



## **TESINA**

**Presentada para acceder al título de grado de la carrera de**

### **LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA Ciclo de Complementación Curricular**

**Título: “Concepciones sobre el proceso de inclusión escolar de  
las madres de niños con TEA”**

**Autores/as:**

**Guanca, Claudia Cecilia – N° DNI 26.030.336**

**Laime, Verónica Vanesa – N° DNI 28.260.220**

**Director/a:**

**Lic. Farruggia, Lucia**

**Lugar:  
Rosario**

**Fecha de presentación  
01/03/2024**

**Firma autores/as**

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Guanca', written over a horizontal line.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Laime', written over a horizontal line.

## TÍTULO

# “CONCEPCIONES SOBRE EL PROCESO DE INCLUSIÓN ESCOLAR DE LAS MADRES DE NIÑOS CON TEA”

Autoras:

- Guanca, Claudia Cecilia.

Firma:



- Laime, Verónica Vanesa.

Firma:



Tutora: Lic. Lucía Farrugia

Firma:



## AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas que han sido parte directa o indirectamente de este proceso.

En primer lugar, a nuestra familia, sobre todo a nuestros hijos que, con amor y comprensión, lograron minimizar nuestro cansancio con charlas, cariño y mates durante largas horas, incluidos algunos fines de semana, aguantando nuestras ansiedades, alegrías y mal humor a veces...

A nuestros amigos por el apoyo y por motivarnos a no rendirnos nunca, y sobre todo gracias por entendernos las veces que les dijimos no podemos ir a las juntadas.

A nuestra tutora, Lucia Farruggia, su guía, conocimientos y dedicación han sido fundamentales para el armado y éxito de este trabajo.

Un especial agradecimiento también a las madres entrevistadas, que con sus aportes vivenciales hicieron de esta investigación una realidad.

Por último, agradecer a todas las fuentes de información y bibliografías consultadas para enriquecer esta tesina.

Simplemente gracias a todos por brindar sus experiencias y cariño

## RESUMEN

La presente investigación se propone indagar acerca de las concepciones de madres de niños/as con TEA de una agrupación de Salta respecto de los procesos de inclusión escolar. Desde un enfoque cualitativo la tesina trata de interpretar la realidad en su contexto natural por lo que se optó por un diseño no experimental, de corte transversal, en un momento específico. La muestra se conformó por 8 madres de una agrupación de madres de niños con Trastorno del Espectro Autista de la ciudad de Salta en un rango etario de 30 a 45 años. Para la recolección de datos se optó por entrevistas semiestructuradas debido a la necesidad de flexibilidad en el diálogo con las participantes. Los resultados arrojaron que la perspectiva de las madres sobre el aprendizaje de niños/as con TEA, tiene en la mayoría de los casos, una valoración favorable del proceso de inclusión escolar a nivel de desarrollo de habilidades comunicativas y del trabajo cooperativo, considerando un impacto positivo del proceso de inclusión escolar sobre el desempeño académico de los niños/as. Sin embargo, resulta conveniente mencionar que una minoría relata experiencias que han resultado desfavorables, refieren desde su percepción que no recibieron del docente, ni de la institución, los espacios de participación y comunicación necesarios generando como consecuencia el retiro de la misma. Por otro lado, las madres destacan el buen vínculo entre ellas para la contención y acompañamiento mutuo, y la necesidad de desmitificar ciertas concepciones sobre el aprendizaje de los niños/as con TEA. Y en lo referido a los docentes, gran parte de las madres manifiesta experiencias favorecedoras respecto a la multiplicidad de estrategias y recursos de enseñanza que emplean, destacándose las actividades convocantes a las familias y la comunicación por diferentes medios, frecuencias y modalidades. La presente investigación visibiliza la importancia de incluir el saber de las madres en las intervenciones con niños y niñas con TEA, en relación al aprendizaje y a los procesos de inclusión escolar personales de cada alumno.

**PALABRAS CLAVE:** concepciones; inclusión escolar; madres de niños con TEA

Índice general	
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	3
MARCO TEÓRICO	6
Capítulo 1: Trastorno del Espectro Autista.	6
1.1. Definición y caracterización.	6
Capítulo 2: Inclusión escolar.	7
2.1. Conceptualización de Educación Inclusiva	7
2.2. La familia en los procesos de inclusión escolar	9
2.3. Alumnos con TEA y educación	11
Capítulo 3: Las concepciones	15
3.1. Definición y componentes	15
3.2. Funciones	16
METODOLOGÍA	17
Problema	17
Objetivo general	17
Objetivos específicos	17
Enfoque metodológico	17
Diseño y alcance de la investigación	18
Participantes	18
Instrumentos de recolección de datos	19
Procedimientos de recolección de datos	19
Análisis de datos	20
RESULTADOS	22
CONCLUSIONES	31
Referencias	35

## INTRODUCCIÓN

A partir de diversos cambios de paradigmas se ha ido construyendo la noción de educación inclusiva como la educación para todos; el derecho que tienen todas las personas de poder acceder y permanecer en cualquiera de los niveles educativos del sistema (UNESCO, 2016), pero en un contexto de calidad, en el que resulta primordial la atención, entre otros aspectos, a la legislación, las infraestructuras, los educadores y las familias para asumir los retos de manera compartida.

En este sentido, resulta relevante conocer las concepciones sobre inclusión escolar de las madres de niños/as con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En vinculación a esta temática, en las últimas décadas se han llevado a cabo una serie de investigaciones tanto a nivel nacional como internacional sobre el impacto que ocasiona la presencia de un niño/a con autismo en la convivencia familiar y en lo referido a su figura materna, a los cambios de vida y aspectos emocionales.

Al respecto, a nivel internacional, en lo referido a la realidad de las familias con la presencia de niños/as con TEA, en el estudio realizado en Madrid por Martínez y León (2008), se presenta un acercamiento a las mismas, a su condición en la toma de conciencia, en la recepción del diagnóstico, en las reacciones y afectación a la dinámica familiar. Los autores arriban a un conjunto de datos que les permiten enunciar que las familias sufren un gran desgaste debido a los trastornos graves de las relaciones interpersonales y la comunicación y problemas severos de conducta que afectan su autonomía personal. Por ello, afirman que el apoyo y orientación profesional en los primeros momentos son fundamentales para la comprensión del trastorno.

Una investigación más específica, en relación a las madres de niños con TEA, es la realizada, en Guatemala, por Tojin y Alba (2014), en la que se buscó conocer el nivel de sentido de vida en las madres que tienen un hijo

diagnosticado con TEA. Los resultados obtenidos a través de este cuestionario, reflejan que la mayoría de las madres con hijos con autismo presentan un nivel mediano-bajo sobre su sentido de vida, ya que esta situación les ha generado que el mismo sea incierto, un movimiento interno que cuestiona sus expectativas de vida y hacia donde se dirigen.

En relación al ámbito educativo y al proceso de inclusión escolar en sí mismo, la investigación de Meresman (2014) aborda el rol de la familia en los procesos de educación inclusiva y la necesidad de construirlo e implementarlo. A partir de los resultados sostiene que las familias conocen mejor tanto las limitaciones funcionales como las fortalezas de los niños y niñas; afirma que, si se toman en cuenta sus prioridades referidas a la enseñanza, es más factible que las habilidades desarrolladas en la escuela se extiendan también a los hogares.

Estas tres investigaciones citadas tratan sobre el lugar de la familia en la inclusión de los niños/as con autismo. Sin embargo, resulta conveniente ampliar la perspectiva desde la concepción que tienen de los procesos de inclusión las familias y más específicamente las madres por la posibilidad de proporcionar la información y apoyos necesarios para el mejor desarrollo del proceso.

Entonces, cabe cuestionarse ¿cuáles son las concepciones de madres de niños/as con TEA en relación al proceso de inclusión escolar? Y en lo referido a la presente investigación, y su correspondiente contextualización, en el marco de una agrupación de Salta respecto de los procesos de inclusión escolar.

Es así como este estudio, cobra relevancia para el campo disciplinar psicopedagógico y las incumbencias en la atención a las problemáticas que se pueden presentar en la trayectoria escolar de los alumnos incluidos, al apoyo y acompañamiento de las madres en el hogar, así como también la consideración de su participación real en los procesos de inclusión.

En función de lo antes mencionado es que se plantea como objetivo general el hecho de indagar las concepciones de madres de niños/as con TEA de una agrupación de Salta respecto de los procesos de inclusión escolar.

