teresa de Calcuta nº8152. Año: 2022-2023

Acompañamiento como maestra de apoyo a una alumna de nivel primario con diagnóstico de TEA.