Desprendiéndose como objetivos específicos el indagar acerca de los aprendizajes de niños/as con TEA desde la perspectiva de las madres; identificar las concepciones de las madres de niños/as con TEA en relación a la participación de las mismas en el proceso de inclusión escolar; y sondear la recepción y los efectos de los docentes de niños/as con TEA desde la perspectiva de las madres en relación a los procesos de inclusión escolar.

De esta manera la investigación se estructura en tres capítulos. El primero de ellos Marco Teórico estructurado en diferentes apartados para abordar los principales conceptos de la investigación (Trastorno del Espectro Autista, Inclusión Escolar, Concepciones); el segundo capítulo Metodológico en el que se señala el tipo de investigación y enfoque que para el presente trabajo corresponde a un estudio cualitativo no experimental; y el tercero correspondiente a los Resultados que arrojó la aplicación de entrevistas semiestructuradas. Finalmente, un apartado vinculado a las Conclusiones en el cual se exponen los aportes del presente trabajo a la psicopedagogía.

## MARCO TEÓRICO

### *Capítulo 1: Trastorno del Espectro Autista.*

#### 1.1. Definición y caracterización.

La última versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales: DSM-V, especifica que el autismo, el síndrome de Asperger y el Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado se encuentran bajo el término de Trastornos del Espectro Autista (TEA) con dificultades de comunicación y sociales y comportamientos restringidos y repetitivos.

Como describe González (2015), se considera el autismo como un síndrome, ya que presenta un conjunto de síntomas característicos en las personas que lo padecen. Gadia y Tuchman (2003) como así también, Chamorro, (2011), describen las características de manera general; mencionan que muchas de estas son ausencia de empatía, dificultad sobre el contacto social, dificultad para comprender normas, alteraciones en los procesos comunicativos básicos, déficit de atención, ausencia de lenguajes, frases o palabras repetitivas, déficit en la comprensión; en relación a la conducta, intereses restringidos, apego a las rutinas, movimientos estereotipados, gran interés por ciertos objetos, juego repetitivo y gran insistencia en mantener el ambiente sin cambios.

El Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2009) destaca la afectación del desarrollo cerebral temprano que trae consecuencias en las áreas de la comunicación, la interacción social, la conducta y el procesamiento sensorial, que consecuentemente, generarán cuadros clínicos heterogéneos vinculados al apoyo que necesitan, al nivel de lenguaje (sin habla, palabras sueltas, frases, fluencia verbal), al desarrollo cognitivo (discapacidad intelectual, inteligencia promedio, inteligencia superior), a las características psicológicas y biológicas propias de cada individuo, a los problemas médicos concomitantes (por ejemplo: problemas gastrointestinales, inmunológicos, metabólicos, etc.).

Por ello en mayo de 2013, se publicó el DSM-V, donde desaparecen los diferentes subtipos de trastorno generalizado del desarrollo. El trastorno autista, el trastorno de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado, se agrupan en un único trastorno que pasa a llamarse Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). Según la literatura consultada, el cambio de nombre trata de enfatizar la dimensionalidad del trastorno en las diferentes áreas que se ven afectadas y la dificultad para establecer límites precisos entre los subgrupos.

## *Capítulo 2: Inclusión escolar.*

### 2.1. Conceptualización de Educación Inclusiva

En todas las sociedades podemos identificar la presencia de parámetros que nos indican exclusión o inclusión. Al respecto, el Manual Básico sobre el Desarrollo Inclusivo (2007) menciona que ambos términos están vinculados al acceso que tengan o no las personas a los bienes y servicios, al desarrollo, al disfrute sostenido del desarrollo económico y social.

Al respecto, Belgich (2007), sostiene que en relación al cumplimiento de los derechos de niños y niñas uno de los objetivos principales debe ser el de generar una oferta educativa que atienda a todas las diversidades, las singularidades, las problemáticas personales y subjetivas.

En consonancia, los aportes de Borsani (2018) para el presente trabajo destacan el cambio que se ha producido en los últimos años respecto a la educación inclusiva; menciona que se ha pasado de un *modelo educativo integrador* (un alumno diferente es integrado con proyectos integradores, adecuaciones curriculares e intervenciones que compensen sus necesidades educativas especiales) a un *modelo de inclusión educativa*. Este último, es un modelo que la autora caracteriza destacando la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos sin exclusión, concibiendo la diversidad como un valor educativo en el contexto de una enseñanza diversificada que respeta los diferentes tiempos y modos de aprender de cada estudiante.

De esta manera, en un modelo de inclusión educativa los alumnos serían partícipes y constructores de su aprendizaje, con sus posibilidades y dificultades, determinando la calidad educativa según lo que cada alumno pueda lograr hacer y conseguir.

En esta línea, en Argentina, en el año 2016, se sanciona la Resolución 311 aprobada por el Consejo Federal de Educación que estableció las bases para una educación inclusiva al favorecer las condiciones para la inclusión al interior del sistema educativo y para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad. Se incorporan entonces alumnos con discapacidad a las escuelas comunes y surgen cuestiones técnicas como la posibilidad de acompañamiento en ese ámbito escolar, sumado a aquellos acompañamientos de la modalidad de educación especial o en el ámbito de la salud (esta concreción queda establecida en la Ley de Prestaciones Básicas N° 24.901).

Con estos cambios quedan pautadas nuevas realidades que conllevan características de niveles de complejidad sin precedente, esto presupone una modificación de los modos de abordaje de las mismas que conducen al reconocimiento de las oportunidades de trabajo interdisciplinario.

Desde el Ministerio de Educación de la Nación se menciona la oportunidad para establecer instancias de diálogo y cooperación entre todos los integrantes del proceso y la comunidad educativa; la incorporación y participación de otros actores como la maestra integradora, el equipo de orientación escolar (y como parte conformante los psicopedagogos), acompañante terapéutico, etc.

Si bien los cambios y la atención a la complejidad pueden generar tensiones, resistencias e incertidumbre, también representan el inicio de la incorporación de la lógica inclusiva que irá permitiendo abordar los desafíos desde la atención y la participación de todas las voces.

La inclusión de un estudiante con Trastorno del espectro autista (TEA) en un aula común representa un verdadero reto para los educadores y la escuela.

Es por ello que Gallego Matellán (2012), sostiene que es una tarea en la que los diferentes profesionales y demás actores del proceso deben valerse de la creatividad. Menciona la necesaria búsqueda de una estructura de carácter ambiental y temporal, que minimice la aparición de dificultades que puedan interferir en el desarrollo del aprendizaje y adaptabilidad social de los alumnos con TEA, rol oportuno para las intervenciones psicopedagógicas debido a la incumbencia profesional de los mismos frente a las dificultades de aprendizaje.

## 2.2. La familia en los procesos de inclusión escolar

Teniendo en cuenta que el fin último de la inclusión es optimizar la calidad de vida de las personas, resulta imprescindible destacar que el logro de los objetivos que se persiguen desde la institución escolar, partirían desde los apoyos y vinculaciones necesarias con el grupo familiar del alumno con TEA.

Al respecto, Gallego Matellán (2012) afirma que los padres del estudiante con TEA constituyen la principal fuente de información, principales actores al dar la orientación sobre sus características personales, su comportamiento y sus actividades cotidianas que sirvan de guía a los profesionales de la institución escolar. Además, la autora menciona que “[...] los padres han adquirido conocimientos e información científica sobre el autismo y su tratamiento, para proporcionar una educación apropiada a sus hijos, comprenden las características del mismo y cómo influyen en la conducta, además, están familiarizados con los patrones de aprendizaje de su hijo y saben cómo ayudarlo a adquirir nuevos comportamientos” (Gallego Matellán, 2012, p.45).

Martín y León (2008) describen el momento de la recepción del diagnóstico como una etapa difícil pero necesaria de transitar lo más pronto posible para la aceptación, comprensión y comienzo de tratamiento. Ante un diagnóstico de autismo, surgen cambios significativos tanto en la vida del niño con TEA como en la de sus cuidadores o familiares. Esta condición puede afectar en mayor medida a los padres, ya que puede originar cierto estrés parental y una resistencia psicológica desfavorable a las diversas demandas a las cuales deben

enfrentarse. Esto quiere decir que deben adaptarse a las diferentes características y comportamientos del niño.

Los autores puntualizan que el diagnóstico de autismo se basa en la conducta y la interpretación de la significación de una conducta alterada, ausente o retrasada que requiere de una tarea multidisciplinar con un nivel adecuado de especialización, dominio de instrumentos, técnicas de evaluación y de apoyo a la persona y las familias.

Tojín (2014) menciona que el mayor impacto se da en las madres, porque por lo general, son ellas quienes se hacen cargo de sus hijos y les dedican más tiempo, y en muchos de los casos dejan de trabajar o postergan sus proyectos como mujeres, profesionales, para apoyar a sus hijos y acompañarlos en todo el proceso hacia la integración social y la inclusión escolar de los mismos. Por eso, resulta importante que los padres reciban el diagnóstico lo más rápido posible, a los fines de que los mismos sean capaces de asumir, aceptar la realidad y, del mismo modo, comenzar a intervenir en la mejora de la calidad de vida de sus hijos “Los padres suelen atravesar por un proceso que implica hipersensibilidad, labilidad emocional, incertidumbre respecto a la situación familiar, sentimientos de culpabilidad, enojo, lo cual va a influir directamente en el trato con el hijo” (Martín y León, 2008, p.220). Por ello, agregan que el apoyo y orientación de profesionales en los primeros momentos son primordiales para que los familiares puedan aprender a comprender y aceptar al niño con TEA.

Palencia y Salazar (2022) destacan a las madres como los motores de la inclusión educativa, los actores fuera del contexto escolar que a través de discursos y acciones propias se convierten en la voz de sus hijos. Calderón y Echeita (2014) mencionan que existe un conjunto de concepciones sobre la discapacidad vinculadas al *modelo médico* (centrado en el diagnóstico, etiquetado y pruebas psicométricas, entre otros aspectos) a otras con características propias del *modelo social* (orientado al entendimiento y a la mejoría de las interacciones sociales). Los profesionales encargados de los quehaceres evaluadores deben sostener sus prácticas en herramientas

cualitativas y participativas de aceptación de las subjetividades y en pos de la justicia social. Afirman que de esta manera se rompe con estructuras de poder y burocratización que implican una repartición de roles en los que el alumnado obedece a las familias, las familias a los docentes y los docentes a los profesionales médicos o equipos de orientación, destacando que el modelo social “[...] es una pieza fundamental para reequilibrar las relaciones, valorar y reconocer las diferentes voces” (Calderón y Echeita, 2014, p. 8)

En síntesis, la inclusión proviene tanto de las intervenciones de médicos, profesionales, especialistas del campo educativo y social, y a la vez, de la incorporación de las personas del contexto extraescolar, como la familia, y en especial la madre como lo destacan Vargas y Navas (2016), portadora de gran conocimiento, agente responsable del seguimiento de las indicaciones expertas y como impulsora de acciones tendientes a mejorar la calidad de vida de sus hijos.

### 2.3. Alumnos con TEA y educación

A la hora de caracterizar prácticas profesionales e intervenciones concretas, como es el caso de aquellas vinculadas a la inclusión escolar de alumnos con TEA, resulta necesario un análisis de los modelos de intervención que las originan y orientan.

Al respecto, Tamarit (2005), considera que muchas veces los modelos por los cuales se opta, están relacionados con la visión que se tiene de la discapacidad, según el tipo de cultura predominante y el momento histórico en el que surgen. Por ello, describe tres fases. En primera instancia, un modelo de servicio orientado a la curación y al empleo de programas clínicos y procedimientos centrados en las patologías subyacentes. Luego, en una segunda fase, menciona el auge de la cultura de la integración, con servicios basados en la comunidad, orientados a la promoción de habilidades a cargo de un equipo interdisciplinar. En una tercera y última fase, un tipo de servicio inclusivo, donde la comunidad y las personas con discapacidad tienen el control en la planificación y decisiones que los afectan.

Este modelo basado en la calidad de vida a través de la autodeterminación individual y la inclusión, se correspondería con prácticas profesionales, actitudes y valores culturales orientados hacia la consideración de la persona con discapacidad como ciudadano con derechos, con pertenencia real al grupo social y cultural en el que vive; intervenciones que parten de los intereses, deseos, necesidades y derechos de la persona por encima de su patología.

En esta tercera fase, Tamarit (2005) recalca la importancia de la participación de las personas con autismo, junto con sus familias en la planificación de las políticas sociales y sanitarias, y en el trabajo conjunto con los apoyos profesionales.

Dentro de estos apoyos profesionales, el psicopedagogo, resulta de importancia en aquellas intervenciones tendientes al establecimiento de estrategias particularizadas según las necesidades, habilidades y dificultades personales.

En este sentido, Vargas y Navas (2016) plantean que el objetivo principal en el tratamiento del TEA es minimizar las características principales con sus déficits asociados en pos de una mejor calidad de vida a través de tres pasos, el diagnóstico con la intervención temprana, la planificación y la aplicación de un programa individualizado. Las intervenciones que mencionan incluyen desde estrategias conductuales y terapias de rehabilitación, hasta aquellas dirigidas al desarrollo de la comunicación, las destrezas sociales y logros académicos.

De esta manera, se abarcaría tanto el aprendizaje académico como la capacidad de adaptación a la sociedad; en este proceso, destacan las técnicas de modificación conductual para disminuir o erradicar las conductas erráticas en niños autistas, así como las terapias ocupacionales que promueven el cuidado personal.

Cabe destacar que cuando mencionamos aprendizaje, lo hacemos desde una perspectiva vinculada al aprendizaje cooperativo tendiente a la promoción de la inclusión educativa. Al respecto Lata Doporto y Castro Rodríguez (2016),

lo definen como un aprendizaje compartido, una actividad comunitaria que implica valores como la solidaridad y la ayuda mutua en un trabajo cooperativo orientado a las relaciones sociales positivas y a la igualdad de oportunidades. Agregan que aumentan las posibilidades de conocimiento con el replanteo de las estructuras cognitivas de manera individual y colectiva, con el argumento, el diálogo, la participación activa de todo el grupo y todo lo que atañe a una perspectiva de aprendizaje global que incorpore el conjunto de variables vinculadas a una perspectiva positiva de la diversidad.

Así, Schneider (2018) plantea que, en los estudiantes, con alguna patología vinculada al espectro autista, existen algunas características que se presentan con mayor frecuencia y que deben ser consideradas en el aula común. Especifica que les cuesta anticipar las situaciones y generar hipótesis; que tienen un pensamiento concreto y literal, sin interpretaciones; que pueden tener un vocabulario excelente en sus áreas de interés, lo que no implica una excelente competencia comunicativa; que les cuesta identificar y organizar la información relevante “[...] eso les lleva a no administrar el tiempo y energía proporcional a la tarea requerida” (Schneider, 2018, p. 61).

Schneider (2018), agrega además, la necesidad de tener en cuenta otras características a la hora de incluir a un estudiante con autismo, como las dificultades en la resolución de problemas que condicionan el tiempo asignado para las tareas; las limitaciones para generalizar los aprendizajes; la atención a los elementos concretos de los estímulos; la habilidad en tareas de clasificación y buenas capacidades en las áreas visoespaciales (pensamiento visual, habilidad para el dibujo), de memoria mecánica y de motricidad.

Calderón y Echeita (2014) mencionan que las intervenciones que apunten a este tipo de aprendizaje y trabajo cooperativo, deben partir de decisiones compartidas, consensuadas y transparentes por parte de los profesionales del ámbito educativo en forma conjunta con los familiares, mencionan la necesidad de una participación radical de las familias debido a los conocimientos y

competencias de las que sólo ellos son portadores y claves a conocer para la planificación y puesta en marcha de propuestas inclusivas.

Blanco (2006) afirma que la inclusión es un asunto de derechos, de justicia y de igualdad, “[...] un movimiento más amplio que aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad” (p. 25) que vuelva efectivo el derecho a la no discriminación, el logro a la plena participación, el desarrollo de una escuela plural. En síntesis, una visión de la educación basada en la diversidad donde sus bases estén enmarcadas en las diferencias como algo positivo y el equilibrio entre lo común y lo diverso. Para ello, tal y como lo expresan Ainscow y Echeita Sarrionandia (2011), resultan imprescindibles los cambios educativos y las reformas en lo concerniente a currículo, formación, roles y propósitos tanto de los docentes como de los demás profesionales que se desempeñan en el sistema educativo como por ejemplo los psicopedagogos.

En este sentido, Schlemenson (como se cita en Saadi, 2016) considera que desde la psicopedagogía los aportes son enriquecedores en relación a la atención de los problemas de aprendizaje desde una modalidad singular y subjetiva, particular de acuerdo a las modalidades psíquicas del niño que aprende: “Para cada uno, el proceso de aprendizaje y enunciación de hipótesis cognitivas, es diferente, se producen marcas singulares de diferentes formas de aprender” (Saadi, 2016, p. 152). Así, la atención a la diversidad estaría dada al asistir las restricciones de aprendizaje de cada niño desde las particularidades de su psiquismo; asistencia necesaria en los casos de niños con TEA.

### *Capítulo 3: Las concepciones*

#### 3.1. Definición y componentes

Al momento de hablar sobre las significaciones que cada persona le otorga a un hecho u objeto, surgen diversas teorías que tratan de explicarlas, Giordan (1993) habla de las concepciones como el proceso mismo de la actividad mental, un instrumento de análisis de la realidad a través del cual la persona organiza el

mundo o algún aspecto de él para poder comprenderlo y desde allí hacer previsiones, actuaciones y adaptaciones sobre el mismo.

Entre los componentes de la concepción, Giordan (1993) menciona un problema que refiere al conjunto de cuestiones presentes al comienzo de una concepción; una red semántica que aporta la coherencia y sentido a la concepción; un marco de referencia que tiene que ver con el conjunto de las representaciones sobre las cuales la persona produce sus concepciones; los conocimientos anteriores; unas operaciones mentales que son las que permiten relacionar los elementos del marco de referencia; y unos significantes (el conjunto de signos, símbolos y otros lenguajes necesarios para que se produzca la concepción).

De esta manera, las concepciones se convierten en modos de funcionamiento comprensivo en respuesta a un campo de problemas.

### 3.2. Funciones

Continuando con la teoría de las concepciones (pertenecientes al constructivismo), Giordan (1993) puntualiza que su función principal es la de conservar un conocimiento o un conjunto de ellos modelados por integración a una estructura, para desde allí ser utilizados luego. En síntesis, esta información estructurada y conservada puede ser reutilizada en situaciones nuevas siendo continuamente reconstruidas. Dicho autor, explica que, ante acontecimientos, contextos y mensajes percibidos como elementos externos, se activan los elementos internos que permiten pasar de una concepción previa a otra más pertinente en relación a una situación identificada.

Consecuentemente, la función que sigue es la de sistematización, la búsqueda continua de reagrupación del conjunto de elementos de saber que se creían dominados respecto a un campo o cuestión. Además, corresponde a las concepciones la función de estructurar y organizar lo real donde el sujeto ya no vuelve sólo al pasado, sino que a través de la información que recupera, es capaz de abordar nuevos proyectos, experiencias u objetivos que alcanzar; una

movilización a partir de las experiencias que le permite comprender el mundo que le rodea, interpretar situaciones, razonar para resolver una dificultad y dar una respuesta o acción.

Giordan (1993) agrega, que las concepciones participan en la relación entre las informaciones que dispone el individuo y las que irá encontrando a lo largo de la vida, sobre las que elaborará nuevas concepciones y conductas futuras en base a las mismas.

## **METODOLOGÍA**

### *Problema*

¿Cuáles son las concepciones de madres de niños/as con TEA de una agrupación de Salta respecto de los procesos de inclusión escolar?

### *Objetivo general*

- Indagar las concepciones de madres de niños/as con TEA de una agrupación de Salta respecto de los procesos de inclusión escolar.

### *Objetivos específicos*

- Indagar acerca de los aprendizajes de niños/as con TEA desde la perspectiva de las madres.
- Identificar las concepciones de las madres de niños/as con TEA en relación a la participación de las mismas en el proceso de inclusión escolar.
- Sondear la recepción y los efectos de los docentes de niños/as con TEA desde la perspectiva de las madres en relación a los procesos de inclusión escolar

### *Enfoque metodológico*

La presente investigación se sustenta en un enfoque cualitativo debido a que se busca comprender la concepción del proceso de inclusión escolar de un grupo de madres de niños con TEA en su contexto natural.

Taylor y Bogdan (1998), mencionan que la investigación cualitativa es aquella que busca producir datos descriptivos, mediante las propias palabras de las personas habladas o escritas para arribar a la comprensión de los hechos. Este tipo de investigación cobra relevancia en la presente tesina porque se intenta interpretar la realidad desde el significado que las personas le otorgan (Vasilaschis, 2006) profundizando y analizando sus experiencias.

### *Diseño y alcance de la investigación*

El diseño de la presente investigación es no experimental ya que no se construyó ningún ambiente artificial, sino que se observaron situaciones que ya existían en un contexto natural. Además, es de corte transversal porque se recolectaron datos en un solo momento, en un tiempo específico a fin de describir las variables en un momento dado.

Según el alcance del estudio y la profundidad de los objetivos planteados, el mismo se clasifica como descriptiva. Hernández Sampieri et al. (2014), menciona que a través de este tipo de investigación se pretende obtener datos sobre cómo es y cómo se manifiesta un hecho en particular como es el caso de la vivencia del proceso de inclusión escolar que tienen las madres de niños con TEA de una agrupación de la ciudad de Salta, no resultando necesario un gran número de participantes sino un análisis en detalle de cada caso.

### *Participantes*

El estudio se llevó a cabo con una agrupación de madres de niños con TEA de la Ciudad de Salta. Los datos fueron obtenidos a través de una muestra no pequeña, y las unidades de investigación fueron establecidas estimando que son las personas que facilitarán la información necesaria.

El tamaño aproximado de la muestra es de ocho madres, cuyo criterio de selección fue que formen parte de la agrupación y tengan en la actualidad a su hijo/a con diagnóstico de TEA en proceso de inclusión escolar.

A modo de caracterizar la muestra, resulta conveniente mencionar que el rango etario va de los 30 a los 45 años habiendo concluido todas ellas sus estudios secundarios. En relación a sus ocupaciones, 4 de ellas son amas de casa y las otras 4 trabajadoras independientes.

### *Instrumentos de recolección de datos*

Para la recolección de datos, se optó por entrevistas semiestructuradas debido a la necesidad de flexibilidad que se necesita en el diálogo con las madres. Hernández Sampieri et al. (2014), la define como aquellas que se basan en una guía de asuntos o preguntas donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados.

Consideramos diversas dimensiones para su elaboración, en relación a los objetivos planteados en la presente investigación, como por ejemplo: la valoración que realizan las madres de alumnos con TEA respecto a los profesionales y a los escenarios en los que se realiza la inclusión; el proceso de aprendizaje de los niños con TEA incluidos desde la mirada de sus madres y las sensaciones de las madres de niños/as con TEA ante el diagnóstico de sus hijos y su participación en el proceso de inclusión escolar.

### *Procedimientos de recolección de datos*

Para el acceso al campo se estableció contacto vía telefónica con la agrupación de madres con hijos con TEA de la ciudad de Salta, y se acordó un día y horario para la presentación del trabajo, del consentimiento informado y para establecer la autorización a la administración de los instrumentos. La implementación de las entrevistas se realizó de manera individual y presencial.

Como consideraciones éticas en el vínculo con los participantes, se toman en cuenta la participación voluntaria, el anonimato, la confidencialidad de los datos y su utilización sólo con fines de investigación.

### *Análisis de datos*

La información se volcó en una planilla en Excel para la elaboración de una matriz de datos que permitió visualizar las respuestas de cada una de las madres entrevistadas. Se realizó una categorización con su correspondiente codificación de manera de lograr un análisis ordenado de los datos obtenidos. En el procesamiento de los datos se fueron identificando diversos temas, vinculados a los objetivos, que condujeron al descubrimiento progresivo de las siguientes categorías y subcategorías de análisis:

<b>CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS</b>
<b>PERSPECTIVA DE LAS MADRES SOBRE EL APRENDIZAJE DE NIÑOS/AS CON TEA</b>
<b>1.1.</b> Dificultades y/o desafíos frente al aprendizaje <b>1.2.</b> Modo en el que adquiere los nuevos conocimientos <b>1.3.</b> Cambios en las habilidades comunicativas <b>1.4.</b> Habilidades de trabajo cooperativo <b>1.5.</b> Actividades fuera de la escuela y aprendizaje <b>1.6.</b> Impacto de las estrategias de inclusión en el desempeño académico
<b>CONCEPCIONES DE LAS MADRES SOBRE SU PARTICIPACIÓN EN EL PROCESO</b>
<b>2.1.</b> Experiencia frente al diagnóstico <b>2.2.</b> Vínculo en relación a la escuela <b>2.3.</b> Forma de acompañamiento <b>2.4.</b> Percepción de la participación de las madres <b>2.5.</b> Valoración del saber de las madres <b>2.6.</b> Relación con otras madres <b>2.7.</b> Expectativas sobre el proceso de inclusión escolar

## CONCEPCIÓN DE LAS MADRES SOBRE EL DOCENTE EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN

- 3.1.** Estrategias y formas de enseñanza efectivas
- 3.2.** Experiencias con los docentes
- 3.3.** Imagen sobre la comunicación y colaboración docente-madres

## RESULTADOS

En el presente capítulo se organizan los datos obtenidos en base a las categorías y subcategorías de análisis elaboradas.

### PERSPECTIVA DE LAS MADRES SOBRE EL APRENDIZAJE DE NIÑOS/AS CON TEA

#### 1.1. Dificultades y/o desafíos frente al aprendizaje

De las diez madres entrevistadas, sólo una considera que su hijo/a no presenta dificultades en relación al aprendizaje; el 90% menciona la dispersión y falta de concentración como las principales dificultades de sus hijos/as. Además, se mencionan problemas en la lectoescritura: “*Los textos largos, las interminables consignas, los profesores que escriben en cursiva y a él le cuesta horrores la cursiva*” (E7) y dificultad en el pensamiento lógico y abstracto. Por otro lado, tres de las madres entrevistadas aluden a la extensión de las tareas de los docentes y la presentación que hacen del contenido como una dificultad para sus hijos. Estas dificultades son coincidentes con algunas de las características en las personas con TEA que Gadia y Tuchman (2003) como así también, Chamorro, (2011), describen de manera general como el déficit de atención y las alteraciones en los procesos comunicativos básicos teniendo en cuenta que hablar, escuchar, leer y escribir son habilidades comunicativas.

#### 1.2. Modo en el que adquiere los nuevos conocimientos

Respecto a los modos de adquisición de los nuevos conocimientos, un 60% de las madres destaca las formas visuales como gráficos, tarjetas, videos, imágenes. El resto de las madres, mencionan el aprendizaje a través de la repetición, imitando o a través de canciones: “*Explicándole reiteradas veces con gráficos, tarjetas y/o videos*” (E3). Este tipo de formas de presentación de contenidos coincide con las características que menciona Schneider (2018) a la hora de incluir estudiantes como las buenas capacidades en las áreas visoespaciales (pensamiento visual, habilidad para el dibujo y de memoria).

### 1.3. Cambios en las habilidades comunicativas

Es notoria la cantidad de madres que sostienen mejoras en las habilidades comunicativas de sus hijos/as en el proceso de inclusión escolar (un 80%): *“cambió y mucho, cada día habla palabras nuevas que me sorprende y se comunica más con la gente” (E6)*; sólo un 20% de las madres indican que no han notado cambio alguno. Estos cambios positivos respecto a las habilidades comunicativas de los/as estudiantes se corresponden con el objetivo que plantean Vargas y Navas (2016) en el tratamiento del TEA, referido a minimizar las características principales con sus déficits asociados en pos de una mejor calidad de vida con intervenciones dirigidas al desarrollo de la comunicación, las destrezas sociales y logros académicos.

### 1.4. Habilidades de trabajo cooperativo

El trabajo cooperativo aquel que Lata Doporto y Castro Rodríguez (2016), señalan como el orientado a las relaciones sociales positivas y a la igualdad de oportunidades gracias al argumento, al diálogo y a la participación, pudo observarse en el 60% de las madres entrevistadas: *“se desempeña bien, hace grupos y es solidario con los compañeritos que les cuesta aprender” (E5)*. El 40% restante, ha manifestado no poder visualizar tales habilidades respecto al trabajo cooperativo: *“No observo esas habilidades” (E1)*; *“No opina mucho, hace lo que los demás le piden” (E2)*; *“Escasa habilidad, se visualiza en momentos muy planificados” (E10)*.

### 1.5. Actividades fuera de la escuela y aprendizaje

De las diez madres entrevistadas, 5 de ellas mencionan las terapias como una de las actividades que realizan sus hijos/as fuera de la escuela, 3 madres mencionan actividades deportivas como fútbol, boxeo, básquet, natación; dos madres mencionan actividades vinculadas al ambiente artístico como danza y guitarra; sólo dos casos especifican que no realizan actividades extraescolares. Teniendo en cuenta lo manifestado por la mayoría de las madres la práctica de actividades extraescolares sumado a las terapias están vinculadas al modelo

basado en la calidad de vida que desarrolla Tamarit (2005) orientado a la autodeterminación individual y a la inclusión, con prácticas en las que se considera a la persona con discapacidad como ciudadano con derechos, con pertenencia real al grupo social y cultural en el que vive. También con lo sostenido por el autor sobre la necesidad de partir de los intereses, deseos y necesidades y de la persona más allá de su patología.

#### 1.6. Impacto de las estrategias de inclusión en el desempeño académico

En relación al impacto del proceso de inclusión sobre el desempeño académico la mayoría de las madres lo considera positivo (un 80% de las entrevistadas), incluso en algunos casos se destacan expresiones como: *“muy positivo” (E3)*, *“¡re positivo!” (E7)*, *“trayectoria escolar feliz” (E10)*. En contraposición, un 20% de las madres, expresa que nunca hubo inclusión lo que generó un impacto negativo: *“Los docentes siempre trabajan con todo el grupo de niños de la misma manera, no hicieron adecuación ni nada por el estilo” (E5)* *“Lo malo es que aún hay directivos y profesores que se niegan a la inclusión, desgraciadamente son los más” (E7)*. En este punto se destacan los aportes de Borsani (2018) sobre Educación Inclusiva cuando sostiene la necesidad de un modelo educativo integrador que se caracteriza por la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos sin exclusión, en el contexto de una enseñanza diversificada que respete los diferentes tiempos y modos de aprender de cada estudiante.

La perspectiva de la mayoría de las madres sobre el aprendizaje de niños/as con TEA indica que las principales dificultades están vinculadas a la dispersión, falta de concentración. De esta manera, destacan la presentación visual del contenido como gráficos, tarjetas, videos e imágenes. Por otro lado, para una gran parte, existe una valoración positiva del proceso de inclusión escolar a nivel de desarrollo de habilidades comunicativas y del trabajo cooperativo, pero también se relevaron experiencias en las que las madres percibieron que la inclusión no era considerada como perspectiva del trabajo. La mayoría considera un impacto positivo del proceso de inclusión escolar sobre el desempeño académico de los niños/as.

## CONCEPCIONES DE LAS MADRES SOBRE SU PARTICIPACIÓN EN EL PROCESO

### 2.1. Experiencia frente al diagnóstico

Respecto a una de las primeras experiencias que forman parte del proceso de inclusión de los niños con TEA, las experiencias frente al diagnóstico son diversas, algunas madres señalan desolación, angustia e incertidumbre: *“Recuerdo que lloré mucho y me decía por qué le pasó esto a mi hijo” (E5)*; dos de ellas mencionaron haber confirmado lo que esperaban y a la vez alivio otorgado por la certeza: *“Fue algo que me esperaba, en su momento pensé que era TDH y al conocer el diagnóstico de TEA, fue al inicio que hago ¿Cómo lo ayudo? Muchas interrogativas y a la vez un alivio por saber con exactitud qué es lo que tiene” (E9)*. Coincidentemente con lo expresado por las madres, Martín y León (2008) describen el momento de la recepción del diagnóstico como una etapa difícil pero necesaria de transitar lo más pronto posible para la aceptación, comprensión y comienzo de tratamiento. También mencionan que se puede originar una resistencia psicológica desfavorable como puede apreciarse en la siguiente experiencia: *“mis recuerdos como mamá no fue bueno, porque no lo podía creer, no queríamos aceptar” (E6)*.

### 2.2. Vínculo en relación a la escuela

En lo que refiere al vínculo con la institución escolar, el 80% de las madres entrevistadas mencionan un buen vínculo con la escuela en la que están incluidos: *“Buen vínculo y la escuela para él es un lugar de confianza” (E3)*. Contrariamente, dos madres mencionan haber atravesado situaciones negativas en su vínculo con las instituciones, una de ellas expresa la desvinculación con el jardín y sólo la asistencia al centro terapéutico y la segunda alude a una relación muy complicada. Esta vinculación que se establece con la incorporación de alumnos con discapacidad a las escuelas comunes queda concretada en el año 2016 en Argentina, en la Resolución 311 aprobada por el Consejo Federal de Educación donde se establecen las bases para una educación inclusiva y para

el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad.

### 2.3. Forma de acompañamiento

A diferencia de las subcategorías analizadas anteriormente, existe total coincidencia en el acompañamiento de las madres en el proceso de inclusión escolar, todas confirman su contribución en el hogar y apoyo en las trayectorias escolares y desarrollo de habilidades en sus hijos/as en diversas formas, lo que se refleja en expresiones tales como: *“trato de reforzar en casa los conocimientos adquiridos” (E1)*; *“la acompañamos con su hermano, se sintió más segura para leer frente a todos” (E2)*; *“apoyándolo en su proceso educativo (...) haciéndole sentir que él si puede” (E3)*; *“colaborando”, “siempre”, “en todo momento”,* entre otros. Esta perspectiva coincide con los planteos de Vargas y Navas (2016) que indican que la inclusión proviene tanto de las intervenciones de médicos, profesionales, especialistas del campo educativo y social como de la incorporación de las personas del contexto extraescolar, como la familia, y en especial la madre: portadora de conocimiento, agente responsable del seguimiento de las indicaciones de los profesionales e impulsora de acciones tendientes a mejorar la calidad de vida de sus hijos.

### 2.4. Percepción de la participación de las madres

En este sentido, el 100% de las madres considera que la participación en el proceso de inclusión debe ser siempre muy activa: *de apoyo a los docentes; “al cien por ciento, siempre a la par” (E9)*; *“es momento de ser constructivos” (E8)*. Cabe destacar que, el 40% de las madres, menciona la necesidad de informar, investigar y capacitar desde la institución, tanto a los docentes como a los padres. Este es uno de los puntos que mencionan Calderón y Echeita (2014) sobre la importancia de intervenciones que apunten al trabajo cooperativo, a las decisiones compartidas y consensuadas entre los profesionales del ámbito educativo y los familiares, hablan de la necesidad de una participación radical de las familias por sus conocimientos que son claves para la planificación y ejecución de las propuestas inclusivas.

## 2.5. Valoración del saber de las madres

Este aspecto sobre la valoración del saber que poseen es muy alto, el 100% de las madres coincide sobre el lugar que ocupan en pos de una mejor calidad de vida para sus hijos: *“sólo las madres podemos decirle los puntos donde necesitan reforzar y dar sugerencias”* (E2); *“tienen experiencia que pueden servir como referencia”* (E3); *“quien más que un padre o madre para saber bien que es lo q los chicos necesitan”* (E7); *“las madres tienen la experiencia y vivencias que no viene en ningún libro”* (E8). Al respecto, las afirmaciones de Gallego Matellán (2012) sobre los padres del estudiante con TEA justifican esta valoración. La autora menciona que constituyen la principal fuente de información para los profesionales de la institución escolar ya que el conocimiento que poseen sobre las características personales, el comportamiento, las actividades cotidianas, entre otros aspectos, sirven de guía en el proceso de inclusión escolar sobre todo por el conocimiento de los patrones de aprendizaje de sus hijos.

## 2.6. Relación con otras madres

De igual manera, la totalidad de las madres entrevistadas relata la importancia de la relación entre madres de niños y niñas con TEA, donde encuentran contención, acompañamiento y apoyo emocional: *“conocer otras madres me ayudó mucho, ya que no estamos solas”* (E9). Debe recordarse la descripción que hacen Martín y León (2018) sobre la importancia de los vínculos entre las madres de niños y niñas con TEA y su contención mutua, durante el proceso.

## 2.7. Expectativas sobre el proceso de inclusión escolar

Es en este proceso donde surgen ciertas expectativas de las madres sobre la inclusión escolar de sus hijos vinculadas a la diversidad, felicidad, plenitud, autosuficiencia, aceptación, adaptación, aprendizaje y humanización para desmitificar ciertas concepciones sobre las personas con TEA *“muchos piensan que es un contagio”* (E6); *“están en contra de la inclusión escolar y creen que niños con TEA o TGD o algún diagnóstico deben ir a una escuela especial porque*

*ellos no están preparados para enseñar a esos niños” (E7); “salir del romanticismo de que el niño, adolescente con TEA son genios todos y todos pueden con todo” (E9). Estos aspectos pueden entenderse desde la perspectiva teórica de Belgich (2007), cuando sostiene que para el cumplimiento de los derechos de niños y niñas debe generarse una oferta educativa que atienda a todas las diversidades, las singularidades, las problemáticas personales y subjetivas como lo expresan algunas de las entrevistadas: “Que se tome en cuenta su manera de aprendizaje” (E9); “que las docentes tengan una mirada más humana hacia los niños, que dialoguen, que les pregunten cómo se sienten, qué les pasa” (E5).*

Resumiendo, las madres valoran positivamente su rol en el proceso de inclusión escolar de los niños/as con TEA. Parten de la mención del acompañamiento de las trayectorias escolares en el hogar y en la escuela, destacando la articulación con las instituciones escolares y la necesidad de la participación activa de las madres durante todo el proceso. Subrayan la importancia del vínculo entre madres de niños y niñas con TEA para la contención y sostén mutuo, y la necesidad de desmitificar ciertos prejuicios sobre el aprendizaje de los niños/as debido principalmente a la falta de conocimiento, por parte de docentes y de las instituciones, sobre el Trastorno del Espectro Autista. En este sentido, mencionan entre sus expectativas sobre el proceso de inclusión escolar, la capacitación de docentes y de padres para enfrentar la romantización sobre el mismo, y, sobre todo, la falta de conocimiento sobre el TEA.

## CONCEPCIÓN DE LAS MADRES SOBRE EL DOCENTE EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN

### 3.1. Estrategias y formas de enseñanza efectivas

En los procesos de inclusión, las estrategias del docente consideradas más efectivas en relación al aprendizaje, y desde la mirada de las madres entrevistadas, están vinculadas a una multiplicidad de formas básicas de enseñanza y recursos diversos: “Usando las cosas de su interés. Y

*visualizándolas” (E1); “los videos y las canciones” (E2); “música y muchas canciones” (E6); “Las buenas señas que aceptaron su forma distinta de aprender, las imágenes, los pictogramas, los cuadros y las fichas” (E7); “La implementación del uso de las tecnologías, dispositivos y los propios intereses de mi hijo hicieron el aprendizaje mucho más ameno. Escuchar sus necesidades fue clave” (E8);* en consonancia con el modelo de inclusión educativa descrito por Borsani (2018) en el que se atiende a todos sin exclusión, concibiendo la diversidad como un valor educativo en un contexto en el que se respetan los diferentes tiempos y modos de aprender de cada estudiante. Por ello, en el discurso de las madres, se mencionan desde el uso de fichas e imágenes, hasta pictogramas, canciones y videos, entre otros.

### 3.2. Experiencias con los docentes

Los datos expresados muestran que un 50% de madres han atravesado por malas experiencias con los docentes en algún momento de la trayectoria escolar de sus hijos: *“se vió falta de empatía” (E5)*, mientras responde a esta pregunta la entrevistada realiza ademanes que reflejan indignación; *“en primaria, hasta tercer grado fueron muy combativas” (E8)*, seguidamente, relata que, debido a un trabajo de terapia hacia su persona, entendió la importancia de aprender y trabajar a la par; *“al inicio muy mala experiencia, mmm...no se lo deseo a nadie. Fueron muy crueles” (E9)* refiriendo a los docentes y el equipo interdisciplinario, pero reconociendo que al pasar el tiempo la situación fue cambiando, dando lugar a una buena finalización de la primaria; frente a un 50% que manifestó el tránsito por muy buenas experiencias. En este marco, se pueden destacar los planteos de Ainscow y Echeita Sarrionandia (2011) quienes indican que para lograr una educación basada en la diversidad resultan imprescindibles las reformas en la formación, roles y propósitos de los docentes y de los demás profesionales que se desempeñan en el sistema educativo.

### 3.3. Imagen sobre la comunicación y colaboración docente-madres

Respecto al trabajo cooperativo entre docentes y familia, el 80% de las madres asegura ser convocada para colaborar: *“me toman en cuenta” (E2); “me*

*convocan*” (E4); y la comunicación sobre la cual las madres TEA tienen una imagen positiva también en un 80% explicitando las diferentes modalidades para la misma: “*de manera presencial y por mensajes*” (E2); “*actualmente es con una reunión a la entrada o a la salida*” (E3); “*semanalmente o mensualmente realizamos una breve reunión*” (E8). Tal como lo expresan Calderón y Echeita (2014), herramientas cualitativas y participativas que en el marco de un modelo social permiten reconocer y valorar las diferentes voces.

Las experiencias por las que han transitado a lo largo de las trayectorias escolares de sus hijos/as son divididas entre favorecedoras y desfavorables, destacándose la imagen positiva sobre las actividades convocantes a las familias y la comunicación por diferentes medios, frecuencias y modalidades. Respecto a las malas experiencias en la comunicación con los docentes expresaron sobre la misma que: “*no hay...*” (E1), con gestos de resignación menciona que tuvo que sacar a su niña de la escuela primaria estatal, y sólo va a un Centro Terapéutico; “*no tanto como quisiera*” (E6), realizando ademanes de enojo; “*De parte de los malos no, nada cero escucha*” (E7), pero reconoce que en los docentes que considera “buenos” sí encuentra predisposición a la escucha y al diálogo.

## CONCLUSIONES

A través de esta tesina se otorga protagonismo a las voces de las madres de estudiantes con TEA, al plantear como objetivo indagar en las concepciones de madres de niños/as con TEA de una agrupación de Salta respecto de los procesos de inclusión escolar. En coincidencia con los aportes teóricos se considera fundamental la visión de las madres para la consecución de una mejoría en lo referido a calidad de vida de niños, niñas y adolescentes TEA.

A partir de los datos obtenidos se visualizan los principales resultados del presente trabajo de investigación. En primera instancia, resulta conveniente destacar una problemática que se visibiliza respecto a la falta de espacios de información y capacitación formales para los docentes de escuela común que, a medida que se avanza en cuestiones de políticas inclusivas, recurren a las herramientas que consideran relevantes según sus criterios personales.

Podemos visualizar la importancia de las áreas de formación, adquisición de aprendizaje, de nuevas habilidades y/o competencias que acontecen en los hogares y contextos familiares de los estudiantes, sumado a la contención emocional que tanto hijos como familias requieren ante los diagnósticos particulares y patologías concomitantes o asociadas.

Retomando los resultados obtenidos, se puede concluir que si bien, para una gran parte de las madres de estudiantes con TEA, existe una valoración positiva del proceso de inclusión escolar a nivel de desarrollo de habilidades comunicativas y del trabajo cooperativo; se relevaron experiencias en las que las madres percibieron que la inclusión no era considerada como perspectiva del trabajo, destacando la necesidad de desmitificar ciertos prejuicios sobre el aprendizaje de los estudiantes con TEA teniendo entre sus expectativas la capacitación de docentes y de padres para enfrentar la romantización sobre el mismo, la falta de conocimiento de docentes y de las instituciones y para evitar las malas experiencias en la comunicación entre familia y escuela.

En consecuencia, y tomando de referencia las cuestiones enunciadas, surgen las implicancias para la práctica y disciplina psicopedagógica. La presente investigación aporta datos, sobre la necesidad de incluir en el diseño y planificación de las intervenciones psicopedagógicas para abordar trayectorias educativas de niños con TEA, a sus madres, puesto que las mismas son depositarias de una sabiduría otorgada en las experiencias particulares por las que atraviesan con sus hijos frente al aprendizaje y a los procesos de inclusión escolar. Desde su rol de madre de niños con TEA piden el abordaje de las necesidades de formación de los docentes de aula común, tanto en lo referido a información, clarificación de estrategias y recursos para la atención a los problemas de aprendizaje, según las individualidades de cada alumno y en el marco de la diversidad.

Aquí, el quehacer del psicopedagogo, cobra relevancia en cuanto a la gestión y la planificación de intervenciones que sirven de preparación, contención, apoyo y acompañamiento a los procesos de inclusión en un trabajo cooperativo entre todos los participantes del mismo.

Queda evidenciada la importancia que adquiere para las madres la consideración, por parte de los docentes, de sus sugerencias, conocimientos, experiencias y participación en relación a las características y procesos de aprendizajes particulares en el caso de cada hijo o hija con TEA. Podríamos hipotetizar que la convocatoria a espacios de diálogo y acompañamiento adquiere una visión positiva para las mismas, ya que refuerza la imagen que tienen de sí mismas como actores centrales en la promoción de una mejor calidad de vida para los niños y niñas.

Finalmente, y no por ello menos importante, el psicopedagogo ocupa un lugar de responsabilidad en las instituciones escolares que le permite colocar al estudiante con TEA en el centro de la educación como un ciudadano de derechos por el que se debe trabajar para la igualdad de oportunidades en un contexto de justicia social.

En cuanto a las limitaciones en el proceso investigación, surgió una primera imposibilidad de generalizar lo investigado a otros casos similares, aunque sí el establecimiento de la posibilidad de realización de trabajos afines en otros contextos y con estudiantes con otras discapacidades que estén atravesando sus propios procesos de inclusión escolar.

Con respecto a los aspectos metodológicos, existen limitaciones en relación a la poca cantidad de unidades de análisis que conforman la muestra, sumado a las modificaciones de los tiempos estipulados para la recolección de los datos por dificultades para coincidir en los tiempos y espacios propuestos para su relevamiento. En cuanto al instrumento seleccionado para tal tarea, se considera que las entrevistas podrían complementarse con una serie de observaciones directas por parte de las investigadoras para contextualizar las instituciones en las que realizan los procesos de inclusión escolar los diferentes estudiantes.

También se debe mencionar en lo referido a la bibliografía y antecedentes consultados, que los mismos se encuentran orientados, en la mayoría de los casos, a las concepciones y visiones que tienen los profesionales sobre los procesos de inclusión de niños, niñas y adolescentes con TEA, relegando las voces de los familiares a un segundo plano con el conjunto de sus incertidumbres, intereses y conflictos por los que atraviesan. Es por esto que consideramos que la presente investigación aporta originalidad en cuanto al involucramiento de estos actores.

Entonces, en la búsqueda de otorgar participación a todos los involucrados en una educación igualitaria y de calidad para los estudiantes con TEA, se proponen para futuras investigaciones indagar y relevar acerca de metodologías de abordaje que promueven el reforzamiento de los vínculos, la apertura al diálogo y la puesta en común de experiencias para la planificación y el trabajo en conjunto entre docentes, profesionales y familia. De igual manera, se propone la atención a las concepciones de los futuros docentes de aula común respecto a los procesos formativos en lo referido a planificación y práctica pedagógica con estudiantes con TEA.

Se debe tener en cuenta que los procesos de inclusión escolar son largos y precisan un análisis también exhaustivo de las necesidades particulares de cada contexto que deriven en poder planificar programas más específicos y eficientes que contribuyan a la construcción de concepciones positivas sobre el proceso de inclusión escolar desde la mirada de los diferentes actores involucrados.

Por ello, el presente estudio puede contribuir a generar criterios de intervención para el psicopedagogo en materia formativa, tanto de docentes como de familiares de estudiantes con TEA; para la creación de espacios de discusión, reflexión y capacitación; para la elaboración de material de promoción del respeto de las individualidades y de los derechos sociales; puesto que cuenta con las destrezas que le permiten intervenir en diversos contextos y en el marco de concreción de políticas más inclusivas.

## Referencias

- Ainscow, M. y Echeita Sarrionandia, G. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*.
- Belgich, H. (2007). *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar*. Homo Sapiens Ediciones.
- Blanco, Rosa (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 29, pp. 19-27. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México.
- Borsani, M. (2018). *De la integración a la inclusión educativa: Un viaje de ida. Desde una opción a un derecho*. Homo Sapiens.
- Calderón, I. y Echeita, G. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Ámbitos de psicopedagogía y orientación*, 41, 67-98.
- Chamorro, M. (2011). El trastorno del espectro autista: intervención educativa. *Pedagogía Magna*, (3), 53-66.
- Gadía, C. A. y Tuchman, R. F. (2003). Manejo de los niños con trastornos del espectro autista. *Revista neurología*, 36 (2), 166-173.
- Gallego Matellán, M. (2012) *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Universidad de Salamanca.
- Giordan, A. (1993). Representaciones y concepciones. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (6), 5-30.
- González, M. (2015) *Trastorno de espectro autismo: una perspectiva pedagógica dirigida al profesorado* (tesis de grado). Universidad de Cantabria.

España.

Hernández Sampieri, R. et al. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

Lata Doporto, S. y Castro Rodríguez, M. M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista complutense de Educación*, Vol. 27 Núm. 3.

Manual Básico sobre el Desarrollo Inclusivo (2007). Litografía Nicaragüense: Nicaragua.

Martínez Martín, M. Á. M. y León, M. C. B. (2008). Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo. *Psychosocial Intervention*, 17(2), 215-230. Madrid.

Meresman S. (2014). *Participación de los padres y madres, la familia y la comunidad en la educación inclusiva*. Cuadernillo N° 13. UNICEF.

Ministerio de Educación de la Nación (2009). Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con trastorno del espectro autista (TEA), 1ª ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. *Libro Digital Educación Inclusiva*, 4.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eliminando\\_barreras\\_para\\_el\\_aprendizaje\\_y\\_la\\_participacion\\_de\\_los\\_estudiantes\\_con\\_trastorno\\_del\\_espectro\\_autista\\_tea\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eliminando_barreras_para_el_aprendizaje_y_la_participacion_de_los_estudiantes_con_trastorno_del_espectro_autista_tea_0.pdf)

Palencia, T. C. y Salazar, T. R. (2022). Representaciones sociales en torno a la inclusión educativa: análisis de narrativas de participantes en equipos psicopedagógicos. *Voces de la educación*, 7(13), 3-35.

Tamarit, J. (2005). Autismo: modelos educativos para una vida de calidad.

Revista de Neurología, 40(1), 181-186.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Tojín, A. (2014). *Sentido de vida en madres que tienen un hijo diagnosticado con el trastorno del Espectro Autista* (Doctoral dissertation, Tesis de licenciatura). Universidad Rafael Landívar, Guatemala de la Asunción.

Saadi, V. (2016). La singularidad del sujeto en la clínica psicopedagogía. Entrevista con Silvia Schlemenson. *Ágora UNLaR*, 1(1).

Schneider, J. (2018). Estilos de aprendizaje y autismo. *Revista Boletín Redipe*, 6 (11), 57-64.

Vargas, M. y Navas, W. (2016). Autismo infantil. *Revista cúpula* 26, (2) 44 – 58.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

**Anexos**

**Anexo 1: Modelo de Consentimiento Informado de Participación**

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “Concepciones sobre el proceso de inclusión escolar de las madres de niños con TEA”, cuyas responsables son Guanca, Claudia Cecilia, DNI 26.030.336 y Laime, Verónica Vanesa, DNI 28.260.220.

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  
.....  
.....

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades.....  
.....

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: .....

## **Anexo 2: Modelo de Instrumento de recolección de datos**

**Entrevista a las madres de niños con TEA** (a fin de facilitar la lectura, se optó por emplear el masculino genérico clásico).

Nombre y edad:

Nombre y edad de su hijo:

1. ¿Podría describir el diagnóstico de su hijo/a? ¿Qué recuerda del momento en el que le dieron el mismo?
2. ¿Cómo es el vínculo con su hijo en relación a la escuela?
3. ¿Podría mencionar algunas dificultades o desafíos con los que se encuentra su hijo al momento de aprender?
4. ¿Cuál considera que es el modo en el que su hijo/a adquiere los nuevos conocimientos?
5. ¿Ha notado con el tiempo algún cambio en las habilidades comunicativas de su hijo? Si es así, ¿Podría describir estos cambios?
6. ¿Cómo describiría las habilidades de trabajo cooperativo de su hijo/a en la escuela al momento de tomar decisiones conjuntamente con otros y realizar tareas con sus pares, por ejemplo?
7. ¿Realiza su hijo actividades fuera de la escuela? Si es así. ¿Podría mencionar que actividades son? ¿Considera que dichas actividades favorecen sus procesos de aprendizaje y de autonomía?
8. ¿Qué estrategias y formas de enseñanza considera que han sido más efectivos para su hijo?

9. ¿Siente que la inclusión escolar de su hijo ha tenido un impacto positivo o negativo en su desempeño académico y habilidades sociales?
10. ¿Acompaña su proceso de inclusión escolar? Si es así ¿De qué forma?
11. ¿Ha tenido alguna experiencia en la que sintió que su participación en el proceso de inclusión escolar tuvo un impacto positivo para el avance de su hijo en el aula?
12. ¿Cómo considera que debe ser la participación de los padres en el proceso de inclusión escolar de los niños con TEA?
13. ¿Considera que los y las madres de niños y niñas con TEA poseen un saber específico que tiene que ser valorado al momento de diseñar e implementar los procesos de inclusión escolar?
14. ¿Tiene relaciones con otras madres? ¿Cómo son las mismas?
15. ¿Cómo fueron las experiencias con los docentes de su hijo?
16. Dichos docentes ¿Trabajan de manera interdisciplinaria con otros profesionales de la institución?
17. ¿Siente que hay una escucha activa por parte de los mismos?
18. ¿Cómo se comunica actualmente con los docentes de su hijo para hablar sobre sus necesidades y progresos en el aula?
19. ¿Son convocadas, como madres, a participar en las actividades del proceso de aprendizaje?
20. ¿Ha tenido alguna experiencia en la que sintiera que su aporte no se tuvo en cuenta? Si es así, ¿Podría describir la situación?
21. ¿Qué expectativas tiene como madre en lo que respecta a la educación y bienestar general de su hijo en el entorno escolar?

## **CURRICULUM VITAE**

**Guanca, Claudia Cecilia**

**Psicopedagoga**

**Matricula N° 2372**

### **DATOS PERSONALES**

DNI: 26.030.336

Fecha de nacimiento: 31/10/77

Lugar de nacimiento: Salta, Capital

Correo electrónico: claudia.mairo@gmail.com

### **FORMACIÓN ACADÉMICA**

#### **FORMACIÓN SECUNDARIA**

Perito Comercial en Administración de Empresas, expedido por el Instituto: Colegio San Lucas N° 30 Salta, Capital.

#### **FORMACIÓN Terciaria**

Técnico Superior en Psicopedagogía, expedido por el Instituto Superior Del Milagro N° 8207 en Salta, Capital.

Psicopedagoga, expedido por el Instituto Superior Del Milagro N° 8207 en Salta, Capital.

#### **FORMACIÓN COMPLEMENTARIA**

-1ra Jornadas Intensivas sobre Autismo. Resolución 0708 Ministerio de Salud Pública de Salta; Resolución 082 Ministerio de Educación de Salta.

-Congreso Internacional Biomédico sobre autismo y desafíos del Neurodesarrollo, Salta.

- "Curso en Técnicas de Intervención Psicoeducativa en TEA", C.E.D.E.S, Ciudad de Salta.

- Curso "Lengua de señas" EFETA - Municipalidad de Salta.

## EXPERIENCIA PROFESIONAL

Psicopedagoga en el ámbito Socio comunitario en el Área de Discapacidad de la Municipalidad de la Ciudad de Salta:

- Sala "Ludoteca" Recreación a niños de contribuyentes. Año 2021

- Centro de Desarrollo Familiar, CIC Santa Cecilia, Prevención, contención emocional, técnicas de estudio y estimulación cognitiva en niños y adolescentes. Año 2022

- Talleres Recreativos promocionando la Inclusión en escuelas Primarias y secundarias de la Ciudad de Salta. Año 2022

- Integrante del equipo de Equinoterapia - Convenio entre Municipalidad de Salta y la Fundación Estribando Esperanzas. Año 2023 a la actualidad.

## **CURRICULUM VITAE**

**Laime, Verónica Vanesa**

**Psicopedagoga**

**Matricula N 2272**

### **DATOS PERSONALES**

DNI: 28260220

Fecha de nacimiento: 27/11/80

Lugar de nacimiento: Salta, Capital

Correo electrónico: veronicavanesalaime@gmail.com

### **FORMACIÓN ACADÉMICA**

#### **FORMACIÓN SECUNDARIA**

Instituto, Liceo Cultural Docente 8055 Salta Capital, Bachiller con orientación docente.

#### **FORMACIÓN Terciaria**

Técnico Superior en Psicopedagogía, Instituto Superior Del Milagro N8207, Salta Capital.

Psicopedagoga, Instituto Superior Del Milagro N8207

#### **FORMACIÓN COMPLEMENTARIA**

Diplomado en Psicopedagogía Social y Forense, Universidad Provincial de la Administración, Tecnología y Oficios, Salta, Capital.

Curso Virtual, Estigma asociado al estigma social, Proyecto Suma

Curso Virtual, Hablemos de Alzheimer, Licenciada Tatiana Alemán

Curso Virtual, Desde la Cuna, el verdadero tiempo y espacio en la educación maternal. Hospital Materno Infantil, Salta/ Capital

#### EXPERIENCIA PROFESIONAL

Integración escolar

Coordinada por la Fundación, Brisas del Campo

Integración en forma particular, con diagnóstico en déficit de atención.

Tallerista en Dispositivo, Macayay con adolescentes varones. Pertenecientes al programa Niñez y familia. Salta, Capital.